

# **Przegląd Badań Edukacyjnych**

**Teresa Zubrzycka-Maciąg  
Janusz Kirenko**

## **ANALIZA PSYCHOMETRYCZNA KWESTIONARIUSZA ASERTYWNOŚCI NAUCZYCIELA**

**(OBSZAR A – PRZEJAWIANIE ASERTYWNOŚCI  
W KONTAKCIE Z UCZNIAMI)**

**Numer 33 (2021, Podręcznik Pracowni Narzędzi Badawczych)**

### **Redakcja Naukowa**

prof. dr hab. Krzysztof Rubacha  
dr hab. Violetta Kopińska, prof. UMK

### **Rada Naukowa**

prof. Jan Danek, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave (Słowacja), prof. dr hab. Dorota B. Gołębniak, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław (Polska), prof. dr Zbigniew Formella, Università Pontificia Salesiana, Roma (Włochy), dr Halyna Katolyk, Ukraiński Uniwersytet Katolicki, Lwów (Ukraina), Ass. Prof. Roald Larsen, UiT University of Tromsø (Norwegia), prof. dr Tadeusz Lewicki, Università Pontificia Salesiana, Roma (Włochy), prof. dr hab. Zbyszko Melosik, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań (Polska), prof. dr hab. Roman Schulz, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń (Polska), dr Valentina Shvets, National Academy of Pedagogical Sciences, Kyiv (Ukraina), dr Sabina Siebert, University of Glasgow (Szkocja), dr hab. Dorota Siemieniecka, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń (Polska), dr hab. Teresa Sołtysiak, prof. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz (Polska), dr Zoroslav Spevak, Assoc. Prof., University u Novom Sadu (Serbia), doc. mgr. Mariana Siroťová, PhD, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave (Słowacja), prof. dr hab. Marzenna Zaorska, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn (Polska)

### **Rada Naukowa Pracowni Narzędzi Badawczych**

prof. dr hab. Krzysztof Rubacha, prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak, prof. dr hab. Ewa Jarosz,  
dr hab. Beata Nowak, prof. Pedagogium, dr hab. Sławomir Pasikowski, dr Emilia Aksamit, dr Magdalena Cuprjak

### **Redaktor statystyczny**

prof. dr hab. Krzysztof Rubacha

### **Redaktorzy językowi**

dr hab. Krzysztof Gajdka – język polski  
dr Anna Graszek-Tańska – język rosyjski  
mgr Marta Kowalczyk – język angielski

### **Sekretarze Redakcji**

dr Magdalena Cuprjak, e-mail: mcuprjak@umk.pl  
dr Małgorzata Fopka-Kowalczyk, e-mail: mfopka-kowalczyk@umk.pl

Redakcja „Przeglądu Badań Edukacyjnych”  
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu  
Wydział Filozofii i Nauk Społecznych  
Instytut Nauk Pedagogicznych  
87-100 Toruń, ul. Lwowska 1  
<https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/PBE>



Czasopismo jest wydawane na zasadach licencji niewyłącznej Creative Commons i dystrybuowane w wersji elektronicznej Open Access poprzez Akademicką Platformę Czasopism UMK  
Wersja papierowa jest dostępna w druku na żądanie na stronie internetowej Wydawnictwa  
[www.wydawnictwoumk.pl](http://www.wydawnictwoumk.pl)

ISSN 1895-4308

<http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2021.017>

© Copyright by Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Toruń 2021

UNIwersYTET MIKOŁAJA KOPERNIKA  
ul. Gagarina 11, 87-100 Toruń, Polska  
[www.wydawnictwoumk.pl](http://www.wydawnictwoumk.pl)

Druk: Drukarnia Wydawnictwa Naukowego UMK

## Spis treści

Wprowadzenie .....	5
1. Teoretyczne założenia .....	8
Rodzaje zachowań asertywnych .....	14
Uwarunkowania kształtowania się asertywności .....	16
Treningi asertywności .....	22
Asertywność nauczyciela w kontakcie z uczniami .....	24
2. Założenia konstrukcyjne KAN (obszar A) .....	25
3. Procedura opracowania i analiza rzetelności KAN (obszar A) .....	27
4. Trafność KAN (obszar A) .....	41
Asertywność a strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych .....	44
Asertywność a inteligencja emocjonalna .....	46
Asertywność a poczucie koherencji .....	48
Asertywność a cechy osobowości .....	50
Asertywność a samoocena .....	53
5. Asertywność a dane socjodemograficzne .....	55
Płeć a wyniki pomiaru KAN (obszar A) .....	55
Wiek a wyniki pomiaru KAN (obszar A) .....	56
6. Obliczanie wyników za pomocą KAN (obszar A) .....	59
7. Skala stenowa dla wyniku sumarycznego KAN (obszar A) .....	59
Podsumowanie, wnioski, ograniczenia .....	61
Kwestionariusz Asertywności Nauczyciela – KAN (obszar A) .....	64
Klucz do Kwestionariusza Asertywności Nauczyciela (obszar A) .....	65
Literatura .....	66

## **Abstrakt**

Celem opracowania jest zaprezentowanie efektów prac nad budową Kwestionariusza Asertywności Nauczyciela (KAN) do badania asertywności nauczycieli (obszar A – w kontakcie z uczniami). Docelowy kwestionariusz KAN ma strukturę modułową, umożliwiającą korzystanie z poszczególnych jego części lub wykorzystanie go w całości. Kolejne części narzędzia, przeznaczone do badania asertywności nauczycieli w kontakcie: z rodzicami uczniów (obszar B), innymi nauczycielami (obszar C), przełożonymi (obszar D), są w przygotowaniu. Za teoretyczną podstawę opracowanego narzędzia przyjęto behawioralno-kognitywno-fenomenologiczną koncepcję asertywności, traktując ją jako dyspozycję osobowościową. Badania przeprowadzono w grupie 754 nauczycieli. Dokonane analizy dotyczące oceny rzetelności i trafności narzędzia, w tym analiza związków z innymi narzędziami (COPE – C. S. Carver, M. S. Scheier, J. K. Weintraub; INTE – N. S. Schutte, J. M. Malouff, L. E. Hall, D. J. Haggerty, J. T. Cooper, C. J. Golden, I. Dornheim; SOC-29 – A. Antonovsky; NEO-FFI – P. T. Costa, R. R. McCrae; oraz SES – M. Rosenberg), pozwoliły uznać KAN (obszar A) za narzędzie trafne kryterialnie.

### **Słowa kluczowe:**

KAN, asertywność, gotowość do przejawiania asertywności, asertywność nauczycieli, badanie asertywności.

## Wprowadzenie

Asertywność postrzegana jest jako zasób osobisty pomocny w otwartym wyrażaniu siebie i budowaniu konstruktywnych relacji interpersonalnych oraz w przezwyciężaniu problemów nerwicowych, związanych głównie z lękiem społecznym (zob. Zubrzycka-Maciąg i Kirenko, 2015).

W potocznym rozumieniu asertywność utożsamiana jest z pewnością siebie i traktowana jako umiejętność stanowczego, a nawet „przebojowego” zachowania się, które sprzyja obronie własnych praw i realizacji osobistych celów w sposób szanujący prawa innych ludzi. Takie rozumienie asertywności nawiązuje do jej angielskiego tłumaczenia, zgodnie z którym *assertiveness* określa się jako „sposób działania jednostki, polegający na stanowczym, mocnym, pewnym siebie wyrażaniu własnych opinii lub praw i ujawnianiu na zewnątrz głębokiej wiary we własne umiejętności, które wywołuje szacunek innych ludzi” (Longman Dictionary of Contemporary English, za: Poprawa 2001b, s. 144) lub też jako adaptacyjny styl komunikacji, w którym jednostka bezpośrednio wyraża swoje uczucia i potrzeby, zachowując przy tym szacunek dla innych osób (American Psychological Association). Przymiotnik *assertive* oznacza w języku angielskim wyrażanie lub tendencję do wyrażania zdecydowanych sądów oraz wymagań, jak również wykazywanie wiary i zaufania we własne zdolności. Czasownik *assert* zaś ma dwa główne znaczenia, tj. upominanie się o swoje prawa oraz deklarowanie, zaświadczenie o prawdzie, niewinności czy posiadanych uprawnieniach. Znaczenia te składają się na to wszystko, co w psychologii określa się mianem „asertywności” (Oleś, 1998, s. 13). Z uwagi na trudność, jaką niesie ze sobą dosłowne tłumaczenie angielskiego określenia, używa się go w Polsce w wersji oryginalnej.

Początki zainteresowania asertywnością przypadają na połowę ubiegłego wieku. Wiązą się one z poglądami psychoterapeutów behawioralnych (Salter, 1949; Wolpe, 1958), którzy stwierdzili, że asertywność ogranicza lęk (zob. Oleś, 1998). Szczególną rolę w pracach nad zjawiskiem asertywności przypisuje się takim badaczom, jak J. Wolpe (1958) i A. A. Lazarus (Wolpe i Lazarus, 1966). Autorzy ci bowiem dokonali redefinicji i rozróżnienia pojęć asertywności i agresywności oraz skonstruowali wiele metod treningu asertywności wraz z opracowaniem ich podstaw teoretycznych, będących źródłem inspiracji do dalszych badań w tej dziedzinie (za: Mączyński, 1993).

Rozkwit badań i dociekań naukowych nad asertywnością nastąpił w latach 70. i 80. ubiegłego wieku w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej, w Polsce zaś miał on miejsce dekadę później. Mimo że od tego czasu zainteresowanie badaniami nad tym konstruktem wyraźnie osłabło, co znajduje odzwierciedlenie w literaturze przedmiotu, to rozwijanie asertywności nadal jest celem wielu psychoterapeutów i terapeutów, a także psychologów i pedagogów. Ważne jest jednak, aby praktyka podparta była wnikliwą wiedzą na temat istoty asertywności i opierała się na rzetelnych wynikach badań, w przeciwnym bowiem razie jej rozwijanie może się ograniczać np. do trenowania zachowań asertywnych, bez zadbania o kształtowanie gotowości wewnętrznej do ich przejawiania, co będzie nie tylko niekorzystne, ale wręcz szkodliwe.

Właściwe „rozwijanie asertywności sprzyja przewyciężaniu problemów nerwicowych [...]. Służy budowaniu zdolności samokontroli oraz odporności na stres, kształtuje umiejętność skutecznego i konstruktywnego funkcjonowania interpersonalnego. [...] pomaga w przygotowaniu człowieka do życia oraz radzeniu sobie z jego wymaganiami” (Poprawa, 1998, s. 218). Wysoka asertywność umacnia poczucie podmiotowości i sprawczości, gwarantuje poczucie wpływu na własne życie i korzystnie wpływa na formowanie się koncepcji siebie (Braun-Gałkowska, 1994).

Asertywność warunkuje psychofizyczne funkcjonowanie człowieka. Ogromną rolę odgrywa też w środowisku pracy. Szczególnie pożądana jest w tych zawodach, które wymagają kontaktu z drugim człowiekiem i współdziałania oraz wiążą się z koniecznością kierowania ludźmi i stwarzają ryzyko powstawania konfliktów interpersonalnych (Zubrzycka-Maciąg, 2013a). Do takich zawodów należy profesja nauczycielska.

Zachowania asertywne służą obronie swoich praw w miejscu pracy, co pozwala na zachowanie dobrego mniemania o sobie, a także nawiązywanie dobrych relacji z przełożonymi i współpracownikami oraz innymi podmiotami środowiska pracy. Wysoka asertywność wiąże się również z gotowością do wychodzenia z inicjatywą w różnych sprawach i w ten sposób przyczynia się do odnoszenia sukcesów zawodowych (Poprawa, 2001a). Przejawianie asertywności przez nauczyciela wzmacnia zatem jego zdolność kierowania sobą, zwiększa autonomię, zaradność i samodzielność oraz rozwija poczucie własnej skuteczności.

Z uwagi na specyfikę zawodu nauczyciela, jego wymagania, obciążenia i społeczną rolę, a także ze względu na zmieniające się warunki pracy nauczycieli niezwykle istotne wydaje się prowadzenie rzetelnych badań nad asertywnością tej grupy zawodowej. Potrzebne jest jednak narzędzie pomiarowe, które umożliwi zebranie informacji o zasobach nauczycieli w zakresie tej dyspozycji oraz wskaże na potrzeby i kierunki jej rozwijania.

## 1. Teoretyczne założenia

Początkowo asertywność odnoszono wyłącznie do pewnych, wyuczonych kategorii zachowań lub reakcji emocjonalnych. Zdaniem jednego z pionierów badań nad asertywnością „Zachowanie asertywne to właściwa ekspresja jakichkolwiek uczuć innych niż lęk wobec innych osób” (Wolpe, 1969, s. 61). Z biegiem czasu w wyjaśnianiu pojęcia asertywności obok aspektu behawioralnego zaczęto uwzględniać aspekty kognitywno-afektywne, podkreślające rolę zmiennych poznawczych i afektywnych w generowaniu gotowości do jej przejawiania.

W literaturze naukowej można zatem spotkać kilka odmiennych wyjaśnień pojęcia asertywności, wynikających z różnych podejść teoretycznych do tego zjawiska.

Przykładem behawioralnego rozumienia asertywności jest definicja A. R. Richa i H. E. Schroedera (1976). Autorzy, wprowadzając do pojęcia aspekt zależności od sytuacji, ujmują asertywność jako złożoną umiejętność poszukiwania, utrzymywania oraz powiększania wzmocnień pozytywnych w relacjach interpersonalnych poprzez wyrażanie własnych uczuć, pragnień i wymagań w sytuacjach, kiedy jednostka narażona jest na utratę wzmocnień pozytywnych, a nawet karę.

Behawioralne rozumienie asertywności można odnaleźć w pracach wielu badaczy (Wolpe, 1969; Lazarus i Fay, 1975; Alberti i Emmons, 1975, 1988; Lange i Jakubowski, 1976, 1977; Rimm i Masters, 1979; Mika, 1987; Arrindell i in., 1990; Mączyński, 1991, 1993; Gilbert i Allan, 1994; Mansfield, 1995; Lindenfield, 1996). Autorzy ci, kładąc nacisk na ekspresję siebie oraz akcentując skuteczność działania, interpretują asertywność jako zespół zachowań interpersonalnych, polegających na otwartym, uczciwym, stanowczym,



pozbawionym lęku, winy i wstydu wyrażaniu własnych potrzeb, uczuć, poglądów, opinii, życzeń i próśb oraz obronie swoich praw w sposób akceptowany społecznie, nienaruszający praw innych osób.

W polskiej literaturze naukowej pogłębioną teoretyczną koncepcję asertywności przedstawiła H. Sęk (1988). Autorka określa asertywność jako zespół umiejętności o charakterze kompetencji osobistych, wyznaczających zachowania w sytuacjach interpersonalnych, których celem jest realizacja cenionych wartości osobistych i pozaosobistych, rozwój i obrona pozytywnego obrazu własnej osoby i samoakceptacja.

Z czasem w definiowaniu asertywności pojawia się aspekt kognytywny. Badacze podkreślają bowiem, że asertywność oznacza nie tylko określony sposób zachowania się w relacjach interpersonalnych, ale i specyficzny sposób myślenia podmiotu. I ten właśnie asertywny sposób myślenia jest warunkiem koniecznym asertywnego zachowania (Król-Fijewska, 1992). Na rolę funkcji poznawczych zwracają m.in. uwagę S. Rees i R. S. Graham (1999, s. 15), którzy przekonują, że asertywność należy rozumieć jako „zasadnicze przeświadczenie jednostki, że jej opinie, przekonania, myśli i uczucia są równie ważne jak czyjekolwiek i że inni ludzie mają również prawo żywić takie przeświadczenie”.

Dla M. Dziewieckiego (2000) asertywność to określona filozofia życia oraz wynikający z niej sposób interpretowania istoty dojrzałego kontaktowania się z drugim człowiekiem, u podłoża którego leży przekonanie, że możliwy jest kontakt między ludźmi oparty na szczerości oraz wzajemnym informowaniu się o własnych przeżyciach i potrzebach, przy jednoczesnym dążeniu do respektowania w jednakowym stopniu praw oraz odrębności własnej i drugiej osoby.

Z kolei H. Fensterheim i J. Baer (1999) zwracają uwagę na związane z asertywnością przeżywane uczucia i stany afektywne, traktując asertywność jako funkcję dojrzałych i zintegrowanych struktur osobowości, głęboko powiązaną z poczuciem własnej godności oraz szacunkiem do samego siebie. Człowiek asertywny jest – według autorów – „osobą pełną”, która czerpie swoją siłę i poczucie bezpieczeństwa z szacunku do własnej osoby. Szacunek do samego siebie jest też podstawą definiowania asertywności według J. Ferguson (1999), N. Brandena (1998) oraz Reesa i Grahama (1999), którzy utożsamiają asertywność z szanowaniem własnych pragnień, potrzeb

i wartości oraz poszukiwaniem właściwych form wyrażania ich w życiu codziennym.

Aspekt przeżyciowy asertywności wyraźnie obecny jest w ujmowaniu zjawiska przez W. Pogorzelskiego (1999). Badacz dokonał charakterystyki kilku podstawowych kryteriów asertywności, do których zaliczył: otwartość, odwagę, zdecydowanie, skuteczność, naturalność i zdolność chronienia siebie. Otwartość uznana za podstawę asertywności polega na okazywaniu innym ludziom, że się ich docenia, oraz informowaniu, czego się od nich oczekuje, co uwalnia relacje od skomplikowanych i obciążających kłamstw i przeinaczeń. Odwaga warunkuje przejawianie asertywności mimo narażenia się na krytykę otoczenia. Zdecydowanie wyraża się poprzez przyjmowanie odpowiedzialności za własne życie oraz dokonywanie wyborów i podejmowanie decyzji. Poczucie skuteczności jest jednocześnie warunkiem i efektem przejawiania asertywności. Kształtuje się ono w wyniku stopniowego rozwiązywania problemów. Naturalność oznacza prostotę i brak przesady w wyrażaniu siebie oraz uznanie, że każdy ma prawo oczekiwać, wyrażać, egzekwować i realizować swoje potrzeby, uczucia i życzenia. Chronienie siebie służy natomiast trafnemu rozpoznawaniu u siebie i u innych zachowań manipulacyjnych (m.in. dobrych rad, wścibstwa, wątpienia, obraźliwego klasyfikowania, pouczenia, amatorskiego psychologizowania) i nie dopuszcza do działania pod ich wpływem (Pogorzelski, 1999, s. 141–158).

Prowadzone w latach 90. ubiegłego wieku przez R. Poprawę (1998, 2000, 2001a) prace badawcze nad konstruktem asertywności dowiodły, że adekwatne i pełne określenie asertywności wyróżniające ją na tle innych zjawisk psychologicznych wymaga rozszerzenia jej opisu i wyjścia poza wymiar zewnętrznego zachowania oraz warunkujących je złożonych umiejętności, jak też nie może być sprowadzane wyłącznie do specyficznej struktury przekonań i nastawień osobistych, przebiegu procesów poznawczych, stanów afektywnych i uczuć (Poprawa, 1998). Jednocześnie – jak podkreśla Poprawa (2000) – byłoby teoretycznym nadużyciem oddzielne traktowanie i wyjaśnianie pojęć zachowania asertywnego i asertywnych struktur poznawczych czy też mówienie o „asertywności jako cesze osobowości”, „asertywnych procesach psychicznych” bądź „asertywnych uczuciach”. Asertywność – jak przekonuje badacz – „wiąże się z doświadczaniem specyficznych stanów afektywnych, głównie pewności siebie, ale również spokoju, zadowolenia i pogody

ducha. Doświadczanie tych stanów z jednej strony jest wynikiem asertywnego zachowania się oraz myślenia, ale z drugiej strony zwrótnie wpływa (wzmacnia) i zmienia to zachowanie i myślenie. Można zatem powiedzieć, że nie ma asertywnego zachowania bez służącego asertywności myślenia i przeżywania” (Poprawa, 1998, s. 233).

Powyższe argumenty wskazują (zob. Poprawa, 2000, 2001a), że asertywność jest nie tylko zespołem wyuczonych umiejętności, lecz dyspozycją osobowościową, którą należy opisywać łącznie w trzech współzależnych wymiarach funkcjonowania człowieka, tj. poznawczym, dotyczącym struktur i procesów psychicznych, behawioralnym, odnoszącym się do zachowań i warunkujących je umiejętności, oraz przeżyciowym, obejmującym przeżywane stany afektywne i uczucia.

W nawiązaniu do behawiorystycznej tradycji ujmowania asertywności Poprawa (1998; 2001a) odnosi to pojęcie do specyficznego sposobu zachowania człowieka, służącego wyrażaniu własnych przekonań i uczuć oraz umożliwiającego radzenie sobie w trudnych relacjach społecznych. Jednocześnie autor podkreśla, że zachowanie asertywne jest tylko zewnętrznym przejawem asertywności i jednym z najważniejszych, ale nie jedynym jej komponentem.

Istotą asertywności, rozpatrywanej w wymiarze poznawczo-fenomenologicznym, jest podmiotowe zaufanie do świata i siebie samego, na które składają się: generalnie pozytywne nastawienie do innych ludzi, wiara we własne możliwości i samoskuteczność oraz ogólnie pozytywny obraz własnej osoby. Z wiarą we własne możliwości i posiadaniem pozytywnego obrazu własnej osoby związane są odpowiednie umiejętności oraz doświadczenia sukcesów życiowych, co z kolei wpływa na poczucie samoskuteczności. Tylko głębokie zaufanie do siebie i świata daje człowiekowi pewność siebie i umożliwia mu pokonywanie trudności życiowych bez lęku lub zdolność do zmagania się z lękiem (Poprawa, 1998, s. 233).

Asertywność w ujęciu Poprawy (2001a, s. 114) oznacza zatem „osobowościową dyspozycję do specyficznego sposobu autoekspresji własnych przekonań i uczuć oraz radzenia sobie z wymaganiami relacji życiowych dotyczących głównie kontaktów interpersonalnych”. Ten specyficzny sposób zachowania nazywa się zachowaniem asertywnym i polega na „adekwatnym (tzn. pozostającym w zgodzie ze sobą samym), otwartym, uczciwym,

stanowczym, swobodnym, ale kontrolowanym: 1) wyrażaniu siebie, czyli autoekspresji swoich uczuć, przekonań i potrzeb; 2) realizacji i radzeniu sobie z wymaganiami własnych relacji życiowych, przy równoczesnym poszanowaniu, respektowaniu dóbr osobistych innych ludzi włączonych w te relacje” (Poprawa, 2001a, s. 114).

Asertywność traktowana jako dyspozycja osobowościowa łączy w sobie trzy współdziałające komponenty:

1. adekwatną wiedzę jednostki o możliwych i stosownych w danym kontekście sytuacyjno-społeczno-kulturowych sposobach autoekspresji i radzenia sobie;
2. zespół umiejętności stanowiących kompetencję społeczną człowieka i odnoszących się w szczególności do umiejętności:
  - a) ekspresyjnych, obejmujących m.in. podtrzymywanie kontaktu wzrokowego; przyjmowanie stanowczego, ale nieagresywnego tonu głosu; przyjmowanie adekwatnej postawy ciała; utrzymywanie stosownego do sytuacji dystansu interpersonalnego oraz spójności komunikacji niewerbalnej z werbalną;
  - b) interpersonalnych, obejmujących podstawowe umiejętności komunikacyjne, tj. np. mówienie we własnym imieniu, podkreślanie autorstwa swoich sądów, mówienie wprost do drugiej osoby, uważne słuchanie, koncentrowanie się w relacjach interpersonalnych na własnych przekonaniach i odczuciach itp., a także bardziej złożone umiejętności adekwatnego i stosownego wyrażania siebie oraz reagowania na oceny własnej osoby wyrażone przez innych ludzi. Chodzi tu m.in. o umiejętność: wyrażenia za pomocą różnych form ekspresji własnych uczuć; wyrażenia odmowy oraz prośby; wyrażenia własnego zdania, poglądów i ocen publicznie i w sytuacjach społecznego ryzyka; inicjowania, podtrzymywania i ograniczania komunikacji z różnymi ludźmi oraz reagowania na krytyki i pochwały;
  - c) zadaniowych, czyli realizacji celów osobistych i pozaosobistych oraz radzenia sobie z trudnościami. Zadania te mogą dotyczyć: obrony i stanowienia praw własnych, jak i innych ludzi; zdobywania środków do realizacji celów; pokonywania przeszkód czy realizacji innowacyjnych pomysłów;

3. gotowość poznawczo-afektywną determinowaną przez specyficzną strukturę przekonań osobistych i opierające się na niej specyficznym przebiegające procesy poznawczo-afektywne. Na specyficzną strukturę przekonań i nastawień osobistych składają się:
- a) przekonania dotyczące własnej osoby,
  - b) przekonania dotyczące innych ludzi,
  - c) przekonania normatywne.

Przekonania dotyczące własnej osoby są zbiorem przekonań nt. własnych praw, oceny siebie (własnych cech i własnej wartości) oraz własnej skuteczności radzenia sobie. Wyrażają się one w poczuciu samoskuteczności, zaufania do siebie oraz pewności siebie.

Przekonania dotyczące innych ludzi są wyrazem postrzegania ich oraz posiadanych przez nich praw. Przejawiają się one we względnie pozytywnym i tolerancyjnym nastawieniu do innych, uznawaniu ich odmienności i praw oraz w gotowości do zaufania innym.

Przekonania normatywne odnoszą się do norm, zasad i zwyczajów regulujących życie społeczne. Są to przekonania dotyczące tego, jak wyrażać siebie, współżyć i radzić sobie w relacjach społecznych, aby było to właściwe, stosowne i autentyczne. Przekonania te włączone w całą strukturę wyżej opisanych przekonań i nastawień osobistych zorganizowane są w taki sposób, że pozwalają człowiekowi elastycznie dostosowywać się do wymagań społecznych, tzn. uwzględniać potrzeby i prawa innych ludzi oraz obowiązujące w danej grupie społecznej normy, zasady i zwyczaje, ale zarazem adekwatnie kierować własnym zachowaniem (Poprawa, 2000, s. 115–117; 2001a, s. 114–116).

Gotowość do przejawiania asertywności, nazywana dyspozycją, jest zatem podstawą asertywnego zachowania, które w ostateczności stanowi funkcję interakcji dyspozycji osobowościowych i konkretnej sytuacji życiowej, w jakiej akurat znalazł się człowiek. Prawdopodobieństwo asertywnego zachowania jest wprost proporcjonalne do proasertywnej oceny aktualnych transakcji życiowych. Im bardziej ocena ta będzie się opierała na głęboko utrwalonych, koherentnych, mających duże osobiste znaczenie przekonaniach, tym mniejszy będzie wpływ sytuacyjny na przejawianie przez jednostkę zachowań asertywnych (Poprawa, 2001a; Zubrzycka-Maciąg, 2013a, s. 141–143).

Poprawa (1998, s. 232) wyróżnia trzy rodzaje aktywności jednostki, związane z przejawianiem asertywności: adekwatne, swobodne i otwarte

wyrażanie siebie, pozostawanie w zgodzie z samym sobą oraz poszanowanie drugiego człowieka. „Adekwatne i otwarte wyrażanie siebie” odnosi się tu do wypowiedzania i demonstrowania swoich uczuć pozytywnych i negatywnych, wyrażania własnych przekonań, poglądów, potrzeb, pragnień i życzeń w sposób bezpośredni, uczciwy, spójny, stanowczy i pełny, zgodnie z wewnętrznymi strukturami i stanem psychicznym. Efektem zaś takiego wyrażania siebie jest spójność komunikacji na poziomie werbalnym i niewerbalnym. „Bycie w zgodzie z samym sobą” jest niejako wynikiem adekwatnego i otwartego wyrażania siebie. Wiąże się z samoakceptacją i pozytywną oceną siebie samego oraz z przyjęciem postawy „jestem w porządku”. Akceptując wyrażane przez siebie uczucia i myśli, człowiek czuje się pewny siebie i potrafi się zachowywać w sposób nieagresywnie stanowczy. „Poszanowanie dóbr drugiego człowieka” jest natomiast warunkiem koniecznym asertywności i oznacza respektowanie praw, uczuć i potrzeb drugiego człowieka, a więc tego wszystkiego, co stanowi przedmiot własnej ekspresji (Poprawa, 1998; por. Zubrzycka-Maciąg, 2011).

Behawioralno-kognitywno-fenomenologiczną koncepcję asertywności Poprawy (1998), która łączy behawioralne i kognitywne podejście do zjawiska asertywności oraz stanowi najpełniejsze i najbardziej empirycznie uzasadnione jego ujęcie, przyjęto za teoretyczną podstawę opracowanego narzędzia do badania asertywności nauczycieli KAN. Ze względu na to, że u podstaw zachowań asertywnych leży specyficzne, asertywne myślenie i przeżywanie, poszczególne itemy narzędzia dotyczą różnych rodzajów zachowań asertywnych, będących następstwem gotowości poznawczo-afektywnej do ich przejawiania.

## **Rodzaje zachowań asertywnych**

Różny charakter sytuacji społecznych generuje potrzebę przejawiania odmiennych jakościowo zachowań asertywnych, w związku z czym wyróżnia się kilka ich rodzajów.

Lazarus (za: Mączyński, 1991) wśród zachowań asertywnych wyszczególnił cztery odrębne i specyficzne wzorce zachowania: 1) umiejętność wyrażania sprzeciwu w relacjach interpersonalnych, 2) umiejętność komunikowania innym swoich pozytywnych i negatywnych emocji, 3) umiejętność popro-

szenia innych o przysługę lub pomoc oraz 4) umiejętność nawiązywania, podtrzymywania oraz ograniczania kontaktów.

Cztery rodzaje zachowań asertywnych wyodrębnili również na podstawie prowadzonych badań M. Lorr i W. W. More (1980). Wyróżnione przez autorów grupy zachowań obejmują: 1) przewodzenie, czyli dyspozycję lub zdolność do prowadzenia, kierowania i wpływania na innych w sytuacjach interpersonalnych; 2) asertywność społeczną, wyrażającą się zdolnością do inicjowania, kontynuowania i kończenia rozmów oraz budowania kontaktów interpersonalnych; 3) umiejętność obrony praw wyrażającą się w tendencji do obrony własnych praw, jak również do podejmowania zachowań zmierzających do zaspokojenia odczuwanych potrzeb i realizacji własnych interesów; 4) niezależność, będącą zdolnością do przeciwstawiania się grupowym lub indywidualnym naciskom i oddziaływaniom, czyli odporność na presję (por. Oleś, 1998).

Sęk (1988), zaliczając do zespołu zachowań asertywnych umiejętności ekspresji i autoprezentacji „ja” oraz kompetencje komunikacyjne, wyróżniła trzy główne rodzaje umiejętności asertywnych, tj.: 1) umiejętności ekspresyjne, do których zalicza się wyrażanie uczuć i pragnień za pomocą sygnałów werbalnych i niewerbalnych; 2) umiejętności interpersonalne, które obejmują komunikowanie się, prośby o wsparcie, nawiązanie kontaktu, reakcje na oceny i komplementy, obronę swojego stanowiska, mówienie „nie”; 3) umiejętności zadaniowe, dotyczące umiejętności dochodzenia swoich praw, obrony pokrzywdzonego, zdobywania środków do realizacji celów, pokonywania przeszkód, realizacji innowacyjnych pomysłów itp. Ponadto – zdaniem autorki – asertywność wyraża się poprzez umiejętności polegające na: swobodnym i kontrolowanym wyrażaniu za pomocą różnych form ekspresji uczuć pozytywnych i negatywnych; wyrażaniu własnego zdania i poglądów, publicznie i w sytuacjach ryzyka; dochodzeniu własnych praw; wyrażaniu niezgody na poniżenie i zachowania agresywne; odmowie spełniania rażąco niestosownych żądań; przyjęciu lub odrzuceniu ocen własnej osoby ze strony innych ludzi na podstawie samodzielnej, krytycznej interpretacji tych ocen; zwracaniu się do innych ludzi o pomoc i przysługę; inicjowaniu, podtrzymywaniu i ograniczaniu komunikacji z różnymi ludźmi.

Do grupy zachowań asertywnych, wymienianych przez innych badaczy, M. Król-Fijewska (1992) włącza także umiejętność budowania asertywnego



monologu wewnętrznego, będącego wyrazem sposobu myślenia i oceniania samej siebie przez jednostkę.

Fakt występowania różnorodnych rodzajów zachowań asertywnych wskazuje na potrzebę ich uwzględniania podczas badań nad asertywnością. Warto bowiem zaznaczyć, że pomiędzy różnymi jakościowo umiejętnościami asertywnymi nie ma bezpośredniego związku. Na przykład umiejętności konwersacyjne nie gwarantują, że jednostka będzie potrafiła dochodzić swoich praw czy odmówić w sytuacjach rażąco niestosownych żądań. I mimo że istnieje pewne przeniesienie doświadczenia w ramach podobnych grup umiejętności, np. interpersonalnych (umiejętności konwersacyjne ułatwiają wyrażanie próśb lub publiczne wyrażanie własnego zdania), to jednak w zasadzie wykształcenie określonego zespołu umiejętności asertywnych wymaga uczenia się za pomocą odmiennych procedur podstawowego zestawu zachowań (Sęk, 1988).

### **Uwarunkowania kształtowania się asertywności**

Do czynników predysponujących jednostkę do przejawiania asertywności można zaliczyć: wiedzę na temat właściwych norm i zasad postępowania; behawioralne, specyficzne umiejętności wyrażania i obrony siebie oraz dokonywaną sytuacyjnie ocenę poznawczą danej sytuacji i własnej reakcji na tę sytuację, w tym przewidywanie konsekwencji własnego zachowania w sferze osobistej i społecznej.

Przyczyną braku przejawiania asertywności w danej sferze kontaktów międzyludzkich mogą być zatem deficyty w zakresie określonych umiejętności interpersonalnych wynikające z braku wiedzy na temat preferowanego czy pożądanego sposobu zachowania w różnych sytuacjach społecznych.

Jednakże, obok umiejętności asertywnego zachowania się, jednym z podstawowych determinantów przejawiania asertywności jest gotowość poznawczo-afektywna jednostki do ujawniania tego typu zachowań. Na tę gotowość składają się procesy oceniania poznawczego, tj. interpretowania i nadawania znaczenia danej sytuacji (relacji osoby ze światem). Procesy te wyznaczają sposób jej przeżywania, czyli doświadczania emocji. Towarzyszą temu określone zjawiska psychiczne. „Te zjawiska, które mają względnie trwałe, często nieuświadomiany charakter, stanowią złożone struktury psychiczne, określane jako przekonania i wierzenia osobiste. Z kolei zjawiska o krótkotrwałym



przebiegu, dające się zazwyczaj łatwo uświadomić, to sytuacyjnie generowane sądy, atrybucje czy antycypacje. Zarówno jedne, jak i drugie mogą generować doświadczanie lęku, poczucia zagrożenia, wyższości czy pogardy i hamować gotowość do zachowań asertywnych [...]. Tak więc asertywność determinują struktury poznawcze i warunkowane przez nie procesy psychiczne interpretacji konfrontacji życiowych wraz z nabytymi umiejętnościami i kompetencjami społecznymi w kontekście aktualnych i przeszłych relacji życiowych jednostki” (Poprawa, 1998, s. 231; por. Zubrzycka-Maciąg, 2011).

Asertywność kształtuje się we wczesnych latach życia, kiedy dziecko przejmuje pewne wzory zachowań oraz internalizuje przekonania regulujące stosunki społeczne. Są to zasady „dobrego” i „złego” zachowania, przekazywane przez rodziców i inne osoby ze środowiska dziecka. Przestrzeganie tych zasad ma służyć nawiązywaniu i utrzymywaniu konstruktywnych kontaktów z otoczeniem (McKay, Davis i Fanning, 2001).

Brak asertywności może być zatem konsekwencją oddziaływań socjalizacyjnych, które uczą kontrolowania uczuć gniewu czy złości i wymagają powstrzymywania się od ich wyrażania w różnych interakcjach społecznych. Przyczyną braku gotowości do zachowań asertywnych mogą być też złe nawyki kulturowe, preferujące skromność i zachowania zależnościowe. W polskich rodzinach i szkołach nadal wychowuje się, niekoniecznie świadomie, kolejne pokolenia osób podporządkowanych, uległych.

Osoby nieasertywne często pochodzą z apodyktycznych rodzin. Przeszkodą w rozwijaniu asertywności jest tłumienie pewności siebie dziecka poprzez wyrażanie dezaprobaty wobec dziecka domagającego się uznania jego praw i potrzeb. Rozwijaniu asertywności nie sprzyja też podejmowanie za dziecko decyzji bez pozostawiania mu marginesu swobody oraz hamowanie jego prób wyrażania własnego zdania. Wówczas wyrasta ono bowiem w przekonaniu, że jego własne opinie są bezwartościowe, a ono samo znaczy bardzo niewiele. Również w polskich szkołach wielu nauczycieli nagradza uczniów za posłuszeństwo i bezdyskusyjne akceptowanie stosowanych metod wychowania i nauczania oraz uznanie nauczycielskiej władzy (Fensterheim i Baer, 1999). Znacznie większe szanse na zdobycie pochwały mają zatem dzieci spokojne, grzeczne, które nie kwestionują woli opiekunów oraz potrafią się do niej dostosować. Dzieci, które się buntują oraz mają silną wolę i odwagę wyrażania własnego zdania, są natomiast karane lub lekceważone. Obserwu-

jąc reakcję dorosłych na swe zachowanie, dziecko przekonuje się, że podporządkowanie leży w jego interesie. W wyniku przeżywanych doświadczeń dziecko uczy się, że otwarte wyrażanie swoich potrzeb i bronienie swoich praw może wzbudzać w otoczeniu dezaprobatę i niechęć. W obawie przed następstwami przejawiania asertywności z czasem rezygnuje i dostosowuje się do woli innych, poświęcając w ten sposób siebie (Zubrzycka-Maciąg, 2011). Te obawy przed wyrażaniem siebie mogą manifestować się lękiem o charakterze społecznym, np. strachem przed brakiem akceptacji, odrzuceniem, jak i lękiem wewnętrznym, związanym z wyrażaniem własnych emocji, np. złości czy czułości (Fensterheim i Baer, 1999).

Poszukując źródeł lęku społecznego, wskazuje się przede wszystkim na czynniki społeczno-rodzinne, wśród których można wyróżnić dwie podgrupy. Pierwszą z nich stanowią cechy osobowościowe rodziców, a zwłaszcza ich lęklivość, powodująca kształtowanie się w wyniku procesu modelowania lęklivości u dziecka. Drugą podgrupę tworzą swoiste sposoby oddziaływania wychowawczego rodziców wobec dzieci, do których należą: „trening skromności”, tj. kultywowanie wzoru osobowego dziecka skromnego m.in. przez stosowanie kar i nagród; „trening zależności”; brak „treningu bycia w centrum” oraz postawy wychowawcze (np. postawa nadmiernie chroniąca czy nadmiernie wymagająca), dostarczające dziecku takich doświadczeń, które utrudniają mu funkcjonowanie społeczne i negatywnie wpływają na jego poczucie własnej wartości (Harwas-Napierała, 1989).

Bezpośrednią przyczyną braku przejawiania asertywności może być lęk komunikacyjny, określający indywidualny poziom obawy lub niepokoju związany zarówno z rzeczywistością, jak i z wyobrażoną sytuacją komunikacyjną z pewną osobą lub osobami (McCroskey i Richmond, 1987). Wyniki badań wskazują, że osoby doświadczające wysokiego poziomu lęku przed mówieniem często wycofują się z sytuacji wymagających komunikowania się interpersonalnego lub też starają się nie dopuszczać do pojawienia się takich sytuacji. Osoby charakteryzujące się niskim poziomem gotowości do wchodzenia w interakcje komunikacyjne wykazują ponadto niewielki szacunek dla siebie samych. Zależność ta wynika z przekonania jednostki o tym, że nie ma ona rozmówcy zbyt wiele do zaoferowania, a ponadto spodziewa się negatywnej reakcji partnera na wszelkie próby podejmowania przez nią konwersacji (za: Zabłocka i Niedźwiecki, 1995).

W generowaniu gotowości do wyrażania asertywności szczególną rolę odgrywają oczekiwania jednostki, dotyczące konsekwencji jej asertywnego zachowania się. Badania dowodzą bowiem, że w konkretnej sytuacji życiowej wymagającej asertywności jej przejawianie poprzedzone jest indywidualną oceną konsekwencji własnych zachowań. Im wyżej jednostka ocenia prawdopodobieństwo wystąpienia negatywnych konsekwencji swoich asertywnych reakcji, tym mniejsze są szanse na ich podjęcie. W praktyce oznacza to, że jeśli oczekiwania jednostki przewidują straty czy zagrożenia oraz wywołują lęk lub niepewność, wówczas najprawdopodobniej zrezygnuje ona z zachowań asertywnych (Poprawa, 1998).

Ważną rolę w aktywizacji zachowań asertywnych przypisuje się także autoprezentacji (Wojciszke, 1986; Sęk, 1988; Stojanowska, 1992), która służy budowaniu publicznej tożsamości jednostki. Autorzy zajmujący się autoprezentacją wyróżniają asertywne i obronne wzorce autoprezentacji (por. Tedeschi i Norman, 1985). Autoprezentacja asertywna służy „[...] realizacji takich właściwości »ja«, które zbliżają jednostkę do »ja-idealnego« [...], uwzględniającego szanse realizacji. Im bardziej udana jest prezentacja w realizacji takich właściwości, tym bardziej »ja-realne« odzwierciedla »ja-idealne« i wyższy poziom poczucia własnej wartości może być osiągnięty. Autoprezentację asertywną można traktować jako zachowanie umotywowane przez pragnienie osiągnięcia, nadzieję potwierdzenia wzrostu własnego »ja«. Asertywną autoprezentację charakteryzuje wyrazisty, dobrze określony sposób prezentacji siebie tak, aby otoczenie nabrało przekonania, że rzeczywiście jednostka posiada określone właściwości” (Stojanowska, 1992, s. 173–174). „[...] Istotną rolę w kształtowaniu asertywności odgrywają właściwe ilościowe proporcje między reprezentacją »ja« a reprezentacją innych osób oraz schematy norm społecznych i zasad współżycia i współdziałania. Zabezpieczenie przed przekraczaniem tych ogólnych norm powinny stanowić normy osobiste, czyli dostosowane do wymagań konkretnej sytuacji przekonania o właściwym sposobie zachowania” (Sęk, 1988, s. 803). Normy osobiste, powstałe w wyniku zinternalizowania przyjętych ogólnie wartości, mają uniemożliwić przekształcanie się zachowań asertywnych w zachowania agresywne.

Wśród zmiennych kognitywnych, wpływających na gotowość do przejawiania asertywności, ważną funkcję pełnią zinternalizowane sądy,

znane także pod nazwą „wewnętrznego dialogu”. Sądy te można podzielić na facylitacyjne oraz inhibicyjne. Przykładem zinternalizowanego sądu o facylitacyjnym charakterze jest przekonanie: „mam prawo do odmowy wykonania danego polecenia”, podczas gdy zinternalizowany sąd typu inhibicyjnego może brzmieć: „myślę, że mógłbym mieć wyrzuty sumienia, gdybym nie wykonał danego polecenia”. Tak więc zinternalizowane sądy typu facylitacyjnego lub inhibicyjnego to przekonania, które zachęcają lub zniechęcają do asertywnej reakcji. Zdaniem R. M. Schwartza i J. M. Gottmana (1976) osoby nieasertywne znajdują się w stanie ustawicznego konfliktu „dialogu wewnętrznego” polegającego na tym, że facylitacyjne i inhibicyjne zinternalizowane sądy konkurują ze sobą, zwalczając się nawzajem, co w konsekwencji może prowadzić do stłumienia gotowości do przejawiania asertywności (Mączyński, 1993).

Posiadanie przez jednostkę wiedzy z zakresu właściwych norm funkcjonowania społecznego, określonych umiejętności behawioralnych oraz gotowości poznawczo-afektywnej do ich wyrażania nie warunkuje jednak w sposób jednoznaczny przejawiania asertywności. Aktualizacja umiejętności asertywnych jest w znacznym stopniu uzależniona od sytuacji. Sytuacje mogą bowiem spełniać funkcję wyzwalacza konkretnych jakościowo zachowań. Różny kontekst sytuacyjny wymaga zaktualizowania odmiennych kompetencji asertywnych, np. przedstawienia własnego niepopularnego poglądu, odmowy, wyrażenia prośby itp. (Sęk, 1988).

Tendencja do ujawniania zachowań asertywnych może być uzależniona od: stopnia zażyłości z partnerem interakcji; liczby osób obserwujących zachowanie danej osoby; statusu i płci osoby, z którą wchodzi w interakcję; presji czasu (chodzi tutaj o to, czy dana osoba dysponuje odpowiednią ilością czasu na przemyślenie i przygotowanie własnej reakcji, czy też musi zareagować natychmiast) (McDonald, za: Mączyński, 1993). Wydaje się również, że podejmowanie bądź zaniechanie podejmowania zachowań asertywnych może być dodatkowo uwarunkowane tym, czy dana osoba jest inicjatorem interakcji, czy też jest zmuszona do zareagowania na cudzy akt agresji bądź manipulacji, oraz czy osoba, z którą jednostka wchodzi w interakcję, sprawuje kontrolę nad znaczącymi dla niej wzmocnieniami typu: okazywanie akceptacji bądź jej braku, udzielenie podwyżki, wydawanie opinii o wynikach pracy itp. (Oleś, 1998).

Nie bez znaczenia dla przejawiania asertywności przez jednostkę jest ocena jej postępowania przez innych ludzi. Z kolei oczekiwania i tolerancja dla zachowań asertywnych są wyraźnie uwarunkowane normami społecznymi i normami kultury. W świadomości społecznej, jak wynika z potocznego ujęcia, osoba asertywna to nie tylko taka, która nie pozwoli sobie manipulować, ale przede wszystkim osoba pewna siebie, niekiedy apodyktyczna. Jest to osoba stanowcza, która nie boi się mówić, co myśli, i umie walczyć o swoje. Fakt, że przez długi czas asertywność utożsamiano z zachowaniami skoncentrowanymi na skutecznym dochodzeniu swoich osobistych praw, przy małej popularności ludzi z inicjatywą, pewnych swego, posiadających własny pogląd na sprawy świata i otoczenia, zdolnych do inicjatywy, prawdopodobnie sprawił, że współczesna praktyka społeczna pełna jest sprzecznych oczekiwań co do zjawisk asertywności w życiu jednostek i grup społecznych (Sęk, 1988). Współcześnie z jednej strony oczekuje się od ludzi bardzo rozwiniętych postaw prospołecznych, z drugiej zaś najnowsze przemiany ekonomiczno-społeczne propagują nastawienie zdecydowanie asertywne. Odbiór społeczny danego zachowania zależy od płci jego nadawcy. Inne są oczekiwania i wzorce zachowań interpersonalnych przewidziane dla społecznej roli kobiety, a inne dla mężczyzny. Wydaje się, że asertywne zachowania kobiet wciąż nie mieszczą się w idealnym modelu kobiety preferowanym przez wielu mężczyzn, zwłaszcza przełożonych. Wyrażanie asertywności przez kobiety w sposób identyczny jak przez mężczyzn znacznie częściej jest oceniane jako zachowanie agresywne (Sęk, 1988). Toteż podczas gdy stanowcze zachowanie chłopca przyjmowane jest z uznaniem, u dziewczynki odbierane jest ono jako brak taktu i wrażliwości (Oleś, 1998), ceniona zaś u dziewcząt skromność i nieśmiałość nie przystoi – w opinii społecznej – młodemu mężczyźnie.

Czynnikami znacząco warunkującym przejawianie asertywności może być też system wartości, np. osób religijnych, który nie zezwala na zbyt śmiałe zachowanie względem rodziców, nauczycieli czy osób starszych (Oleś, 1998).

## Treningi asertywności

Badania dowiodły (Jakubowski-Spector, 1973; Linehan i in., 1979; Hammen i in., 1980; Kaplan, 1982; Król-Fijewska, 1990), że asertywność może być skutecznie rozwijana w trakcie treningów asertywności.

Prekursorem treningu asertywności jest A. Salter (1949). Początkowo trening ten stosowany był w działalności terapeutycznej jako metoda terapii dla osób nieśmiałych, zahamowanych, znerwicowanych czy też odznaczających się zaburzeniami w rozwoju osobowości (Wolpe, 1958; Salter, 1949; Lazarus i Fay, 1975). Z czasem metodę tę zaczęto wykorzystywać jako trening kompetencji osobistych dla osób, które nie wykazywały żadnych zaburzeń, jednakże zgłaszały potrzebę doskonalenia skuteczności swojego zachowania w różnych ważnych sytuacjach życiowych, w tym zwłaszcza w sytuacjach interpersonalnych (Sęk, 1988). Wkrótce treningi asertywności zaczęły być stosowane jako metoda szkolenia profesjonalistów w tych wszystkich dziedzinach, w których interakcje międzyludzkie odgrywają istotną rolę.

Równoległe z rozkwitem badań nad asertywnością w latach 70. i 80. ubiegłego stulecia olbrzymią popularność zyskały treningi asertywności, szczególnie w Stanach Zjednoczonych oraz w krajach Europy Zachodniej. Zainteresowanie treningiem asertywności trwa nadal i wypływa z faktu, że wiele osób w naszej kulturze ujawnia różnorodne deficyty uniemożliwiające nawiązywanie i podtrzymywanie właściwych kontaktów interpersonalnych, a w konsekwencji efektywne i satysfakcjonujące funkcjonowanie człowieka w sytuacjach społecznych.

„Trening asertywności jest zaplanowanym programem oddziaływań terapeutycznych, mających na celu redukcję agresywnego i nieasertywnego zachowania oraz modelowanie gotowości do zachowań asertywnych w różnych sytuacjach społecznych, aby jednostka mogła nauczyć się ekspresji własnych uczuć, opanowywania i wygaszania własnego lęku, kontroli nad własnym zachowaniem oraz obrony własnych praw bez naruszania praw innych ludzi” (Mączyński, 1991, s. 622).

Szeroki zakres problemów, nad którymi pracuje się w czasie treningu asertywności, można sprowadzić do dwóch niewykluczających się wzajemnie kategorii. Otóż jednostka może funkcjonować nieadekwatnie, w wyniku deficytu pewnych umiejętności interpersonalnych, i w tym przypadku terapia

nastawiona jest na wyuczenie tych umiejętności, albo też może te umiejętności posiadać, lecz są one skojarzone z lękiem, blokującym ich przejawianie. W tym wypadku terapia nastawiona jest na osłabienie i wyeliminowanie owego związku z lękiem. Obie kategorie problemów mogą również występować jednocześnie u jednej osoby, co wiąże się z połączeniem obu kierunków oddziaływania terapeutycznego (Gebert, 1979).

W związku z powyższym w treningu asertywności wyróżnia się trzy główne podejścia. Pierwsze z nich kładzie nacisk na ćwiczenie zachowań asertywnych poprzez wykorzystanie behawioralnych metod modyfikacji zaburzonego zachowania. Drugie podejście ukierunkowane jest na zmianę nieracjonalnych przekonań związanych z asertywnością, blokujących możliwość jej przejawiania. Celem behawioralno-kognitywnego treningu asertywności jest natomiast wyposażenie jednostki w behawioralne umiejętności asertywnego zachowania, a także modyfikacja irracjonalnych przekonań na temat własnej osoby w związku z przejawianiem zachowań asertywnych.

Skuteczność treningów asertywności badano w wielu dobrze kontrolowanych eksperymentach (Jakubowski-Spector, 1973; Hammen i in., 1980; Kaplan, 1982), jednakże M. M. Linehan, M. R. Goldfried i A. P. Goldfried (1979), porównując efektywność behawioralnego, kognitywnego i behawioralno-kognitywnego treningu asertywności, jednoznacznie udowodnili większą skuteczność tej ostatniej metody. Dzięki zastosowaniu łącznie behawioralnych oraz kognitywnych metod treningu asertywności, osiągnięto bowiem najlepsze efekty we wzroście gotowości do zachowań asertywnych. Powyższe ustalenia stanowią silne wsparcie dla obserwacji, jakie poczynili A. J. Lange i P. Jakubowski (1976), którzy sugerowali, że połączenie podejścia kładącego nacisk na poznawczą modyfikację zaburzonego zachowania oraz podejścia ukierunkowanego na kształtowanie umiejętności asertywnego reagowania stanowi optymalną metodę w podnoszeniu gotowości do zachowań asertywnych (Mączyński, 1991, 1993).

Powyższe ustalenia wraz z rozumieniem asertywności zgodnie z behawioralno-kognitywno-fenomenologiczną koncepcją asertywności Poprawy stały się podstawą do przeprowadzenia przez T. Zubrzycką-Maciąg (2011) badań eksperymentalnych nad efektywnością rozwijania asertywności przyszłych pedagogów. Badania przeprowadzono w grupie 160 studentek pedagogiki.



Wyniki badań, uzyskane za pomocą skali „Ja i Inni” P. Majewicza (1998), służącej do badania zachowań asertywnych młodzieży, wskazały, że udział w treningu asertywności okazał się skutecznym sposobem podwyższania gotowości studentów pedagogiki do przejawiania asertywności oraz przyczynił się do podniesienia ich samooceny i samoakceptacji. Zebrane od uczestników zajęć opinie o treningu wykazały ponadto, że został on wysoko oceniony pod kątem znaczenia dla ogólnego rozwoju psychospołecznego uczestników oraz kształcenia pedagogicznego. Dodatkowo wyniki badań przeprowadzone po upływie pięciu miesięcy od zakończenia eksperymentu dowiodły, że poziom asertywności badanych nie tylko został utrzymany, ale także wykazał dalszą tendencję wzrostową (Zubrzycka-Maciąg, 2011). Wspomniany trening asertywności był wielokrotnie wykorzystywany na warsztatach z nauczycielami, którzy zdradzali deficyty w przejawianiu asertywności. Nauczyciele – uczestnicy warsztatów, zaświadczały o pozytywnym wpływie treningu asertywności na poprawę ich funkcjonowania zarówno w sferze osobistej, jak i społecznej (wzrost pewności siebie, umiejętność stanowienia własnych granic, wzrost poczucia skuteczności, zmiana sposobu postrzegania innych ludzi). Mimo że doświadczenia w pracy z nauczycielami przekonują o potrzebie i efektywności rozwijania ich gotowości do przejawiania asertywności, to konieczne jest prowadzenie rzetelnych badań w tym zakresie za pomocą odpowiednio skonstruowanych narzędzi.

### **Asertywność nauczyciela w kontakcie z uczniami**

Ze względu na wymagania związane z pełnioną przez nauczyciela rolą zawodową kluczowe jest przejawianie przez nauczyciela zachowań asertywnych w kontaktach z wychowankami. Od nauczyciela oczekuje się bowiem, że będzie umiał utrzymać wśród wychowanków dyscyplinę, ale jednocześnie jego zachowanie nie może być zbyt ostre lub niesprawiedliwe. Asertywne zachowania nauczyciela są stanowcze wobec uczniów, ale dalekie od przemocy. Asertywność jest dla nauczyciela jednocześnie psychologiczną tarczą obronną w sytuacjach próby manipulowania przez wychowanków, jak również sposobem wywierania na nich wpływu, jednak zasadniczo różnym od stosowania agresji i manipulacji (por. Król-Fijewska i Fijewski, 2000).



Wysoka asertywność nauczyciela sprzyja zwiększaniu jego poczucia własnej wartości i samoakceptacji. Świadomość własnych praw oraz akceptowanie własnych ograniczeń powodują, że asertywny nauczyciel jest życzliwie nastawiony do świata, lubi siebie i nie musi walczyć o własną godność. W relacjach z uczniami domaga się nie tylko respektowania własnych praw, ale rozumiejąc istotę granic osobistych, swoją postawą wyraża też szacunek dla wychowanków.

Przejawianie asertywności przez nauczyciela umożliwia spełnienie warunków wymaganych do zbudowania konstruktywnych interakcji z uczniami, tj. otwartości, bezpośredniości i uczciwości we wzajemnych kontaktach, poszanowania odrębności, pozwalającego na rozwój twórczych zamierzeń i indywidualności, oraz wzajemnego uwzględniania potrzeb, tak by nic nie działało się kosztem którejś ze stron (Gordon, 1995). Szanowani i doceniani uczniowie najczęściej odwzajemniają się tym samym wychowawcy (por. Neidhardt i in., 1998). Własnością zachowań asertywnych jest bowiem żarliwość, oznaczająca, że osoba zachowująca się asertywnie zachęca niejako partnerów interakcji do odpowiedzi w podobnym tonie.

Wysoka asertywność nauczyciela sprzyja zaspokajaniu potrzeby bezpieczeństwa i akceptacji dzieci i młodzieży, czyli ich uczeniu się i wchodzeniu w interakcje bez zagrożenia dla poczucia własnej wartości i godności. Jest też sprzymierzeńcem rozwijania ich wewnętrznego potencjału. Asertywna krytyka ze strony nauczyciela nie deprecjonuje wysiłków uczniów, a konstruktywne pochwały umacniają ich poczucie sprawczości. Stwarzanie atmosfery wychowawczej, umożliwiającej wychowankom „bycie sobą” i dokonywanie autentycznych wyborów, pomaga w rozwijaniu ich samoświadomości, budowaniu własnej tożsamości, odkrywaniu swoich możliwości oraz akceptacji własnej osoby.

## **2. Założenia konstrukcyjne KAN (obszar A)**

Kwestionariusz KAN (obszar A) służy do oceny poziomu gotowości nauczyciela do przejawiania asertywności wobec uczniów. Podłożem teoretycznym do jego opracowania było, jak wspomniano, eklektyczne ujęcie asertywności zaproponowane w behawioralno-poznawczo-fenomenologicznej koncepcji

Poprawy (1998, 2000), łączącej behawioralne (zob. Sęk, 1988) i kognitywne (zob. Fensterheim i Baer, 1999) podejście do zagadnienia. Za podjęciem prac nad skonstruowaniem narzędzia do badania asertywności nauczycieli przemawiało kilka powodów. Po pierwsze: asertywność stanowi bardzo ważny zasób, wspomagający nauczyciela w wypełnianiu przez niego roli zawodowej, toteż potrzebne jest narzędzie umożliwiające pomiar tej dyspozycji u nauczycieli. Po drugie: nie stworzono jak dotąd narzędzia, które umożliwiłoby dokonanie pomiaru asertywności nauczycieli z uwzględnieniem specyfiki zawodu i charakteru relacji interpersonalnych z niego wynikających. Ponadto, skoro możliwe jest rozwijanie asertywności u nauczycieli podczas treningu asertywności, to ważne jest kontrolowanie skuteczności tych treningów w toku rzetelnych badań naukowych.

Uwzględniając specyfikę zawodu nauczyciela oraz biorąc pod uwagę wyróżnione w literaturze przedmiotu rodzaje asertywności, przyjęto, że twierdzenia zawarte w projektowanym kwestionariuszu będą dotyczyć gotowości do przejawiania asertywności związanej nie tylko z jej jakościowymi wymiarami, ale i z konkretnymi działaniami, odnoszącymi się do społecznych relacji nauczycieli z uczniami. Podczas tworzenia poszczególnych itemów wzięto pod uwagę fakt, że sposób przejawiania asertywności ma charakter kontekstowy i zależy od rodzaju sytuacji społecznych, wymagających przejawiania różnorodnych umiejętności wyrażania siebie. Podstawą konstruowania twierdzeń kwestionariusza były rodzaje zachowań asertywnych wyróżnione przez Poprawę (1998, 2000), Król-Fijewską (1992) oraz Sęk (1988), dostosowane do rodzajów sytuacji charakterystycznych dla pracy nauczyciela. Itemy wchodzące w skład wyróżnionych podskal (symptomów) asertywności odnosiły się do takich umiejętności, jak: wyrażenie sprzeciwu wobec niestosownych prośb i żądań; reagowanie na oceny o charakterze pozytywnym i negatywnym; wyrażenie własnych ocen wobec innych w postaci pochwał lub krytyki; zwracanie się do innych ludzi z prośbami i życzeniami; ujawnianie wobec innych ludzi różnych swoich uczuć; wyrażanie własnego zdania, własnych poglądów i opinii, nawet gdy opinie te są odmienne od poglądów rozmówcy; szanowanie granic osobistych innych ludzi (zob. Król-Fijewska, 1992; Zubrzycka-Maciąg, 2011).

Dla oceny stopnia akceptacji zawartych w kwestionariuszu twierdzeń skorzystano z pięciopunktowej skali Likerta, w której kolejne cyfry oznacza-

ją: 1 – „w pełni nieprawdziwe”; 2 – „raczej nieprawdziwe”; 3 – „częściowo nieprawdziwe, częściowo prawdziwe”; 4 – „raczej prawdziwe” i 5 – „w pełni prawdziwe”.

### **3. Procedura opracowania i analiza rzetelności KAN (obszar A)**

Analizy statystyczne na różnych etapach konstruowania kwestionariusza KAN były wykonywane przy użyciu dwóch programów: *Statistica* wersja 13.3 oraz *SPSS* 26.

KAN (obszar A) stworzono za pomocą dwóch metod analizy czynnikowej – eksploracyjnej i confirmacyjnej (zob. Makarowski, 2008).

Eksploracyjna analiza czynnikowa nie zakłada żadnej struktury układu czynników i nie wymaga hipotez. Opiera się natomiast na korelacjach między różnymi pozycjami kwestionariuszowymi, dzięki czemu można wyróżnić czynniki zawierające spójną treść. Jest zatem metodą przeszukującą dane w celu odnalezienia najlepszego układu czynników, a w konsekwencji struktury opisanej przez wyróżnione czynniki. Jest ona wrażliwa na: zaburzenie wariancji pozycji testowych, mogących świadczyć o zaburzeniu ich mocy dyskryminacyjnej, oraz zbyt słabe lub zbyt silne skorelowanie pozycji testowej z innymi pozycjami.

Pierwotna wersja kwestionariusza (obszar A – gotowość do przejawiania asertywności w kontaktach z uczniami) liczyła 26 z ogólnej puli 112 twierdzeń, obejmujących różnorodne aspekty badanego zjawiska, w tym: gotowość do przejawiania asertywności w kontaktach z rodzicami uczniów (obszar B), gotowość do przejawiania asertywności w kontaktach z innymi nauczycielami (obszar C) oraz gotowość do przejawiania asertywności w kontaktach z przełożonymi (obszar D). Wstępnego wyboru twierdzeń dokonali sędziowie kompetentni, którymi byli pracownicy naukowcy Instytutu Pedagogiki i Instytutu Psychologii UMCS w Lublinie oraz studenci pedagogiki UMCS. Przebadano tą wersją 487 nauczycieli różnych typów szkół z Lublina i województwa lubelskiego, w tym 389 kobiet i 98 mężczyzn.

Tabela 1. Dane socjodemograficzne (n = 487)

Zmienna	Kobiety (n = 389)		Mężczyźni (n = 98)		Cohen's d
	M/n	SD/%	M/n	SD/%	
Wiek ranga 24–63	42,17	8,44	40,85	8,64	0,15
Staż pracy* ranga 1,5–38	17,41	9,22	15,37	8,90	0,23
<i>Prowadzone przedmioty***</i>					
Edukacja wczesnoszkolna	67	(17,22%)	0		
Ścisłe	121	(31,11%)	46	(46,94%)	
Humanistyczne	151	(38,82%)	26	(26,53%)	
Artystyczne i wf.	50	(12,85%)	26	(26,53%)	
<i>Stopnie nauczycielskie*</i>					
Stażysta	17	(4,37%)	4		
Kontraktowy	46	(11,82%)	15	(15,31%)	
Mianowany	122	(31,36%)	43	(43,88%)	
Dyplomowany	204	(52,44%)	36	(36,73%)	
<i>Miejsce zatrudnienia</i>					
Szkoła podstawowa	156	(40,10%)	35	(35,72%)	
Gimnazjum	117	(30,08%)	39	(39,79%)	
Szkoła ponadgimnazjalna	116	(29,82%)	24	(24,49%)	
<i>Miejsce zamieszkania</i>					
Wieś	170	(43,70%)	36	(36,73%)	
Małe miasto (< 50 tys.)	94	(24,16%)	24	(24,49%)	
Średnie miasto (< 100 tys.)	84	(21,59%)	25	(25,51%)	
Duże miasto (> 100 tys.)	41	(10,54%)	13	(13,26%)	
<i>Stan cywilny***</i>					
W związku małżeńskim	299	(76,86%)	71	(72,45%)	
Panna/kawaler	67	(17,22%)	25	(25,51%)	
Po rozwodzie	23	(5,91%)	2		
<i>Status materialny*</i>					
Zadowolający	325	(83,55%)	78	(79,59%)	
Niezadowolający	6		5		
Niski	58	(14,91%)	15	(15,31%)	

\* p &lt; 0,05; \*\* p &lt; 0,01; \*\*\* p &lt; 0,001

Źródło: badania własne.

Na podstawie analizy normalności rozkładów wyników pozycji i ich mocy dyskryminacyjnej oraz analizy korelacji<sup>1</sup> między poszczególnymi pozycjami, którą przeprowadzono na próbie 487 nauczycieli (tab. 1), pozostawiono ostatecznie 18 twierdzeń. Taką też, 18-itemową wersję kwestionariusza zastosowano w badaniach normalizacyjnych.

W analizie czynnikowej wykorzystano wyniki badań przeprowadzonych w grupie liczącej 754 czynnych nauczycieli, zatrudnionych w szkołach podstawowych lub ponadpodstawowych na terenie południowo-wschodniej Polski. W badaniach uczestniczyło 647 kobiet i 107 mężczyzn (tab. 2).

Tabela 2. Dane socjodemograficzne (n = 754)

Zmienna	Kobiety (n = 647)		Mężczyźni (n = 107)		Cohen's d
	M/N	SD/%	M/N	SD/%	
Wiek ranga 23–67	41,83	8,55	40,93	8,58	0,11
Staż pracy ranga 1–40	17,11	9,40	15,33	8,77	0,19
Prowadzone przedmioty***					
Edukacja wczesnoszkolna	180	(27,82%)	2	(43,92%)	
Ścisłe	182	(28,13%)	47	(27,10%)	
Humanistyczne	222	(34,31%)	29	(27,10%)	
Artystyczne i wf.	63	(9,74%)	29		
Stopnie nauczycielskie***					
Stażysta	40	(6,18%)	4		
Kontraktowy	78	(12,06%)	16	(14,95%)	
Mianowany	201	(31,07%)	48	(44,86%)	
Dyplomowany	328	(50,07%)	39	(36,45%)	

<sup>1</sup> Korelacje obliczono między danymi twierdzeniami a wynikiem ogólnym sumy, bez tegoż twierdzenia, kwadrat korelacji wielokrotnej między danym twierdzeniem a wszystkimi pozostałymi oraz wewnętrzną spójność skali (współczynnik Alfa) obliczono dla sytuacji, gdyby dane twierdzenie zostało usunięte. Po usunięciu pozycji, które okazały się niespójne ze skalą, trzykrotnie tworzone nową pulę twierdzeń, ponownie usuwając niektóre z nich, do momentu osiągnięcia ostatecznego zbioru twierdzeń.

Tabela 2 (cd.)

Zmienna	Kobiety (n = 647)		Mężczyźni (n = 107)		Cohen's d
	M/N	SD/%	M/N	SD/%	
<i>Miejsce zatrudnienia**</i>					
Przedszkole	72	(11,13%)	0	(36,45%)	
Szkoła podstawowa	269	(41,57%)	39	(39,25%)	
Gimnazjum	173	(26,74%)	42	(24,30%)	
Szkoła ponadgimnazjalna	133	(20,56%)	26		
<i>Miejsce zamieszkania</i>					
Wieś	256	(39,57%)	40	(37,38%)	
Małe miasto (< 50 tys.)	158	(24,42%)	27	(25,23%)	
Średnie miasto (< 100 tys.)	153	(23,65%)	25	(23,37%)	
Duże miasto (> 100 tys.)	80	(12,36%)	15	(14,02%)	
<i>Stan cywilny*</i>					
W związku małżeńskim	518	(80,06%)	61	(57,01%)	
Panna/kawaler	90	(13,91%)	32	(29,91%)	
Po rozwodzie	27	(4,17%)	11	(1,03%)	
Wdowa/wdowiec	12	(1,85%)	3		
<i>Dzieci</i>					
0	130	(20,09%)	30	(28,03%)	
1	159	(24,57%)	29	(27,10%)	
2	249	(38,49%)	33	(30,84%)	
3	85	(13,14%)	14	(13,08%)	
pow. 3	24	(3,71%)	1		
<i>Status materialny*</i>					
Zadowolający	529	(81,76%)	83	(77,57%)	
Niezadowolający	28	(4,33%)	5		
Niski	90	(13,91%)	19	(17,76%)	

\* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001

Źródło: badania własne.

W toku eksploracyjnej analizy czynnikowej wyodrębniono siedem czynników, przy czym nie ma tutaj jednoznacznego kryterium mówiącego o rzeczywistej liczbie czynników. Dwie metody uznaje się za klasyczne: pierwsza, dotycząca wyznaczania minimum wartości własnej czynnika większej niż 1, pozwalająca wyodrębnić wszystkie czynniki tłumaczone przez co najmniej

jedną pozycję testową, oraz druga, upadku funkcji przyrostu wariancji wyjaśnianej, czyli metoda ospyska, umożliwiającą znalezienie takiej najmniejszej liczby czynników, która wyjaśnia największy, najbardziej istotny odsetek wariancji ogólnej mierzonego pojęcia (zob. Makarowski, 2008).

Tabela 3. Analiza czynnikowa (z rotacją varimax znormalizowaną) – zbiór KAN (obszar A) (754 nauczycieli)

Nr twierdzenia	Czynnik pierwszy	Czynnik drugi	Czynnik trzeci	Czynnik czwarty	Czynnik piąty	Czynnik szósty	Czynnik siódmy
1.		0,728					
2.						0,697	
3.					0,692		
4.							0,516
5.	0,724						
6.				0,606			
7.	0,702						
8.		0,684					
9.						0,574	
10.	0,657						
11.				0,727			
12.					0,668		
13.							0,642
14.			0,667				
15.		0,603					
16.							0,458
17.	0,587						
18.			0,665				

Źródło: badania własne.

Siedem czynników o wartości własnej powyżej 1 wyjaśnia zatem 48,65% ogółu wariancji, w tym czynnik pierwszy o wartości własnej 2,87 wyjaśnia 13,30% wariancji, natomiast trzy ostatnie czynniki o wartości własnej od 1,04 do 1,15 – łącznie 14,43% wariancji mierzonego zjawiska (tab. 4).

Tabela 4. Wartości własne – zbiór KAN (obszar A) 754 osób

Czynnik	Wartość własna	% ogółu	Skumulowane	% skumulowanych
1	2,879	13,309	2,879	13,309
2	1,697	7,558	4,575	20,868
3	1,579	7,142	6,155	28,009
4	1,266	6,234	7,420	34,243
5	1,156	5,127	8,577	39,370
6	1,089	4,749	9,665	44,119
7	1,043	4,537	10,708	48,656

Źródło: badania własne.

#### CZYNNIK PIERWSZY – Obrona swoich praw (OSP)

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
5.	Nie rozmawiasz z uczniami o Twoim życiu osobistym, wyjaśniając, że nie życzysz sobie uwag na ten temat.
7.	Stanowczo i spokojnie odmawiasz prośbom uczniów, na które nie możesz lub nie chcesz się zgodzić.
10.	Gdy uczeń „za plecami” źle się wyraża o Tobie, mówisz mu wprost, że nie podoba Ci się jego zachowanie.
17.	Uważasz, że należy Ci się szacunek ze strony uczniów i domagasz się, by go okazywano.

#### CZYNNIK DRUGI – Przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych (pochwał i krytyki) (POP)

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
1.	Gdy uczeń chwali Ciebie jako nauczyciela, czym sprawia Ci przyjemność, mówisz mu o tym.
8.	Wyjaśniasz sytuacje, w których uczniowie dziękują Ci za coś, czego nie zrobiłaś/eś.
15.	Cierpliwie prezentujesz swoje stanowisko, gdy uczeń insynuuje Ci złe intencje wobec jego osoby.



CZYNNIK TRZECI – Wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych (WOPN)

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
14.	Zawsze chwaliś swoich uczniów, gdy masz ku temu powód.
18.	Potrafisz krytykować zachowanie uczniów w sposób, który ich nie uraża.

CZYNNIK CZWARTY – Wyrażanie próśb (WP)

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
6.	Bez skrupowania prosisz ucznia o wypożyczenie potrzebnych Ci materiałów (np. książka, album), będących jego własnością.
11.	Otwarcie wyrażasz prośby wobec uczniów, gdy potrzebujesz ich pomocy, np. w przygotowaniu dekoracji na uroczystość szkolną.

CZYNNIK PIĄTY – Wyrażanie uczuć (WU)

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
3.	Otwarcie wyrażasz swoje uczucia, gdy czujesz zadowolenie, dumę, radość z powodu zachowania uczniów albo sympatię do nich.
12.	Szczerze wyrażasz swoje niezadowolenie, irytację i złość wobec uczniów, nie obrażając ich przy tym.

CZYNNIK SZÓSTY – Wyrażanie opinii (WO)

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
2.	Jeżeli nie podzielasz opinii uczniów w „ważnej sprawie”, mówisz o tym szczerze, nawet gdy Cię nie pytają.
9.	Otwarcie przyznajesz się do swoich upodobań (np. rodzaj muzyki), z których szydzą Twoi uczniowie.

CZYNNIK SIÓDMY – Szanowanie cudzych granic (SCG)

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
4.	Powierzone Ci przez uczniów sprawy oraz ich „wpadki” zachowujesz dla siebie.
13.	Zazwyczaj z uwagą wysłuchujesz uczniów pomimo towarzyszących Ci emocji.
16.	Szanujesz swoich uczniów pomimo nieakceptowania ich zachowań.

Źródło: badania własne.

Przyjęto zatem, że komponent „Obrony swoich praw” (OSP) ukierunkowany jest na skuteczne, czyli stanowcze, ale jednocześnie spokojne, odmawianie takim prośbom, na które nauczyciel nie może lub nie chce się godzić. Chodzi tu o niezgadzanie się nauczyciela na przekraczanie przez uczniów jego granic osobistych, jak chociażby podejmowanie wątków z jego życia osobistego, a także dopominanie się o okazywanie należnego szacunku ze strony uczniów wobec własnej osoby. Istotą asertywności w tym zakresie jest bowiem branie odpowiedzialności za kształt własnych relacji z otoczeniem oraz przekonanie, że każdy człowiek ma prawo decydować o swoim życiu, o ile nie krzywdzi tym innych. Stąd asertywna odmowa nie zawiera ani usprawiedliwień, ani pretensji, choć może obejmować stosowne wyjaśnienia.

Komponent „Przyjmowania ocen pozytywnych i negatywnych” (POPON) zorientowany jest na umiejętność przyjmowania pochwał i krytyki w sytuacjach, w których nauczyciel spotyka się zarówno ze słuszną (tj. zgodną z własnymi przekonaniem), jak i niesłuszną oceną pozytywną lub negatywną ze strony innych ludzi. Wiąże się zatem z przyjęciem postawy „jestem w porządku” i traktowaniem oceny innych nie w kategoriach „prawdy obiektywnej” lub słusznego czy niesłusznego „wyroku”, z którym trzeba walczyć lub go uznać, ale jako jednej z możliwych subiektywnych opinii, do których każdy człowiek ma prawo. Pozwala to nauczycielowi na bieżąco weryfikować oceny samego siebie, własne intencje czy zachowania. Asertywne reagowanie na oceny powinno ponadto odnosić się tylko do niego samego i nie zawierać wypowiedzianych w rewanżu ocen wobec adwersarza.

Założenie, że każdy człowiek ma prawo być sobą, o ile nie narusza praw osobistych innych ludzi, leży też u podłoża komponentu „Wyrażania ocen pozytywnych i negatywnych” (WOPON). Oznacza to, że nauczyciel ma prawo do subiektywnej oceny zdarzeń i zachowań innych osób, z którymi pozostaje w relacjach interpersonalnych. Cechą ludzi asertywnych jest bowiem szczere, pełne wyrażanie siebie w kontakcie z innymi ludźmi, a zatem także ujawnianie własnych ocen pozytywnych i negatywnych. Stąd niniejsza dyspozycja jest wyraźnie dychotomiczna – jej charakter z jednej strony wyznaczają zachowania dotyczące pochwał, gdy są ku temu powody, z drugiej zaś krytyki, ale takiej, która nie uraża, ponieważ asertywny sposób wyrażania ocen nie może zawierać elementów zachowania agresywnego

czy manipulacyjnego. Asertywna pochwała musi być szczerą i adekwatną, a asertywna krytyka powinna dotyczyć bezpośrednio i wyłącznie niepożądanego zachowania partnera interakcji, a nie jego samego jako osoby. Oceny asertywne powinny być ponadto wypowiedzane w pierwszej osobie, by podkreślały ich subiektywność i stwarzały szansę na konstruktywną, asertywną reakcję na nie.

Kolejny komponent, tj. „Wyrażanie próśb” (WP), tworzą zachowania związane m.in. z proszeniem o wykonanie jakiejś czynności czy też usługi na rzecz nauczyciela, np. wypożyczenia, udostępnienia materiałów rzeczowych. Gotowość do wyrażania próśb opiera się na przekonaniu, że ludzie posiadają zasoby, którymi mogą wspierać innych, oraz że możliwe jest budowanie takich relacji interpersonalnych, w których wymiana zasobów będzie wiązała się ze „wzbogaceniem”, a nie ze „stratą”. Istotne jest jednak, aby realizacja tej dyspozycji nie naruszała granic osobistych innych osób. Wyrażenie asertywnej prośby powinno dokonywać się zatem w taki sposób, aby zachowane było prawo partnera interakcji do odmowy.

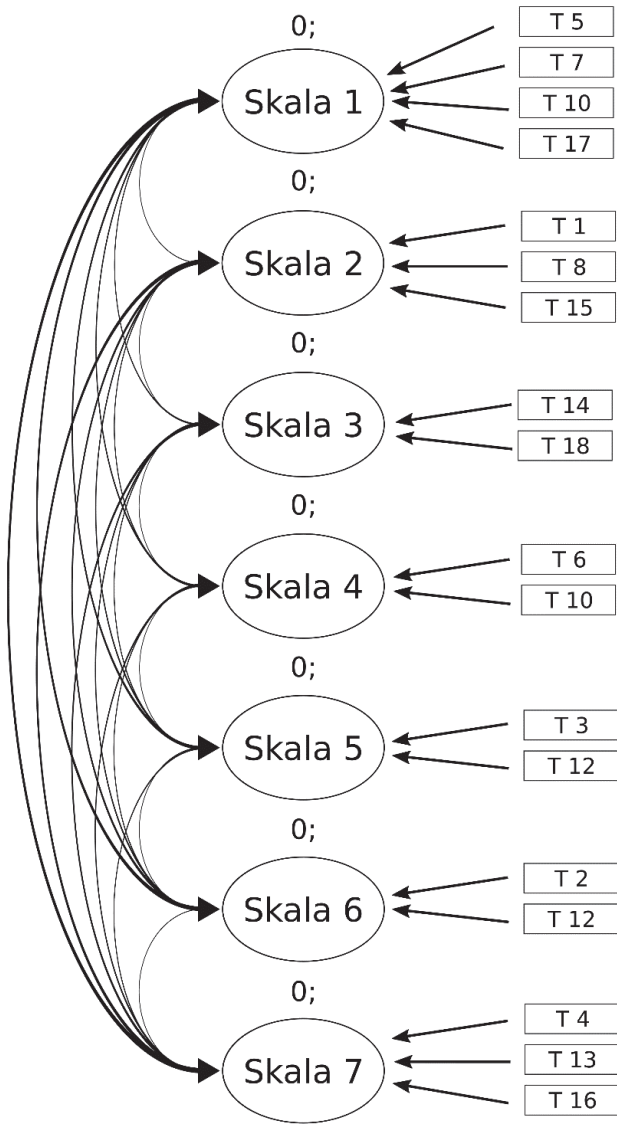
Podobnie rzecz się ma w odniesieniu do komponentu „Wyrażania uczuć” (WU), który składa się z dwóch rodzajów zachowań szczegółowych: otwartego wyrażania uczuć w sytuacji odczuwania zadowolenia, dumy czy radości (uczuć pozytywnych) oraz takiego samego, czyli szczerego, wyrażania uczuć w sytuacji odczuwania niezadowolenia, irytacji i złości (uczuć negatywnych). Asertywny sposób wyrażania uczuć negatywnych oznacza skoncentrowanie się na zmianie niepożądanego rzeczywistości zewnętrznej oraz uwalnianie się od napięcia emocjonalnego w sposób nienaruszający praw innych osób. W tym celu użyteczne jest stosowanie odpowiedniego języka i stopniowanie swoich reakcji, co umożliwi wyrażenie gniewu, złości itp. w sposób adekwatny do przeżywanych uczuć. Ujawnianie uczuć pozytywnych opiera się natomiast na założeniu, że pełne, asertywne wyrażenie siebie oznacza również ujawnianie takich uczuć, jak: zadowolenie, podziw, radość itp. Im częściej wypowiada się uczucia pozytywne, tym częściej się je przeżywa. Większość bowiem ludzi ma tendencję do powtarzania zachowań, za które obdarzono je pozytywnymi uczuciami. Jednak ta dyspozycja będzie spełniać kryteria asertywności tylko wówczas, kiedy wyrażane uczucia będą szczerą i celem ich ujawniania będzie chęć wyrażenia siebie, a nie zadowolenia innych.

Również komponent „Wyrażania opinii” (WO) stanowi kompilację dwóch zachowań: otwartego i szczerego mówienia o podzieleniu cudzych opinii oraz takiego samego, czyli otwartego, przyznawania się do swoich upodobań pomimo braku zewnętrznej aprobaty dla nich. Wynika to z założenia, że skoro każdy człowiek ma prawo być sobą, każdy ma też prawo do subiektywnej opinii na dany temat. Chodzi o to, by nie oceniać cudzych i własnych przekonań z punktu widzenia ich zgodności z „prawdą obiektywną”, lecz traktować je jako wartość samą w sobie. Prezentowanie odmiennych opinii obejmuje zatem komunikaty podkreślające ich rozbieżność, przy jednoczesnym wyrażaniu akceptacji dla tego faktu i braku zamiaru udowadniania swoich racji oraz upartego przekonywania do nich.

Ostatni komponent dotyczy „Szanowania cudzych granic” (SCG). Tworzą go trzy zachowania szczegółowe: wsłuchiwanie się w wypowiedzi swoich rozmówców pomimo towarzyszących temu emocji, utrzymywanie w tajemnicy ich spraw oraz okazywanie im szacunku, nawet gdy trudno jest akceptować ich zachowania. Wynika to z oczywistego założenia, że każdy człowiek ma swoje prawa, opinie, oceny i uczucia. Należy mu się też szacunek z racji „bycia człowiekiem”. Gotowość do szanowania cudzych granic wynika z przekonania, że asertywność to coś więcej niż tylko sztuka prawidłowego informowania innych ludzi o samym sobie. To określona filozofia życia oraz wynikający z niej sposób interpretowania istoty dojrzałego kontaktowania się z drugim człowiekiem, zakładającego szczerłość i szacunek w relacjach oraz dbałość o respektowanie w jednakowym stopniu praw oraz odrębności wszystkich partnerów interakcji (Dziewiecki, 2000). Stąd przejawianie asertywności nigdy nie może naruszać praw drugiego człowieka (por. Zubrzycka-Maciąg, 2011; Król-Fijewska, 1992; Zubrzycka-Maciąg i Kirenko, 2015).

Na podstawie opisanej analizy czynnikowej stworzono model, który jest zaprezentowany na schemacie 1, w konfirmacyjnej analizie czynnikowej.

Kolejny zbiór, na którym sprawdzano dopasowanie modelu, liczył 465 nauczycieli, w tym 396 kobiet i 69 mężczyzn z województwa lubelskiego i województw ościennych (tab. 5).



Schemat 1. Graficzna prezentacja siedmioczynnikowej asertywności w konfirmacyjnej analizie czynnikowej – KAN

Źródło: badania własne.

Tabela 5. Dane socjodemograficzne (n = 465)

<b>Zmienna</b>	<b>Kobiety (n = 396)</b>		<b>Mężczyźni (n = 69)</b>		<b>Cohen's d</b>
	<b>M/n</b>	<b>SD/%</b>	<b>M/n</b>	<b>SD/%</b>	
<i>Wiek**</i> ranga 23–67	40,36	8,31	37,46	8,13	0,36
Staż pracy ranga 1–36	17,55	9,11	15,83	8,60	0,20
<i>Prowadzone przedmioty***</i>					
Edukacja wczesnoszkolna	88	(22,22%)	0	(46,38%)	
Ścisłe	116	(29,29%)	32	(27,54%)	
Humanistyczne	144	(36,36%)	19	(26,09%)	
Artystyczne i wf.	48	(12,12%)	18		
<i>Stopnie nauczycielskie</i>					
Stażysta	15	(3,79%)	3		
Kontraktowy	47	(11,87%)	9		
Mianowany	126	(31,82%)	30	(43,48%)	
Dyplomowany	208	(52,52%)	27	(39,13%)	
<i>Miejsce zatrudnienia**</i>					
Szkoła podstawowa	201	(50,76%)	23	(33,33%)	
Gimnazjum	124	(31,31%)	25	(36,33%)	
Szkoła ponadgimnazjalna	71	(17,93%)	21	(30,43%)	
<i>Miejsce zamieszkania</i>					
Wieś	175	(44,19%)	26	(37,38%)	
Małe miasto	98	(24,75%)	19	(25,23%)	
Średnie miasto	72	(18,18%)	17	(23,37%)	
Duże miasto	51	(12,88%)	7		
<i>Stan cywilny</i>					
W związku małżeńskim	315	(79,54%)	50	(72,46%)	
Panna/kawaler	60	(15,15%)	18	(26,08%)	
Po rozwodzie	18	(4,54%)	1		
Wdowa/wdowiec	3		0		

\*\* p &lt; 0,01; \*\*\* p &lt; 0,001

Źródło: badania własne.

Sprawdzono zatem, czy oba modele są dobrze dopasowane.

Tabela 6. Wyniki confirmacyjnej analizy czynnikowej dla grupy liczącej 754 i 465 nauczycieli

Wskaźnik dopasowania modelu	Oceniana próba	
	próba 754 nauczycieli	próba 465 nauczycieli
chi2/df	0,832	1,061
RMS	0,052	0,056
RMSEA	0,046	0,051
Gamma populacji	0,963	0,964
Skorygowana Gamma populacji	0,956	0,956
GFI	0,957	0,946
AGFI	0,936	0,922
Kryterium informacyjne Akaike'a	0,671	0,879

Źródło: badania własne.

Na podstawie analizy wyników zamieszczonych w tabeli 6 można powiedzieć, że przedstawiony siedmioczynnikowy model jest w miarę dobrze dopasowany, co oznacza, że powinien się sprawdzać również na innych zbiorach.

Rzetelność KAN (obszar A) oszacowano dla wszystkich pozycji kwestionariuszowych. Alfa Cronbacha wyniosła 0,869 przy Alfa standaryzowanej 0,873 i średniej korelacji między pozycjami 0,283, co wskazuje na zadowalającą rzetelność narzędzia (tab. 7).

Tabela 7. Alfa Cronbacha dla twierzeń KAN (obszar A)

Podskale KAN	Nr twierdzenia	Śred., gdy usunięte	War., gdy usunięte	Od.St., gdy usunięte	Poz-Cał. Korel.	Alfa, gdy usunięte
OSP	T 7	72,581	18,200	4,266	0,480	0,863
	T 5	72,630	18,441	4,294	0,331	0,869
	T 10	72,567	18,094	4,254	0,416	0,865
	T 17	72,682	18,537	4,305	0,373	0,867
POPN	T 8	72,539	18,235	4,270	0,387	0,867
	T 1	72,892	17,987	4,241	0,410	0,866
	T 15	72,690	17,513	4,185	0,588	0,858

Tabela 7 (cd.)

Podskale KAN	Nr twierdzenia	Śred., gdy usunięte	War., gdy usunięte	Od.St., gdy usunięte	Poz-Ćał. Korel.	Alfa, gdy usunięte
WOPN	T 14	72,424	18,171	4,263	0,526	0,861
	T 18	72,669	17,785	4,217	0,604	0,858
WP	T 11	72,648	17,745	4,212	0,549	0,860
	T 6	72,686	17,923	4,234	0,460	0,864
WU	T 3	72,466	17,804	4,220	0,570	0,859
	T 12	72,616	17,806	4,220	0,604	0,858
WO	T 2	72,878	18,075	4,251	0,409	0,866
	T 9	73,057	17,714	4,209	0,438	0,865
SCG	T 13	72,543	17,904	4,231	0,612	0,858
	T 4	72,641	18,023	4,245	0,509	0,862
	T 16	72,557	17,746	4,213	0,556	0,860

Źródło: badania własne.

Zebrano również dane informujące o stałości pomiarów dokonywanych za pomocą KAN (obszar A). Zastosowano procedurę dwukrotnego testowania w odstępie trzech tygodni w grupie 64 nauczycieli, w tym 56 kobiet i 8 mężczyzn (tab. 8).

Tabela 8. Badania korelacyjne KAN (obszar A) w odstępie trzech tygodni

Korelacje	OSP	POPN	WOPN	WP	WU	WO	SCG	KAN – suma
Test-Retest	0,50*	0,57*	0,59*	0,75*	0,51*	0,60*	0,72*	0,67*

\*  $p < 0,05$

Źródło: badania własne.

Z uwagi na fakt, że narzędzie zawiera tylko 18 pozycji, a poszczególne skale maksymalnie cztery twierdzenia, zrezygnowano z wyliczeń rzetelności dla poszczególnych czynników-skal obszaru A, będącego częścią pełnego narzędzia KAN<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Pełne narzędzie KAN zawiera 4 wersje, odnoszące się do różnych partnerów relacji interpersonalnych nauczyciela, tj. obszar A – uczniowie; obszar B – rodzice uczniów; obszar C



#### **4. Trafność KAN (obszar A)**

Do analiz trafności wykorzystano skalę „Ja i Inni” Majewicza (1998). Mierzy ona zachowania asertywne młodzieży. Składa się z 17 twierdzeń obejmujących różne zachowania ekspresyjne, interpersonalne i zadaniowe. O asertywności wnioskuje się na podstawie wyniku sumarycznego, w narzędziu nie zostały bowiem wyróżnione podskale, które odnosiłyby się do specyficznych jakościowo, odmiennych zachowań asertywnych, warunkowanych sytuacją społeczną. Uwzględnienie tych podskal wydaje się jednak nieodzowne z uwagi na wyróżnione w literaturze rodzaje asertywności (Sęk, 1988; Zubrzycka-Maciąg, 2011).

Z analizy danych uzyskanych w grupie 286 nauczycieli<sup>3</sup> wynika, że nie zachodzą współzależności między analizowanymi siedmioma skalami KAN (obszar A) i jego skalą sumaryczną a całkowitą sumą skali „Ja i Inni”. Inaczej wygląda sytuacja w przypadku współczynników korelacyjnych poszczególnych twierdzeń obydwu narzędzi, które tworzą wiele współzależności (tab. 9).

Na występowanie wielu współzależności wskazują też korelacje wyróżnionych skal kwestionariusza KAN z poszczególnymi twierdzeniami skali „Ja i Inni” (tab. 10).

---

– inni nauczyciele; obszar D – dyrektor. Dla całego narzędzia KAN będzie policzona rzetelność poszczególnych podskal, umożliwiającą oddzielne obliczenie wyników dla gotowości nauczycieli do przejawiania różnych jakościowo zachowań asertywnych.

<sup>3</sup> Badaniem objęto 286 osób, w tym 243 nauczycielki i 43 nauczycieli, z 24 szkół województwa lubelskiego: 9 szkół podstawowych, 7 gimnazjów i 8 szkół ponadgimnazjalnych z terenów miejskich i wiejskich (zob. Zubrzycka-Maciąg i Kirenko, 2015).

Tabela 9. Korelacje 18 twierdzeń KAN (obszar A) z 17 twierdzeniami i całkowitą sumą skali „Ja i Inni”

Twierdzenie	Twierdzenia KAN (obszar A)																			
	OSP			POP			WOP			WP			WU			WO			SCG	
	T7	T5	T10	T17	T8	T1	T15	T14	T18	T11	T6	T3	T12	T2	T9	T13	T4	T16		
P1	0,16*	-0,01	0,06	0,10	0,04	-0,01	0,11	-0,01	0,09	0,12*	0,16*	0,08	0,13*	0,23*	0,12*	0,07	0,22*	0,13*		
P2	0,14*	0,09	0,16*	0,22*	0,17*	0,22*	0,18*	0,14*	0,27*	0,22*	0,11	0,22*	0,16*	0,15*	0,13*	0,07	0,12*	0,19*		
P3	0,15*	0,10	0,08	0,08	0,14*	0,05	0,20*	0,06	0,16*	0,11	0,11	0,10	0,09	0,12	0,01	0,08	0,09	0,12*		
P4	0,11	0,10	0,18*	0,24*	0,03	0,16*	0,15*	0,22*	0,20*	0,20*	0,10	0,12*	0,20*	0,08	0,07	0,12*	0,09	0,12*		
P5	0,22*	0,08	0,22*	0,25*	0,10	0,12*	0,19*	0,15*	0,21*	0,13*	0,18*	0,09	0,22*	0,09	0,13*	0,08	0,19*	0,19*		
P6	0,09	0,05	0,16*	0,20*	0,16*	0,24*	0,20*	0,14*	0,21*	0,14*	0,10	0,14*	0,26*	0,18*	0,25*	0,15*	0,19*	0,22*		
P7	0,23*	0,25*	0,24*	0,18*	0,20*	0,27*	0,35*	0,32*	0,24*	0,21*	0,15*	0,28*	0,18*	0,07	0,20*	0,26*	0,10	0,27*		
P8	0,28*	0,17*	0,17*	0,17*	0,19*	0,19*	0,33*	0,21*	0,33*	0,30*	0,31*	0,25*	0,26*	0,13*	0,10	0,36*	0,24*	0,21*		
P9	0,16*	0,13*	0,18*	0,13*	0,16*	0,12*	0,17*	0,14*	0,29*	0,20*	0,13*	0,12	0,11	-0,02	0,13*	0,22*	0,16*	0,21*		
P10	0,19*	0,27*	0,30*	0,22*	0,14*	0,18*	0,18*	0,20*	0,28*	0,18*	0,07	0,11	0,21*	0,08	0,15*	0,21*	0,18*	0,11		
P11	0,15*	0,11	0,16*	0,13*	0,07	0,12*	0,19*	0,09	0,20*	0,18*	0,12*	0,04	0,15*	0,07	0,01	-0,00	0,09	0,08		
P12	0,33*	0,27*	0,33*	0,21*	0,19*	0,21*	0,30*	0,30*	0,34*	0,38*	0,17*	0,31*	0,22*	0,10	0,15*	0,25*	0,15*	0,24*		
P13	0,21*	0,06	0,14*	0,06	0,13*	0,10	0,17*	0,08	0,19*	0,10	0,12*	0,06	0,18*	0,09	0,00	0,13*	0,15*	0,17*		
P14	0,28*	0,14*	0,24*	0,20*	0,11	0,12*	0,24*	0,20*	0,33*	0,18*	0,10	0,13*	0,11	0,04	0,02	0,18*	0,05	0,25*		
P15	0,08	0,02	0,02	0,02	-0,07	-0,00	0,03	-0,05	0,10	0,01	0,04	-0,06	0,15*	0,09	0,02	0,02	0,08	-0,03		
P16	0,22*	0,18*	0,19*	0,06	0,03	0,09	0,12*	0,13*	0,24*	0,22*	0,11	0,09	0,17*	0,17*	0,13*	0,14*	0,14*	0,06		
P17	0,11	0,13*	0,12*	0,17*	0,10	0,12*	0,21*	0,22*	0,28*	0,25*	0,12*	0,19*	0,17*	0,12*	0,18*	0,12*	0,08	0,16*		
Jl	-0,02	0,01	0,03	-0,02	-0,08	0,08	0,04	0,05	0,08	0,08	0,00	0,12*	0,01	0,01	-0,03	0,00	-0,02	-0,03		

\* p < 0,05

Źródło: badania własne.

Tabela 10. Korelacje siedmiu skal KAN (obszar A) i jego skali sumarycznej z 17 twierdzeniami i całkowitą sumą skali „Ja i Inni”

	<b>OSP</b>	<b>POP</b>	<b>WOP</b>	<b>WP</b>	<b>WU</b>	<b>WO</b>	<b>SCG</b>	<b>Suma</b>
P1	0,11	0,06	0,05	0,16*	0,12*	0,21*	0,18*	0,17*
P2	0,22*	0,26*	0,24*	0,19*	0,22*	0,17*	0,16*	0,29*
P3	0,15*	0,18*	0,12*	0,13*	0,11	0,07	0,12*	0,18*
P4	0,23*	0,15*	0,24*	0,17*	0,19*	0,09	0,13*	0,24*
P5	0,28*	0,19*	0,22*	0,19*	0,18*	0,14*	0,19*	0,28*
P6	0,18*	0,28*	0,20*	0,14*	0,22*	0,27*	0,23*	0,31*
P7	0,32*	0,37*	0,31*	0,21*	0,26*	0,16*	0,26*	0,39*
P8	0,29*	0,32*	0,30*	0,36*	0,29*	0,14*	0,33*	0,40*
P9	0,22*	0,21*	0,26*	0,20*	0,13*	0,08	0,24*	0,27*
P10	0,37*	0,24*	0,28*	0,15*	0,18*	0,14*	0,20*	0,32*
P11	0,20*	0,18*	0,18*	0,18*	0,10	0,05	0,08	0,20*
P12	0,47*	0,32*	0,37*	0,32*	0,30*	0,15*	0,27*	0,43*
P13	0,16*	0,19*	0,17*	0,14*	0,13*	0,06	0,19*	0,21*
P14	0,31*	0,22*	0,31*	0,16*	0,14*	0,03	0,20*	0,28
P15	0,05	-0,02	0,04	0,04	0,04	0,07	0,03	0,05
P16	0,24*	0,12*	0,23*	0,19*	0,14*	0,19*	0,14*	0,25*
P17	0,19*	0,20*	0,29*	0,22*	0,20*	0,18*	0,15*	0,28*
Jl	0,00	0,02	0,07	0,04	0,08	-0,02	-0,02	0,03

\*  $p < 0,05$

Źródło: badania własne.

Otrzymane wyniki wskazują na brak współzależności jedynie między KAN i twierdzeniem 15 skali „Ja i Inni” (Potrafię odmówić koledze/koleżance angażowania się w jego/jej problemy). Występowanie współzależności między skalami ma też mniejsze natężenie w odniesieniu do dwóch twierdzeń skali Majewicza, tj. T1 (W różnych sprawach ostateczną decyzję podejmuję sam(a), chociaż inni ludzie próbują zrobić to za mnie) oraz T11 (Jeżeli ktoś pożyczył ode mnie np. płytę, książkę, pieniądze i długo nie oddaje, to proszę o zwrot). Zaistniałą sytuację można tłumaczyć kontekstem sytuacyjnym interakcji, który musi być brany pod uwagę w badaniu asertywności. Od niego bowiem, jak również od pełnionej roli zawodowej, rodzaju relacji interper-

sonalnej i pozycji społecznej rozmówcy zależy adekwatność przejawianego zachowania asertywnego. Wypełnianie roli nauczyciela wymaga posiadania szerokiego wachlarza specyficznych umiejętności asertywnych, odpowiednio wybieranych w zależności od pełnionej roli zawodowej w interakcji z poszczególnymi partnerami, tj. uczniami, rodzicami, współpracownikami czy dyrektorem. Z tego względu pełna wersja kwestionariusza KAN obejmuje badanie asertywności nauczycieli oddzielnie w obszarze kontaktów z wymienionymi powyżej podmiotami.

Skoro asertywność jest dyspozycją osobowościową, która kształtuje się w toku doświadczeń społecznych, to należy oczekiwać jej związku z właściwościami indywidualnymi warunkującymi funkcjonowanie psychospołeczne człowieka, w tym jego tendencję do nawiązywania różnego rodzaju kontaktów z innymi ludźmi (zob. Matczak, 2007). Kwestionariusz Asertywności Nauczyciela (KAN obszar A) skorelowano zatem z: Kwestionariuszem COPE (COPE – C. S. Carver, M. S. Scheier, J. K. Weintraub), Kwestionariuszem Inteligencji Emocjonalnej (INTE – N. S. Schutte, J. M. Malouff, L. E. Hall, D. J. Haggerty, J. T. Cooper, C. J. Golden, I. Dornheim), Kwestionariuszem Orientacji Życiowej (SOC-29 – A. Antonovsky), Inwentarzem Osobowości NEO-FFI (P. T. Costa, R. R. McCrae) oraz Skalą Samooceny (SES – M. Rosenberg)<sup>4</sup>.

### **Asertywność a strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych**

Strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych jako formy zachowania nabytego kształtują się zgodnie z ogólnymi zasadami uczenia się, przy czym o ich utrwaleniu decyduje subiektywnie odczuwana skuteczność (Heszen-Niejodek, 1997). Efektywność radzenia sobie uwarunkowana jest jednak posiadaniem zróżnicowanego i bogatego repertuaru czynności zaradczych, umiejętnie dopasowywanych do zmieniających się warunków stresogennej transakcji. Każde usztywnienie w obrębie procesów radzenia sobie prowadzi zazwyczaj do nieprzystosowania w różnych obszarach życia (zob. Grzegółow-

---

<sup>4</sup> Dane z badań 286 osób, w tym 243 nauczycielek i 43 nauczycieli, z 24 szkół województwa lubelskiego: 9 szkół podstawowych, 7 gimnazjów i 8 szkół ponadgimnazjalnych z terenów miejskich i wiejskich (zob. Zubrzycka-Maciąg i Kirenko, 2015).

ska-Klarkowska, 1991; Heszen-Niejodek, 1994; Makowska i Poprawa, 2001; Ogińska-Bulik, 2006). Wybór nieadekwatnej strategii może powiększać stan zagrożenia i stanowić dodatkowe źródło stresu (zob. Zubrzycka-Maciąg, 2013a).

Z badań dotyczących strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych przez nauczycieli wynika, że choć pozornie mają one charakter przystosowawczy, to w dłuższej perspektywie mogą okazać się nie tylko nieskuteczne, ale wręcz szkodliwe (zob. Grzegorzewska, 2006; Zubrzycka-Maciąg, 2013a). W świetle wyników badań N. Ogińskiej-Bulik (2006) aż 60% badanych nauczycieli stosuje mało adaptacyjne strategie radzenia sobie z problemami. Wyniki badań wskazują również, że przyjmowanie przez nauczycieli pasywnych (unikowych) strategii zaradczych prowadzi ich do wypalenia zawodowego oraz zwiększa dystansowanie się i obniża poczucie kompetencji zawodowej, natomiast sięganie po strategie aktywne hamuje pojawienie się symptomów wypalenia (Krawulska-Ptaszyńska, 1992; Sęk, 1996, 2000; Tucholska, 1999, 2009).

Wysoka asertywność predysponuje człowieka do aktywnego poszukiwania rozwiązań. Z teoretycznych ustaleń i nielicznych badań wynika, że wysoka asertywność nauczycieli pozytywnie koreluje z ich stylem radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na zadaniu (zob. Zubrzycka-Maciąg, 2013; Zubrzycka-Maciąg i Kirenko, 2015).

Mimo że rozwijanie asertywności stanowi podstawę szeroko stosowanych działań praktycznych o charakterze profilaktyki stresowej (zob. Zubrzycka-Maciąg, 2013a, 2013b; Zubrzycka-Maciąg i Kirenko, 2015), to brakuje rzetelnych danych empirycznych na temat związków asertywności ze strategiami radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

Analiza otrzymanych danych (tab. 11) ujawnia występowanie zróżnicowanych współzależności pomiędzy poszczególnymi strategiami radzenia sobie z problemami i siedmioma komponentami oraz wynikiem sumarycznym KAN (obszar A). Najsilniejsze korelacje o charakterze pozytywnym występują między strategiami: koncentracji na problemie (KP) oraz poszukiwania emocjonalnego wsparcia (PEW) i niemal wszystkimi skalami i wynikiem sumarycznym KAN. Natomiast ujemne współzależności z większością skal i sumą KAN tworzą strategie: zaprzeczania (Z) oraz używania alkoholu i substancji aktywnych (UASO). Rodzaj otrzymanych

Tabela 11. Korelacje KAN (obszar A) z radzeniem sobie z problemami (COPE)

Zmienna	OSP	POPN	WOPN	WP	WU	WO	SCG	Suma
KP	0,30*	0,28*	0,29*	0,26	0,26*	0,17*	0,26*	0,37*
Z	-0,17*	-0,10	0,21*	-0,16	-0,19*	-0,06	-0,11	-0,19*
KEW	-0,06	0,08	-,05	0,04	0,07	0,20*	0,00	0,05
PEW	0,17*	0,24*	0,12	0,18	0,21*	0,21*	0,12*	0,25*
A	0,16*	0,10	0,09	0,06	0,16*	0,18*	0,13*	0,18*
ZR	0,02	0,08	-0,03	0,14	0,06	0,06	0,03	0,07
PH	-0,11	-0,06	-0,12*	-0,15	-0,15*	0,01	-0,10	-0,13*
UASO	-0,13*	-0,08	-0,29*	-0,20	-0,14*	0,05	-0,23*	-0,20*

\*  $p < 0,05$

Źródło: badania własne.

korelacji wskazuje, że wraz ze wzrostem asertywności rośnie tendencja nauczycieli do stosowania w sytuacjach trudnych strategii koncentracji na zadaniu i poszukiwania emocjonalnego wsparcia, a jednocześnie obniża się ich skłonność do stosowania strategii unikowych, tj. zaprzeczania oraz sięgania po używki jako sposobów radzenia sobie ze stresem. Otrzymane wyniki badań potwierdzają zatem przyjęte założenie dotyczące związków między badanymi zmiennymi i częściowo są zgodne z obecnym w literaturze przekonaniem, że wysoka asertywność sprzyja sięganiu po aktywne strategie zaradcze (por. Furnham i Rawles, 1994; Tomaka i in., 1999; zob. Durniat za: Poprawa, 2001a). W kontekście powyższego można uznać, że rozwijanie asertywności może być buforem chroniącym nauczycieli przed stosowaniem nieefektywnych strategii zaradczych, a w konsekwencji przed doświadczaniem długotrwałego stresu i wypalenia zawodowego (zob. Zubrzycka-Maciąg, 2013a).

### **Asertywność a inteligencja emocjonalna**

Zgodnie z rozumieniem inteligencji emocjonalnej przez P. Saloveya i J. D. Mayera (1990) jest ona zdolnością poznawczą umożliwiającą monitorowanie emocji i uczuć zarówno własnych, jak i innych ludzi oraz wykorzystywanie tych informacji w kierowaniu własnym myśleniem i działaniem. Dla osób

inteligentnych emocjonalnie charakterystyczne są: właściwa percepcja, ocena i wyrażanie emocji; umiejętność asymilowania emocji; rozumienie emocji; właściwe zarządzanie emocjami w celu wspomagania rozwoju emocjonalnego i intelektualnego (Mayer i Salovey, 1997).

Percepcja i wyrażanie emocji dotyczą trafnego identyfikowania uczuć, znajomości mechanizmów ich wyrażania, wyczulenia na wszelkiego rodzaju sposoby ich fałszowania, trafnego odczytywania emocji oraz czerpania z emocji wiedzy determinującej przyszłe sądy i zachowania. Asymilacja emocji oznacza dostęp do uczuć i ich generowanie w momentach, gdy mogą wspomóc myślenie oraz przyczynić się do podejmowania decyzji i efektywnego rozwiązywania problemów. Rozumienie emocji zakłada wiedzę na temat doświadczeń związanych ze sferą emocjonalną oraz rozumienie emocjonalnego znaczenia sytuacji i ludzkich zachowań. Zarządzanie emocjami równoznaczne jest zaś ze zdolnością do monitorowania odczuć i świadomej regulacji emocji w celu promowania rozwoju emocjonalnego i intelektualnego. Sprawne kontrolowanie emocji umożliwia niezakłócone funkcjonowanie w sytuacjach stresowych, np. pod presją czasu (Mayer i Salovey, 1997; Śmieja i Orzechowski, 2008).

Tymczasem asertywność, a w szczególności jej komponent poznawczo-afektywny, obejmujący przekonania i nastawienia osobiste dotyczące własnej osoby i innych, skojarzona jest ze zdolnością do koncentrowania się w kontaktach interpersonalnych na własnych i cudzych odczuciach oraz z umiejętnością wyrażania własnych uczuć w sposób otwarty, szczery i niezagrażający rozmówcy.

Umiejętność asertywnej ekspresji emocji sprzyja budowaniu relacji interpersonalnych, w których możliwe jest wyrażanie i szanowanie uczuć i poglądów wszystkich partnerów interakcji. W sytuacjach konfliktowych natomiast asertywne wyrażanie emocji służy nie tylko obniżeniu napięcia, ale także umożliwia konstruktywne rozwiązanie konfliktu poprzez uwzględnienie potrzeb i stanowisk zważnionych stron.

Z badań wynika, że poziom asertywności pozostaje w sprzeczności z poziomem lęku oraz ze skłonnością do reagowania gniewem. Dzięki rozwijaniu asertywności wyraźnie obniża się zarówno przejawianie wrogości, jak i otwarta agresja (Bartkowicz, 1996; zob. Zubrzycka-Maciąg i Kirenko, 2015).

Tabela 12. Korelacje KAN (obszar A) z inteligencją emocjonalną (INTE)

Zmienna	OSP	POPN	WOPN	WP	WU	WO	SCG	Suma
Cz. I	0,21*	0,29*	0,22*	0,10	0,15*	0,22*	0,15*	0,27*
Cz. II	0,34*	0,34*	0,35*	0,21*	0,27*	0,15*	0,29*	0,39*
Cz. III	0,24*	0,39*	0,26*	0,22*	0,18*	0,22*	0,21*	0,35*
WG IE	0,32*	0,41*	0,34*	0,21*	0,24*	0,24*	0,26*	0,41*

\*  $p < 0,05$ 

Źródło: badania własne.

Wyróżnione trzy komponenty inteligencji emocjonalnej mierzonej za pomocą Kwestionariusza Inteligencji Emocjonalnej (INTE) są pochodną analizy czynnikowej i analizy treści twierdzeń kwestionariuszowych, wchodzących w skład poszczególnych czynników. Pierwszy czynnik zawiera twierdzenia ukierunkowane na zdolność do spostrzegania emocji, ich oceny i ekspresji, dlatego też w sposób naturalny określono go jako komponent spostrzegania emocji. W drugim czynniku umiejscowione zostały twierdzenia zorientowane na zdolności do kontrolowania i regulowania emocji u siebie i innych. Natomiast w skład trzeciego czynnika, nazwanego tutaj komponentem rozumienia i analizowania emocji, weszło najmniej twierdzeń, ale najsilniej oddających jego istotę (por. Zubrzycka-Maciąg i Kirenko, 2015).

Z analizy danych wynika (tab. 12), co jest potwierdzeniem przyjętego założenia, że im wyższym nasileniem inteligencji emocjonalnej charakteryzują się badane osoby w każdym z wyodrębnionych czynników i w wyniku globalnym, tym wyższa jest ich gotowość do przejawiania asertywności we wszystkich jej komponentach oraz w wyniku sumarycznym. Otrzymane rezultaty badań korespondują z obecnym w literaturze przedmiotu przekonaniem sugerującym występowanie pozytywnych korelacji między zmiennymi (zob. Rosete i Ciarrochi za: Brackett i Salovey, 2008; Cote i Miners, 2006).

### **Asertywność a poczucie koherencji**

Poczucie koherencji ujmowane jako „uogólniony i trwały sposób widzenia świata i swojego życia w tym świecie” (Antonovsky, 1995, s. 37) wyraża stopień, w jakim człowiek ma dojmujące, trwałe, choć dynamiczne poczucie



pewności, że: bodźce napływające w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturyzowany, przewidywalny i wytłumaczalny (poczucie zrozumiałości); posiada zasoby, które pozwolą mu sprostać wymaganiom stawianym przez te bodźce (poczucie zaradności); wymagania te są dla niego wyzwaniem wartym wysiłku i zaangażowania (poczucie sensowności) (zob. Antonovsky, 1995, 1997).

Wysokie poczucie koherencji może przyczyniać się do wyzwalań energii potrzebnej do uporania się z trudnościami zawodowymi i w ten sposób pozwala nadawać większy sens pracy (Plopa, za: Terelak, 2008; zob. Zubrzycka-Maciąg i Kirenko, 2015).

Również asertywność wiąże się z gotowością do konfrontacji z trudnościami, a nie z unikaniem wyzwań, jakie niesie ze sobą życie, i tym samym zapewnia poczucie kontroli nad własnym życiem (por. Lindenfield, 1996; zob. Zubrzycka-Maciąg i Kirenko, 2015). Rozważając zatem związek poczucia koherencji nauczyciela z asertywnością, można założyć, że zmienne te są pozytywnie skorelowane, a ich wysokie wskaźniki będą warunkowały nie tylko psychofizyczne zdrowie nauczyciela, ale także efektywność jego oddziaływań pedagogicznych (zob. Zubrzycka-Maciąg, 2013a).

Tabela 13. Korelacje KAN (obszar A) z poczuciem koherencji (SOC-29)

Zmienna	OSP	POP	WOP	WP	WU	WO	SCG	Suma
Poczucie zrozumiałości	0,10	0,17*	0,17*	0,11	0,13*	0,02	0,10	0,16*
Poczucie zaradności	0,21*	0,22*	0,29*	0,18*	0,20*	0,14*	0,20*	0,28*
Poczucie sensowności	0,24*	0,23*	0,31*	0,23*	0,25*	0,17*	0,20*	0,32*
Koherencja – suma	0,20*	0,24*	0,29*	0,20*	0,22*	0,12*	0,19*	0,29**

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,02$

Źródło: badania własne.

Otrzymane wyniki w znaczącej mierze potwierdzają przyjęte założenie i wskazują na występowanie pozytywnych związków asertywności z koherencją w dwóch jej wymiarach: poznawczo-instrumentalnym (poczucie

zaradności) i emocjonalno-motywacyjnym (poczucie sensowności). Oznacza to, że nauczyciele deklarujący wysoką gotowość do przejawiania asertywności to jednocześnie osoby, które postrzegają życie lub jego wybrane obszary jako warte zaangażowania emocjonalnego, wysiłku i poświęcenia oraz oceniają własne zasoby jako wystarczające, aby sprostać wymaganiom, jakie życie niesie. Z kolei nauczyciele, którzy legitymują się niższym poziomem poczucia koherencji w zakresie poczucia zaradności i sensowności, są też mniej asertywni w kontakcie ze swoimi uczniami (tab. 13).

Nieco mniej związków dostrzeżono zaobserwowano pomiędzy poszczególnymi skalami KAN i poznawczym wymiarem poczucia koherencji, tj. poczuciem zrozumiałości. Uzyskane pozytywne korelacje między zmiennymi dowodzą, że nauczyciele zdolni do rozumienia i trafnej oceny rzeczywistości oraz umiejący dostrzec spójność i porządek w napływających, nawet niepożądanych wydarzeniach to osoby o dużej skłonności do asertywnego przyjmowania i wyrażania ocen oraz próśb względem swoich uczniów.

### **Asertywność a cechy osobowości**

Pięcioczynnikowy Model Osobowości (PMO) zwany Wielką Piątką (*Big Five*), którego autorami są P. T. Costa Jr. i R. R. McCrae (1985, 1992), obejmuje pięć głównych czynników składowych osobowości: neurotyzm, ekstrawersję, otwartość na doświadczenia, ugodowość i sumienność:

- Neurotyzm odzwierciedla podatność jednostki na doświadczanie negatywnych emocji. Wysoka neurotyczność utrudnia kontrolowanie popędów, sprzyja trudnościom adaptacyjnym, uniemożliwia radzenie sobie ze stresem, zwiększa podatność na odczuwanie lęku, agresji i depresji. Z kolei niska neurotyczność służy zrównoważeniu i radzeniu sobie ze stresem oraz warunkuje stabilność samooceny.
- Ekstrawersja odpowiedzialna jest za nastawienie do innych ludzi oraz jakość i intensywność podejmowanych przez jednostkę interakcji społecznych. Wysoki poziom ekstrawersji wiąże się też z optymizmem, pogodnym nastrojem i preferowaniem przebywania w towarzystwie innych ludzi. Niski poziom ekstrawersji (introwersja) objawia się skłonnością jednostki do unikania częstych relacji społecznych, wycofywania się i wyboru samotności.

- **Otwartość na doświadczenie** oznacza tendencję do poszukiwania przez jednostkę doświadczeń życiowych oraz skłonność do nadawania im pozytywnego znaczenia. Osoby cechujące się wysokim natężeniem tej cechy są ciekawe świata oraz mają szerokie horyzonty poznawcze, zdolność spostrzegania i gotowość do przyjmowania nowych doświadczeń, idei czy wartości. Osoby o niskiej otwartości na doświadczenia wolą stosować znane i konwencjonalne sposoby, zasady i pomysły oraz często ujawniają tendencję do konserwatyizmu w zakresie prezentowanych wartości. Otwartość na doświadczenia zależy od kontekstu sytuacyjnego i nie zawsze jej wysoki wskaźnik ma charakter przystosowawczy.
- **Ugodowość** wiąże się z pozytywnym nastawieniem do innych osób i wpływa na przekonania i działania jednostki podejmowane na płaszczyźnie kontaktów interpersonalnych. Wysoka ugodowość wyraża się zaufaniem do innych, altruizmem, prostolinijnością, skromnością, czasami skłonnością do ustępowania i poświęcania się. Osoby o niskiej ugodowości nie traktują innych z należytyym szacunkiem, nie ufają im, wykorzystują i manipulują nimi oraz pozostają niewzruszone wobec niesprawiedliwości ludzkiej. Przejawianie ugodowości, podobnie jak otwartości, uzależnione jest od kontekstu sytuacyjnego. W sytuacji konieczności zadbania o własne interesy bardziej przystosowawcze jest zachowanie zdecydowane, a nawet noszące znamiona zachowania agresywnego, aniżeli kojarzone z ugodowością zachowanie uległe.
- **Sumiennosc** pozwala prognozować aktywnosc zawodowa. Wysoka sumiennosc wiąże się z odpowiedzialnością, motywacją, zaangażowaniem w działanie, wytrwałością w dążeniu do celu, rozważą w planowaniu i podejmowaniu nowych zadań, uporządkowaniem, punktualnością i rzetelnością pracy. Niska sumiennosc oznacza hedonistyczne nastawienie do życia, skłonność do wygodnictwa i lenistwo (Zawadzki i in., 1998; Costa i McCrae, 1992; Pervin, 2002; Pervin i John, 2002; Siuta, 2006).

Analiza związków pomiędzy czynnikami Wielkiej Piątki a emocjami wykazała, że wysokim wynikiem neurotyczności towarzyszy podatność na negatywne emocje, a wysokim wynikiem w skali neurotyczności skłonność do przeżywania emocji pozytywnych (Watson i Clark, za: Pervin, 2002). Okazało

się też, że neurotyczność wiąże się ze złym samopoczuciem, a ekstrawersja z samopoczuciem dobrym. Wysokie wskaźniki otwartości na doświadczenia związane są zarówno z emocjami pozytywnymi, jak i negatywnymi, a wysokim wskaźnikom ugodowości i sumienności towarzyszą dobre samopoczucie i uczucia pozytywne (McCrae i Costa, za: Pervin, 2002).

Ze względu na charakterystykę cech tworzących poszczególne skale w modelu Wielkiej Piątki oraz biorąc pod uwagę specyfikę asertywności, można przypuszczać, że osoby o wysokich wynikach asertywności będą jednocześnie osiągały wysokie wyniki w skalach ekstrawersji i sumienności oraz niskie wyniki w skali neurotyczności. Pozytywny związek asertywności z ekstrawersją może wydawać się oczywisty, jako że zmienna asertywności wymieniana jest w modelu jako cecha składowa wymiaru ekstrawersji. Jednakże w kontekście behawioralno-kognitywno-fenomenologicznej koncepcji asertywności nie należy jej traktować jako cechy (Poprawa, 2000) choćby ze względu na fakt, że możliwe jest jej skuteczne rozwijanie także w wieku dorosłym (zob. Mączyński, 1992, 1993; Zubrzycka-Maciąg, 2011, 2013) w przeciwieństwie do stałych cech osobowości. Trudno natomiast sformułować hipotezę o charakterze związków pomiędzy zmiennymi asertywności i dwiema pozostałymi cechami osobowości, tj. ugodowością i otwartością, skoro mają one charakter sytuacyjny.

Tabela 14. Korelacje KAN (obszar A) z cechami osobowości (NEO-FFI)

Zmienna	OSP	POPNI	WOPNI	WP	WU	WO	SCG	Suma
NEU	-0,15*	-0,17*	-0,21*	-0,15*	-0,11	-0,13*	-0,17*	-0,21*
EKS	0,27*	0,32*	0,26*	0,18*	0,23*	0,23*	0,24*	0,35*
OTW	-0,07	0,02	-0,02	0,03	-0,00	0,09	0,07	0,02
UGO	-0,05	0,05	-0,10	-0,02	-0,09	0,18*	-0,05	-0,01
Suma	0,26*	0,34*	0,28*	0,25*	0,19*	0,21*	0,28*	0,37*

\*  $p < 0,05$

Źródło: badania własne.

Otrzymane wyniki potwierdzają przyjęte założenie i wskazują na związki asertywności z takimi cechami osobowości, jak neurotyczność, ekstrawersja i sumienność (tab. 14). Badania ujawniły, że wysokie wyniki w zakresie

asertywności towarzyszą wysokiej ekstrawersji i sumienności oraz niskiej neurotyczności. Charakter otrzymanych współzależności świadczy o tym, że nauczyciele o wysokiej gotowości do przejawiania asertywności w kontakcie z uczniami to jednocześnie osoby ekstrawertywne (tj. aktywne, towarzyskie, rozmowne, zorientowane na ludzi, optymistyczne i uczuciowe) i cechujące się wysoką sumiennością (tj. zorganizowane, wiarygodne, pracowite, zdyscyplinowane, ambitne i wytrwałe), a także niewykazujące cech neurotyzmu, a zatem spokojne, rozluźnione, silne i pewne siebie.

Nauczycieli o niskiej gotowości do przejawiania asertywności cechuje natomiast niska ekstrawersja (powściągliwość, chłód, stanie na uboczu, wycofywanie się, zorientowanie na sprawę, a nie na ludzi), niska sumienność (brak celu działania, beztroska, niedbalstwo, lenistwo, słaba wola, hedonizm) oraz wysoka neurotyczność (niezorganizowanie, lęklliwość, nerwowość, niepewność, niestabilność emocjonalna, irracjonalne poglądy, wyolbrzymione pragnienia) (zob. Pervin, 2002; Pervin i John, 2002).

W wyniku przeprowadzonych badań ujawniono też pozytywny związek cechy ugodowości ze skalą KAN w obszarze wyrażania ocen (WP). Oznacza to, że nauczyciele o wysokich wynikach w asertywności, wyrażając oceny dotyczące swoich uczniów i ich postępowania, nie tylko nie przejawiają wobec nich wrogości w uczuciach i w myślach, ale także mają nastawienie przyjazne i pozytywne. Są to nauczyciele uczuciowi, przyjaźnie nastawieni do uczniów, pomocni i wybaczący. Natomiast nauczyciele o niskiej gotowości do asertywnego wyrażania ocen względem uczniów odznaczają się też niską ugodowością, co sprawia, że w swoim postępowaniu odbierani są przez uczniów jako osoby cyniczne, podejrzliwe, mściwe, bezlitosne i łatwo wpadające w złość (Pervin, 2002; Pervin i John, 2002).

## **Asertywność a samoocena**

Analiza danych literaturowych jednoznacznie wskazuje, że samoocena człowieka może mieć bezpośredni, ścisły, pozytywny związek z asertywnością, dla której znamienne jest poczucie własnej godności i szacunku do siebie samego (Branden, 1998; Jedliński, 1998; Fensterheim i Baer, 1999; Ferguson, 1999; Rees i Graham, 1999). Człowiek asertywny czuje się swobodnie w ujawnianiu siebie i dąży do potwierdzenia swego prawdziwego „ja” (Neidhardt, Wein-

stein i Conry, 1998), a przejawianie zachowań asertywnych ma na celu obronę i rozwój „ja” oraz skuteczną realizację cenionych wartości przez zachowania autoekspresyjne, skuteczność zadaniową oraz wysoką kompetencję interpersonalną (Sęk, 1988).

Pozytywna samoocena daje człowiekowi pewność siebie, toteż wydaje się, że może ona warunkować jego gotowość do przejawiania asertywności (por. Poprawa, 1998). Aby zachowywać się asertywnie, jednostka musi być bowiem przekonana, że jej ideały i pragnienia są ważne. Wysoka asertywność jest zatem charakterystyczna dla osób z aktywnym podejściem do życia, ukierunkowanych na osiąganie własnych celów życiowych, gotowych rozwiązywać trudne problemy życiowe. Osoby, które mają niską samoocenę, to zaś zwykle osoby uległe, wyrażające przekonanie, że to, co myślą i czują, nie jest ważne (Branden, 1998). Niskie poczucie własnej wartości może wiązać się u nich z występowaniem lęku komunikacyjnego, będącego bezpośrednią przyczyną braku przejawiania asertywności. Lękiem komunikacyjnym określa się indywidualny poziom obawy lub niepokoju związany zarówno z rzeczywistością, jak i z wyobrażoną sytuacją komunikacyjną z pewną osobą lub osobami (McCroskey, 1987).

Z nielicznych badań nad związkami między samooceną i asertywnością nauczycieli (Petrie i Rotheram, 1982; Zubrzycka-Maciąg, 2013a, 2013c; Zubrzycka-Maciąg i Kirenko, 2015) wynika, że zmienne te mogą być ze sobą pozytywnie skorelowane. Badania wskazują (Zubrzycka-Maciąg, 2011), że wraz ze skłonnością do przejawiania asertywności wzrasta poziom samoakceptacji i samooceny uczestników treningów asertywności (por. Majewicz, 1998; Oleś, 1998; Poprawa, 1998; Fensterheim i Baer, 1999).

Biorąc zatem pod uwagę wyniki badań oraz zawarte w literaturze przedmiotu sugestie na temat związków samooceny z asertywnością (Petrie i Rotheram, 1982; Wojciszke, 1986; Sęk, 1988; Stojanowska, 1992; Braun-Gałkowska, 1994; Fensterheim i Baer, 1999; Poprawa, 2001a), założono, że osobom o wysokim poziomie asertywności towarzyszy wysoki poziom samooceny, natomiast niższa samoocena znamieną jest dla osób o niskiej asertywności.

Przeprowadzone analizy są zbieżne z obecnym w literaturze przedmiotu przekonaniem o pozytywnym związku asertywności z samooceną

(Petrie i Rotheram, 1982; Wojciszke, 1986; Sęk, 1988; Stojanowska, 1992; Fensterheim i Baer, 1999; Braun-Gałkowska, 1994; Poprawa, 2001a), choć związki między zmiennymi nie są tak silne, jak można byłoby się spodziewać. Charakter otrzymanych korelacji wskazuje jednak, że wraz ze wzrostem asertywności badanych osób wzrasta ich samoocena. Tak więc nauczyciele o wyższym poziomie samooceny są również bardziej skłonni do przejawiania zachowań asertywnych względem swoich uczniów, ci zaś o niższej samoocenie od takich zachowań stronią. Ustalenia te korespondują z wynikami badań Zubrzyckiej-Maciąg i M. Maciąga (2012) oraz Zubrzyckiej-Maciąg i J. Kirenki (2015).

Tabela 15. Korelacje KAN (obszar A) z samooceną (SES)

Zmienna	OSP	POP	WOP	WP	WU	WO	SCG	Suma
Samoocena	0,25*	0,19*	0,24*	0,15*	0,23*	0,15*	0,14*	0,27*

\*  $p < 0,05$

Źródło: badania własne.

## 5. Asertywność a dane socjodemograficzne

### Płeć a wyniki pomiaru KAN (obszar A)

Nie bez znaczenia dla przejawiania przez jednostkę asertywności jest ocena jej postępowania przez innych ludzi uwarunkowana m.in. normami i zasadami społecznymi. Inne są oczekiwania i wzorce zachowań interpersonalnych przewidziane dla społecznej roli kobiety, inne zaś dla mężczyzny. Wyrażanie asertywności przez kobiety w sposób identyczny jak przez mężczyzn znacznie częściej jest odbierane jako agresywne (Sęk, 1988; Zubrzycka-Maciąg, 2011). Rola zawodowa, w tym rola nauczyciela, wymaga jednak posiadania specyficznych umiejętności i zachowań niezależnie od tego, czy jest pełniona przez kobiety, czy przez mężczyzn. Wydaje się zatem, że w tym wypadku stereotyp dotyczący różnic między płciami nie powinien mieć odniesienia (tab. 16).

Tabela 16. Różnice w KAN (obszar A) między mężczyznami i kobietami

	Średnia K	Średnia M	T	p	N waż. K	N waż. M	Sd K	Sd M	d Cohena	Efekt
OSP	17,30	16,91	1,000	0,318	647	107	2,36	2,61		
POPNI	12,78	11,98	2,353	0,019*	647	107	2,02	2,32	0,37	umiarkowany
WOPNI	8,81	8,49	1,451	0,148	647	107	1,33	1,42		
WP	8,56	8,28	1,104	0,271	647	107	1,58	1,44		
WU	8,81	8,53	1,189	0,236	647	107	1,42	1,45		
WO	7,94	7,81	0,443	0,658	647	107	1,67	1,83		
SCG	13,02	13,19	-0,517	0,606	647	107	2,03	1,65		
Suma	77,23	75,19	1,380	0,169	647	107	9,15	7,72		

\* p &lt; 0,05

Źródło: badania własne.

Analiza danych wskazuje, że płeć różnicuje wyniki nauczycieli i nauczycielek jedynie w skali przyjmowania ocen pozytywnych i negatywnych (POPNI). Okazuje się, że kobiety odznaczają się większą gotowością do przyjmowania pochwał i krytyki ze strony swoich uczniów. Ta otwartość na oceny wiąże się z przyjęciem postawy „jestem w porządku” i traktowaniem usłyszonej oceny jako subiektywnej opinii rozmówcy, do której każdy ma prawo. Taka postawa pozwala konstruktywnie reagować na oceny i odnosić się wyłącznie do nich zamiast rewanżować się na adwersarzu (zob. Zubrzycka-Maciąg i Kirenko, 2015). W pozostałych skalach brak jest istotnych różnic między średnimi wynikami badanych nauczycieli, choć wyniki kobiet niemal we wszystkich podskalach asertywności i w jej wyniku sumarycznym są wyższe. Jedynie w skali SCG (szanowanie cudzych granic) średnia arytmetyczna dla mężczyzn jest minimalnie wyższa niż dla kobiet.

### Wiek a wyniki pomiaru KAN (obszar A)

W zbiorze 754 osób, tj. łącznie kobiet i mężczyzn (tab. 17), nie ujawniły się korelacje między wiekiem a wynikami KAN (obszar A).



Tabela 17. Korelacje KAN (obszar A) z wiekiem

Skale	Wiek
OSP	0,09
POPN	-0,04
WOPN	0,06
WP	0,11
WU	0,07
WO	0,07
SCG	0,11
Suma	0,09

Źródło: badania własne.

Inaczej natomiast kształtują się korelacje między wiekiem a wynikami KAN (obszar A) w grupach kobiet (647 osób) i mężczyzn (107 osób). Zarówno w pierwszej grupie (tab. 18), jak i drugiej (tab. 19) występują związki między analizowanymi zmiennymi, które przybierają różny charakter.

Tabela 18. Korelacje KAN (obszar A) z wiekiem kobiet

Skale	Wiek
OSP	0,14*
POPN	0,01
WOPN	0,08
WP	0,07
WU	0,12*
WO	0,09
SCG	0,10*
Suma	0,12*

\*  $p < 0,05$

Źródło: badania własne.

Pozytywne, choć bardzo słabe związki pomiędzy zmiennymi wskazują, że wraz z upływem lat życia u badanych kobiet wzrasta gotowość do przejawiania asertywności w podskalach: OSW (obrona swoich praw) i SCG (sza-

nowanie cudzych granic), WU (wyrażanie uczuć), a także ogólna tendencja do przejawiania asertywności. Starsze nauczycielki są zatem bardziej skłonne niż ich młodsze koleżanki chronić siebie i swoją prywatność w kontaktach z uczniami. Bardziej przy tym zważają na potrzeby i uczucia uczniów oraz starają się nie przekraczać ich granic osobistych. Jednocześnie nie obawiają się otwartego wyrażania własnych uczuć, zarówno tych o charakterze pozytywnym, tj. dumy, zadowolenia czy podziwu, jak i tych, które powstały w związku z niewłaściwym zachowaniem wychowanków, tj. niezadowolenia, irytacji czy złości (zob. Zubrzycka-Maciąg, 2011; Zubrzycka-Maciąg i Kirenko, 2015).

Tabela 19. Korelacje KAN (obszar A) z wiekiem mężczyzn

Skale	Wiek
OSP	-0,21*
POP	-0,12
WOPN	-0,06
WP	0,37*
WU	-0,18
WO	-0,08
SCG	0,16
Suma	-0,07

\*  $p < 0,05$

Źródło: badania własne.

W przypadku mężczyzn ujawniły się nieco mocniejsze niż u kobiet korelacje między badanymi zmiennymi wieku i KAN. Jedną z korelacji ma charakter dodatni (z WP) i jedna ujemny (z OSP). Okazuje się zatem, że wraz z wiekiem u nauczycieli obniża się wartość komponent obrony swoich praw, ukierunkowanej na chronienie własnych granic i stanowcze, a jednocześnie spokojne odmawianie takim prośbom uczniów, na które nie należy się godzić. W miejsce obniżającej się gotowości do przejawiania asertywności w obszarze obrony własnych granic nauczyciele mężczyźni wraz z wiekiem coraz bardziej przejawiają skłonność do wyrażania prośb wobec swoich uczniów w sposób asertywny, tzn. taki, w którym uczniowie zachowują prawo do odmowy (zob. Zubrzycka-Maciąg, 2011; Zubrzycka-Maciąg i Kirenko, 2015).

## **6. Obliczanie wyników za pomocą KAN (obszar A)**

Kwestionariusz Asertywności Nauczyciela (obszar A), czyli w kontakcie z uczniami, określa poziom asertywności nauczycieli poprzez ocenę ich gotowości do przejawiania zachowań o charakterze asertywnym. Zawiera on instrukcję i 18 twierdzeń. Ustosunkowanie się do nich jest zaznaczane na pięciostopniowej skali Likerta – od „w pełni nieprawdziwe” do „w pełni prawdziwe”

Zadaniem osoby badanej jest wskazanie cyfry od 1 do 5 odzwierciedlającej, w jakim stopniu dane twierdzenie jest zgodne z jej zwyczajowym sposobem reagowania w każdej sytuacji. Poszczególne cyfry oznaczają:

- 1 – w pełni nieprawdziwe
- 2 – raczej nieprawdziwe
- 3 – częściowo nieprawdziwe/częściowo prawdziwe
- 4 – raczej prawdziwe
- 5 – w pełni prawdziwe

Punkty uzyskane w poszczególnych twierdzeniach są sumowane, co daje ogólny wynik. Minimalna liczba punktów, jaką można uzyskać, wynosi 18, a maksymalna – 90.

## **7. Skala stenowa dla wyniku sumarycznego KAN (obszar A)**

Steny obliczono dla analizowanej grupy 754 nauczycieli (w tym 647 kobiet i 107 mężczyzn) w wieku od 23 do 67 lat. Podobne wyniki uzyskano dla kobiet i mężczyzn.

Tabela 20. Steny dla wyniku sumarycznego KAN (obszar A – suma)

STEN	Wynik surowy	
	min.	max.
10	90	90
9	88	89
8	86	87
7	82	85
6	78	81
5	74	77
4	69	73
3	63	68
2	54	62
1	19	53

Źródło: badania własne.

Sten 10 oznacza bardzo wysoki poziom asertywności, steny 7–9 – wysoki poziom asertywności, steny 5–6 – przeciętny poziom asertywności, natomiast steny 1–4 – niski poziom asertywności.

## **Podsumowanie, wnioski, ograniczenia**

Asertywność odgrywa istotną rolę w pracy nauczyciela. Wiąże się z poczuciem samoskuteczności, pewności siebie oraz osobistej kontroli i w ten sposób warunkuje sposób wypełniania przez nauczyciela funkcji zawodowych. Aserytywny nauczyciel skutecznie broni własnych granic i własnej godności, ale też okazuje szacunek innym. Jest stanowczy w decyzjach, ale także otwarty na negocjacje i gotowy na ustępstwa. Potrafi formułować bezpośrednie prośby oraz otwarcie odmawiać na niestosowne prośby. Wie, jak wyrażać i przyjmować komplementy. Skutecznie radzi sobie z krytyką – bez konieczności uciekania się do wrogiego czy obronnego nastawienia (por. McKay, Davis i Fanning, 2001; Zubrzycka-Maciąg, 2013a).

Wysoka asertywność jest charakterystyczna dla nauczycieli z aktywnym podejściem do pracy, ukierunkowanych na osiągnięcie celów i gotowych rozwiązywać pojawiające się trudności. Aktywne radzenie sobie z trudnymi sytuacjami jest z kolei podstawą efektywnego, dobrego przystosowania społecznego i w rezultacie zdrowego funkcjonowania psychicznego (Holahan i Moos, 1990; Moos i Schaefer, 1993; Furnham i Rawles, 1994; Bishop, 2007).

Asertywność należy traktować jako zasób w radzeniu sobie ze stresem m.in. dlatego, że jej wysoki poziom uaktywnia inne zasoby osobiste lub umożliwia korzystanie z nich, np. w odniesieniu do wsparcia społecznego (Poprawa, 2001b). Wysoka asertywność zwiększa odporność na stres, gdyż przyczynia się do wzrostu samooceny, która bezpośrednio służy opanowywaniu stresu (Petrie i Rotheram, 1982).

Badania dowodzą, że asertywność, korelując pozytywnie z poczuciem osobistej kontroli, może skutecznie chronić przed wypaleniem zawodowym.

Oslabia ona związane z pracą wyczerpanie emocjonalne oraz wzmacnia gotowość do angażowania się w sprawy zawodowe (Ellis i Miller, 1993; Poprawa, 2001a, 2001b).

Celem opracowania było zaprezentowanie efektów prac nad budową kwestionariusza do badania poziomu asertywności nauczycieli poprzez ocenę ich gotowości do przejawiania zachowań asertywnych w kontakcie z uczniami. Opracowanym narzędziem przeprowadzono badania w grupach nauczycieli z różnych placówek oświatowych, usytuowanych na terenie południowo-wschodniej Polski oraz przeanalizowano właściwości psychometryczne kwestionariusza. Wybór nauczycieli jako grup badanych wynikał ze specyficznej roli społecznej wykonywanego przez nich zawodu, w tym etosu pracy i wymagań kryterialnych z tym związanych, z pozytywnymi wzorcami zachowań, ale przede wszystkim z potrzeby przygotowania narzędzia do badania asertywności, które mogłoby być wykorzystane w praktyce profesjonalnego doskonalenia nauczycieli.

Analiza psychometryczna narzędzia wskazuje na jego adekwatną jakość, o czym przekonuje rzetelność pełnego narzędzia mierzona współczynnikiem Alfa Cronbacha. Również przeprowadzona analiza związków między wynikami tego narzędzia a innymi pozwoliła uznać KAN (obszar A) za trafne kryterialnie, mimo że nie wszystkie z uzyskanych tutaj wyników można określić mianem zadowalających. Za ograniczenie prezentowanych badań należy też uznać niejednorodność i niereprezentatywność badanej grupy.

Pomimo to zaprezentowany kwestionariusz KAN (obszar A) może być wykorzystywany jako narzędzie w diagnozie i ewaluacji asertywności nauczycieli, warunkującej jakość ich funkcjonowania w zawodzie. Narzędzie jest stosunkowo krótkie, toteż badanie z jego wykorzystaniem nie zabiera dużo czasu i jest łatwe do przeprowadzenia. Wypełnianie kwestionariusza jest również okazją dla nauczycieli do autorefleksji na temat posiadanej gotowości do przejawiania asertywności w kontaktach z uczniami.

Pełny kwestionariusz KAN składa się z czterech obszarów. Pozostałe obszary, tj. obszary B, C i D, dotyczą odpowiednio: kontaktów z rodzicami uczniów, kontaktów z innymi nauczycielami oraz kontaktów z przełożonym (dyrektorem). Te wersje kwestionariusza są w przygotowaniu. Wyniki z poszczególnych podskal w każdym z obszarów A, B, C i D umożliwią obliczenie wyników przejawiania asertywności przez nauczycieli w zakresie poszcze-

gólnych umiejętności, tj. obrony swoich praw, przyjmowania i wyrażania pochwał i krytyki, wyrażania uczuć, próśb i własnego zdania oraz szanowania cudzych granic. Wyniki sumaryczne z poszczególnych obszarów pozwolą zaś nie tylko na obliczenie wyniku gotowości do przejawiania asertywności w kontakcie z określonym podmiotem (uczniem, rodzicem, nauczycielem i dyrektorem), ale też po zsumowaniu będą wskazywały na ogólny wynik asertywności nauczycieli.

## KWESTIONARIUSZ ASERTYWNOŚCI NAUCZYCIELA – KAN (obszar A)

(T. Zubrzycka-Maciąg, J. Kirenko)

Interesuje nas to, jak zwykle zachowuje się Pani/Pan w różnych sytuacjach szkolnych, dotyczących kontaktów z uczniami. Używając pięciostopniowej skali, proszę ocenić, na ile twierdzenia kwestionariusza są tożsame z Pani/Pana sposobem reagowania. Proszę otoczyć kółkiem właściwą cyfrę, jeśli cyfry te oznaczają:

- 1 – w pełni nieprawdziwe
- 2 – raczej nieprawdziwe
- 3 – częściowo nieprawdziwe/częściowo prawdziwe
- 4 – raczej prawdziwe
- 5 – w pełni prawdziwe

Proszę pamiętać, że ważne jest to, jak zazwyczaj zachowuje się Pani/Pan w kontaktach z uczniami.

Nr	Twierdzenie	1	2	3	4	5
1.	Gdy uczeń chwali Ciebie jako nauczyciela, czym sprawia Ci przyjemność, mówisz mu o tym.	1	2	3	4	5
2.	Jeżeli nie podzielasz opinii uczniów w „ważnej sprawie”, mówisz o tym szczerze, nawet gdy Cię nie pytają.	1	2	3	4	5
3.	Otwarcie wyrażasz swoje uczucia, gdy czujesz zadowolenie, dumę, radość z powodu zachowania uczniów albo sympatię do nich.	1	2	3	4	5
4.	Powierzone Ci przez uczniów sprawy oraz ich „wypadki” zachowujesz dla siebie.	1	2	3	4	5
5.	Nie rozmawiasz z uczniami o Twoim życiu osobistym, wyjaśniając, że nie zyczysz sobie uwag na ten temat.	1	2	3	4	5
6.	Bez skrupowania prosisz ucznia o wypożyczenie potrzebnych Ci materiałów (np. książka, album), będących jego własnością.	1	2	3	4	5
7.	Stanowczo i spokojnie odmawiasz prośbom uczniów, na które nie możesz lub nie chcesz się zgodzić.	1	2	3	4	5
8.	Wyjaśniasz sytuacje, w których uczniowie dziękują Ci za coś, czego nie zrobiłaś/eś.	1	2	3	4	5



Nr	Twierdzenie	1	2	3	4	5
9.	Otwarcie przyznajesz się do swoich upodobań (np. rodzaj muzyki), z których szydzą Twój uczniowie.	1	2	3	4	5
10.	Gdy uczeń „za plecami” źle się wyraża o Tobie, mówisz mu wprost, że nie podoba Ci się jego zachowanie.	1	2	3	4	5
11.	Otwarcie wyrażasz prośby wobec uczniów, gdy potrzebujesz ich pomocy, np. w przygotowaniu dekoracji na uroczystość szkolną.	1	2	3	4	5
12.	Szczerze wyrażasz swoje niezadowolenie, irytację i złość wobec uczniów, nie obrażając ich przy tym.	1	2	3	4	5
13.	Zazwyczaj z uwagą wysłuchujesz uczniów pomimo towarzyszących Ci emocji.	1	2	3	4	5
14.	Zawsze chwalisz swoich uczniów, gdy masz ku temu powod.	1	2	3	4	5
15.	Cierpliwie prezentujesz swoje stanowisko, gdy uczeń insynuuje Ci złe intencje wobec jego osoby.	1	2	3	4	5
16.	Szanujesz swoich uczniów pomimo nieakceptowania ich zachowań.	1	2	3	4	5
17.	Uważasz, że należy Ci się szacunek ze strony uczniów, i domagasz się, by go okazywano.	1	2	3	4	5
18.	Potrafisz krytykować zachowanie uczniów w sposób, który ich nie uraża.	1	2	3	4	5

## **KLUCZ DO KWESTIONARIUSZA ASERTYWNOŚCI NAUCZYCIELA (obszar A)**

NAZWA PODSKALI	ITEMY	LICZBA ITEMÓW
OBRONA SWOICH PRAW	7,5,10,17	4
PRZYJMOWANIE OCEN POZYTYWNYCH I NEGATYWNYCH	8,1,15	3
WYRAŻANIE OCEN POZYTYWNYCH I NEGATYWNYCH	14,18	2
WYRAŻANIE PROŚB	11,6	2
WYRAŻANIE UCZUĆ	3,12	2
WYRAŻANIE OPINII	2,9	2
SZANOWANIE CUDZYCH GRANIC	13,4,16	3

## Literatura

- Alberti, R. E., Emmons, M. L. (1975). *Stand up, Speak out, Talk Back*. New York: Pocket Books.
- Alberti, R. E., Emmons, M. L. (1988). *Your Perfect Right. A Guide to Assertive Living*. San Luis Obispo, California: Impact Publishers.
- American Psychological Association. *APA Dictionary of Psychology*. Pobrano 19.05.2020 z: <https://dictionary.apa.org>.
- Antonovsky, A. (1995). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Warszawa: Fundacja IPN.
- Antonovsky, A. (1997). Poczucie koherencji jako determinanta zdrowia. W: I. Heszen-Niejodek, H. Sęk (red.), *Psychologia zdrowia* (s. 209–231). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Arrindell, W. A., Sanderman, R., Hageman, W. J., Pickersgill, M. J., Kwee, M. G., Van der Molen, H. T., Lingsma M. M. (1990). Correlates of Assertiveness in Normal and Clinical Samples: A Multidimensional Approach. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 12, 153–282.
- Bartkiewicz, Z. (1996). *Pomoc terapeutyczna nieletnim agresorom i ofiarom agresji w zakładach resocjalizacyjnych*. Lublin: UMCS.
- Bigo, B. (1980). Behawioralna terapia grupowa. W: H. Wardaszko-Łysakowska (red.), *Terapia grupowa w psychiatrii*. Warszawa: PZWL.
- Bishop, G. D. (2007). *Psychologia zdrowia*. Wrocław: Wydawnictwo ASTRUM.
- Brackett, M. A., Salovey, P. (2008). Pomiar inteligencji emocjonalnej skalą Mayer-Salovey-Coruso Emotional Intelligence Test. W: M. Śmieja, J. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Branden N. (1998). *6 filarów poczucia własnej wartości*. Łódź: Ravi.

- Braun-Gałkowska, M. (1994). *W tę samą stronę*. Warszawa: Wydawnictwo Krupski i S-ka.
- Costa, P. T. Jr., McCrae, R. R. (1985). *The NEO Personality Inventory Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T. Jr., McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cote, S., Miners, C. T. H. (2006). Emotional Intelligence, Cognitive Intelligence, and Job Performance. *Administrative Science Quarterly*, 51, 1–28.
- Dziewiecki, M. (2000). *Psychologia porozumiewania się*. Kielce: Wydawnictwo „Jedność”.
- Ellis, A. (1973). *Humanistic Psychotherapy: the Rational-Emotive Approach*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Ellis, A., MacLaren, C. (2017). *Terapia racjonalno-emotywna. Podręcznik*. Gliwice: Wydawnictwo Sensus.
- Ellis, B. H., Miller, K. I. (1993). The Role of Assertiveness, Personal Control, and Participation in the Prediction of Nurse Burnout. *Journal of Applied Communication Research*, 21, 4, 327–342.
- Fenstrheim, H., Baer J. (1999). *Nie mów „Tak”, gdy chcesz powiedzieć „Nie”. Jak nauczyć się asertywności*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Ferguson, J. (1999). *Asertywność doskonała*. Poznań: REBIS.
- Furnham, A., Rawles R. (1994). Interpersonal Influence and Coping Strategies. *Personality and Individual Differences*, 16, 2, 357–361.
- Gebert, K. (1979). Trening asertywności. W: M. Lis-Turlejska (red.), *Nowe kierunki w psychoterapii. Problemy psychoterapii i diagnozy psychologicznej. Zeszyty Naukowe Instytutu Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego*, 13, 81–93.
- Gilbert, P., Allan, S. (1994). Assertiveness, Submissive Behaviour and Social Comparison. *British Journal of Clinical Psychology*, 33, 295–306.
- Gillen, T. (1999). *Asertywność*. Warszawa: PETIT.
- Gordon, T. (1995). *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: PAX.
- Grzegołowska-Klarkowska, H. J. (1989). *Determinanty mechanizmów obronnych osobowości: studium empiryczne z perspektywy psychologii poznawczej*. Wrocław: Wydawnictwo PAN.

- Hammen, C., Jacobs, M., Mayol, A., Cochran, S. D. (1980). Dysfunctional Cognitions and the Effectiveness of Skills and Cognitive-Behavioral Assertion Training. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 685–695.
- Harwas-Napierała, B. (1989). Próba zastosowania podejścia poznawczego w terapii lękliwości społecznej u dzieci i młodzieży. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 251–261.
- Heszen-Niejodek, I. (1994). Coping Style and Coping with Somatic Illness. *Polish Psychological Bulletin*, 25, 1, 3–13.
- Heszen-Niejodek, I. (1997). Styl radzenia sobie ze stresem: fakty i kontrowersje. *Czasopismo Psychologiczne*, 3, 1, 7–22.
- Holahan, C. J., Moos, R. H. (1990). Life Stressors, Resistance Factors, and Improved Psychological Functioning: An Extension of the Stress Resistance Paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 909–917.
- Jakubowski-Spector, P. (1973). Facilitating the Growth of Women through Assertive Training. *The Counseling Psychologist*, 4, 75–86.
- Jedliński, K. (1998). Jak wyjść z dołka. *Charaktery*, 12, 33–34.
- Kaplan, D. (1982). Behavioral, Cognitive, and Behavioral-Cognitive Approaches to Group Assertion Training. *Cognitive Therapy and Research*, 3, 301–314.
- Krawulska-Ptaszyńska, A. (1992). Analiza czynników wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich. *Przeгляд Psychologiczny*, 35, 403–410.
- Król-Fijewska, M. (1990). Zastosowanie treningu asertywności w pomaganiu osobom z problemami alkoholowymi. *Nowiny Psychologiczne*, 1–2, 164–205.
- Król-Fijewska, M. (1992). *Trening asertywności*. Warszawa: IPZiT, PTP.
- Król-Fijewska, M., Fijewski, P. (2000). *Asertywność menedżera*. Warszawa: PWE.
- Lange, A. J., Jakubowski, P. (1976). *Responsible Assertive Behavior: Cognitive/Behavioral Procedures for Trainers*. Champaign: Research Press.
- Lange, A. J., Jakubowski, P. (1977). *A Cognitive – Behavioral Approach to Assertiveness Training*. Champaign: Research Press.
- Lazarus, A. A., Fay, A. (1975). *I Can if I Want to*. New York: William Morrow.
- Lindenfield, G. (1996). *Poczucie własnej wartości*. Łódź: RAVI.
- Linehan, M. M., Goldfried, M. R., Goldfried, A. P. (1979). Assertion Therapy: Skill Training or Cognitive Restructuring. *Behavior Therapy*, 10, 372–388.
- Lorr, M., More, W. W. (1980). Four Dimensions of Assertiveness. *Multivariate Behavioral Research*, 2, 127–138.

- Majewicz, P. (1998). „Ja i Inni” – skala do badania zachowań asertywnych. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 448–454.
- Makarowski, R. (2008). *Granice ryzyka – paradygmat psychologiczny*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Makowska, H., Poprawa, R. (2001). Radzenie sobie ze stresem w procesie budowania zdrowia. W: G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Podstawy psychologii zdrowia*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Mansfield, P. (1995). *Jak być asertywnym. Naucz się mówić „nie”*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence?. W: P. Salovey, D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- Mączyński, J. (1991). Behawioralny, kognitywny i behawioralno-kognitywny trening asertywności. *Przegląd Psychologiczny*, 34, 4, 619–629.
- Mączyński, J. (1993). Behawioralny i kognitywny trening asertywności. *Prace Psychologiczne*, 34, 41–56.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P. (1987). Willingness to Communicate. W: J. C. McCroskey, J. A. Daly (Eds.), *Personality and interpersonal communication*. London: Sage Publications.
- McKay, M., Davis, M., Fanning, P. (2001). *Sztuka skutecznego porozumiewania się*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mika, S. (1987). *Jak modyfikować własne zachowania*. Warszawa: PWN.
- Moos, R. H., Schaefer, J. (1993). Coping Resources and Processes: Current Concepts and Measures. W: L. Goldberger, S. Breznitz (Eds.), *Handbook of Stress: Theoretical and Clinical Aspects*. New York: The Free Press.
- Neidhardt, E. J., Weinstein, M. S., Conry, R. F. (1998). *Jak opanować stres. Poradnik bez trików. Skuteczny poradnik dla każdego*. Lublin: Wydawnictwo Książki Pomóż Sam Sobie.
- Ogińska-Bulik, N. (2006). *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – konsekwencje – zapobieganie*. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin.
- Oleś, M. (1998). *Asertywność u dzieci w okresie wczesnej adolescencji*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Pervin, L. A. (2002). *Psychologia osobowości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne.

- Pervin, L. A., John, O. P. (2002). *Psychologia osobowości: teoria i badania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Petrie, K., Rotheram, M. J. (1982). Insulators Against Stress: Self-Esteem and Assertiveness. *Psychological Reports*, 50, 3, 963–966.
- Pogorzelski, W. (1999). *Od asertywności do dojrzałości. Inspiracja optymalnym*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Poprawa, R. (1998). Jak rozumieć asertywność? Zarys behawioralno-kognitywno-fenomenologicznej koncepcji asertywności. *Przegląd Psychologiczny*, 41, 3/4, 217–238.
- Poprawa, R. (2000). Co znaczy być asertywnym? W: B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 2. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy.
- Poprawa, R. (2001a). Asertywność wobec aktywności zawodowej człowieka. W: B. Wojtasik (red.), *Podejmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej* (s. 109–123). Wrocław: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Poprawa, R. (2001b). Asertywność – osobisty zasób w zmaganiu się ze stresem w relacjach interpersonalnych. W: G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Podstawy psychologii zdrowia*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Poznaniak, W. (1993). Trening asertywności i umiejętności społecznych. W: H. Sęk (red.), *Społeczna psychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rees, S., Graham, R. S. (1999). *Bądź sobą. Trening asertywności*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Rich, A. R., Schroeder, H. E. (1976). Research Issues in Assertiveness Training. *Psychological Bulletin*, 83, 6, 1081–1096.
- Rimm, D. C., Masters, J. C. (1979). *Behavior Therapy: Techniques and Empirical Findings*. New York: Academic Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination Cognition and Personality*, 9, 185–211.
- Salter, A. (1949). *Conditioned Reflex Therapy*. New York: Farrar Strauss.
- Schwartz, R. M., Gottman, J. M. (1976). Toward a Task Analysis of Assertive Behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44(6), 910–920.
- Sęk, H. (1988). Rola asertywności w kształtowaniu zdrowia psychicznego. Ustalenia terminologiczne i metodologiczne. *Przegląd Psychologiczny*, 31(3), 787–807.

- Sęk, H. (1996). Specyfika wypalenia u nauczycieli. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*. Poznań: Zakład Wydawniczy K. Domke.
- Sęk, H. (2000). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siek, S. (1985). *Autopsychoterapia*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Siuta, J. (2006). *Inwentarz Osobowości NEO-PI-R Costy PT Jr i McCrae RR. Adaptacja polska*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Stojanowska, E. (1992). Ja-idealne oraz społeczne wzmocnienia a asertywność autoprezentacji. *Przegląd Psychologiczny*, 35, 2, 173–184.
- Śmieja, M., Orzechowski, J. (2008). Inteligencja emocjonalna: fakty, mity, kontrowersje. W: M. Śmieja, J. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tedeschi, J. T., Norman, N. M. (1985). Social Power, Self-Presentation, and the Self. W: B. R. Schlenker (Ed.), *The Self and Social Life*. New York: McGraw Hill.
- Terelak, J. F. (2008). *Człowiek i stres*. Bydgoszcz–Warszawa: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Tomaka, J., Palacios, R., Schneider, K. T., Colotla, M., Concha, J. B., Herrald, M. N. (1999). Assertiveness Predict Threat and Challenge Reactions of Potential Stress Among Women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 1008–1021.
- Tucholska, S. (1999). Stres i satysfakcja w zawodzie nauczyciela. *Roczniki Nauk Społecznych KUL*, 27(2), 51–61.
- Tucholska, S. (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Wojciszke, B. (1986). *Struktura „ja”, wartości osobiste i zachowanie*. Warszawa: Wydawnictwo PAN.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by Reciprocal Inhibition*. Stanford: Stanford University Press.
- Wolpe, J. (1969). *The Practice of Behavior Therapy*. New York: Pergamon Press.
- Wolpe, J., Lazarus, A. A. (1966). *Behavior Therapy Techniques: A Guide to the Treatment of Neurosis*. New York: Pergamon Press.
- Zabłocka, M., Niedźwiecki, J. (1995). Gotowość do komunikowania się i lęk w komunikacji interpersonalnej. *Nowiny Psychologiczne*, 3, 21–32.

- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., Śliwińska, M. (1998). *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik*. Warszawa: PTP.
- Zubrzycka-Maciąg, T. (2011). *Trening asertywności w kształceniu pedagogicznym*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Zubrzycka-Maciąg, T. (2013a). *Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Zubrzycka-Maciąg, T. (2013b). Skuteczność warsztatu antystresowego dla nauczycieli. *Studia z Teorii Wychowania*, 1(6), 80–94.
- Zubrzycka-Maciąg, T. (2013c). Asertywność i samoocena nauczycieli a ich stres zawodowy. *Studium Vilnense A*, 10, 89–93.
- Zubrzycka-Maciąg, T., Kirenko, J. (2015). *Asertywność nauczycieli. Badania empiryczne*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Zubrzycka-Maciąg, T., Maciąg, M. (2012). Stres w pracy a wypalenie zawodowe nauczycieli. *Studium Vilnense A*, 9, 187–190.