

Przegląd Badań Edukacyjnych

Teresa Zubrzycka-Maciąg, Janusz Kirenko

ANALIZA PSYCHOMETRYCZNA KWESTIONARIUSZA ASERTYWNOŚCI NAUCZYCIELA

(Obszar C – przejawianie asertywności w kontakcie z nauczycielami)

(Obszar D – przejawianie asertywności w kontakcie z przełożonym)

Numer 44 (2023), Podręcznik Pracowni Narzędzi Badawczych

Redakcja Naukowa

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

Rada Naukowa

prof. Jan Danek, Uniwerszta 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 Sirotová, 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, prof. UŁ, dr Emilia Aksamit, dr Magdalena Cuprjak

Redaktor statystyczny

prof. dr hab. Krzysztof Rubacha

Redaktorzy językowi

dr hab. Krzysztof Gajdka – język polski
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

ISSN 1895-4308

<http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2023.035>

© Copyright by Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Toruń 2023

UNIWERSYTET MIKOŁAJA KOPERNIKA
ul. Gagarina 11, 87-100 Toruń, Polska

Druk: Drukarnia Wydawnictwa Naukowego UMK

Spis treści

Wprowadzenie	7
1. Teoretyczne założenia	13
2. Założenia konstrukcyjne KAN (obszary C i D)	16
3. Procedura opracowania i analiza rzetelności KAN (obszary C i D)	18
3.1. KAN – obszar C	26
3.2. KAN – obszar D	28
4. Trafność KAN (obszary C i D)	38
4.1. Asertywność a strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych	44
4.2. Asertywność a inteligencja emocjonalna	48
4.3. Asertywność a poczucie koherencji	51
4.4. Asertywność a cechy osobowości	54
4.5. Asertywność a samoocena	58
5. Asertywność a dane socjodemograficzne	61
5.1. Płeć a wyniki pomiaru KAN (obszary C i D)	61
5.2. Wiek a wyniki pomiaru KAN (obszary C i D)	63
6. Obliczanie wyników za pomocą KAN (obszary C i D)	65
7. Skala stenowa dla wyniku sumarycznego KAN (obszary C i D)	66
Podsumowanie, wnioski, ograniczenia	68
KWESTIONARIUSZ ASERTYWNOŚCI NAUCZYCIELA – KAN (obszar C)	71
KWESTIONARIUSZ ASERTYWNOŚCI NAUCZYCIELA – KAN (obszar D)	73
Literatura	75

Abstrakt

Podręcznik zawiera kolejną część efektów pracy nad budową Kwestionariusza Asertywności Nauczyciela (KAN) autorstwa Teresy Zubrzyckiej-Maciąg i Janusza Kirenki. Przygotowywane narzędzie ma strukturę modułową i służy do badania asertywności nauczycielskiej ujawnianej w czterech obszarach funkcjonowania społecznego, tj. w kontakcie z uczniami, z rodzicami uczniów, z innymi nauczycielami i z przełożonym, jak również do badania ogólnego poziomu asertywności nauczycieli. Pierwsza część narzędzia została opublikowana w 2021 roku pod tytułem *Analiza psychometryczna Kwestionariusza Asertywności Nauczyciela (obszar A – przejawianie asertywności w kontakcie z uczniami)* (Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2021). W niniejszym opracowaniu w przestrzeni analiz psychometrycznych zaistnieją: KAN (obszar C), dotyczący asertywności nauczyciela przejawianej w kontakcie z innymi nauczycielami, oraz KAN (obszar D), badający asertywność nauczycieli w kontakcie z dyrektorem szkoły. Ostatnia część kwestionariusza – KAN (obszar B) – jest w przygotowaniu.

Za teoretyczną podstawę opracowywanego narzędzia przyjęto behawioralno-kognitywno-fenomenologiczną koncepcję asertywności Ryszarda Poprawy, opisującą ją jako dyspozycję osobowościową. Badania przeprowadzono w grupie 754 nauczycieli oraz w grupach mniejszych zgodnie z przyjętymi procedurami. Dokonane oceny rzetelności i trafności narzędzia, w tym analiza związków z innymi narzędziami (COPE – C.S. Carver, M.S. Scheier i J.K. Weintraub; INTE – N.S. Schutte, J.M. Ma-lauff, L.E. Hall, D.J. Haggerty, J.T. Cooper, C.J. Golden i I. Dornheim; SOC-29 – A. Antonovsky; NEO-FFI – P.T. Costa i R.R. McCrae oraz SES – M. Rosenberg), pozwoliły uznać KAN (obszary C i D, analogicznie do obszaru A) za narzędzie trafne kryterialnie.

Słowa kluczowe:

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

Wprowadzenie

Asertywność rozumiana jako „osobowościowa dyspozycja do specyficznego sposobu autoekspresji własnych przekonań i uczuć oraz radzenia sobie z wymaganiami relacji życiowych dotyczących głównie kontaktów interpersonalnych” (Poprawa, 2001c, s. 114) odgrywa bardzo ważną rolę w środowisku pracy, szczególnie w tych zawodach, które wymagają kontaktu i współdziałania z drugim człowiekiem, a tym samym stwarzają ryzyko powstawania rozbieżności interesów i konfliktów interpersonalnych. Do takich zawodów należy niewątpliwie profesja nauczycielska.

Potrzeba przejawiania przez nauczycieli zachowań asertywnych wynika z konieczności dbania o własne granice w kontaktach z uczniami i ich rodzicami, ale też w relacjach z innymi nauczycielami i przełożonym. Okazywanie asertywności w środowisku pracy wzmacnia autonomię i zdolność kierowania sobą, sprzyja zaradności i samodzielności oraz przyczynia się do wzrostu poczucia własnej wartości i samoskuteczności (Petrie, Rothe-ram, 1982; Poprawa, 2001b). Wysoka asertywność nauczycieli stwarza szansę na zaspokajanie ich indywidualnych potrzeb i umożliwia im pozostawanie w dobrych relacjach z przełożonymi i współpracownikami. W rezultacie asertywność umacnia poczucie podmiotowości i sprawczości nauczycieli oraz korzystnie wpływa na formowanie się ich koncepcji siebie (por. Braun-Gałkowska, 1994).

Badania dowiodły, że asertywność jest pozytywnie skorelowana z wewnętrznym poczuciem kontroli, a ta tendencja stanowi zasób psychologiczny w radzeniu sobie ze stresem i pomaga chronić zdrowie (Williams, Stout, 1985; zob. Poprawa, 1996). Asertywność osłabia bowiem związane z pracą wyczerpanie emocjonalne oraz wzmacnia gotowość do angażowania się w sprawy za-

wodowe i w ten sposób może skutecznie chronić nauczycieli przed wypaleniem zawodowym (Ellis, Miller, 1993; Poprawa, 2001c, 2001b).

Wysoka asertywność jest charakterystyczna dla osób z aktywnym podejściem do wyzwań, jakie niesie życie, co zdaniem wielu badaczy jest podstawą zdrowego funkcjonowania psychicznego oraz efektywnego, dobrego przystosowania społecznego (Holahan, Moos, 1990; Moos, Schaefer, 1993; Furnham, Rawles, 1994). Z badań wynika, że nauczyciele o wysokiej asertywności skłonni są bardziej koncentrować się na rozwiązywaniu stojących przed nimi problemów, traktując je jako zadania, w przeciwieństwie do osób nisko asertywnych, które znacznie częściej posługują się nieadaptacyjnymi ucieczkowo-unikowymi strategiami radzenia sobie (Tomaka i in., 1999; Furnham, Rawles, 1994; Durniat, za: Poprawa, 2001c; Bishop, 2007; Zubrzycka-Maciąg, 2013a; Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2015). Umiejętność radzenia sobie przez nauczycieli w sytuacjach trudnych ma szczególne znaczenie zwłaszcza wtedy, kiedy źródłem stresu są kontakty interpersonalne, w które obfituje profesja nauczycielska.

Asertywność nauczyciela w kontakcie z innymi nauczycielami i dyrektorem

Mimo że specyfiką pracy nauczyciela jest kontakt z dziećmi i młodzieżą, to jednak bardzo duże znaczenie dla jakości psychospołecznego funkcjonowania nauczycieli w zawodzie mają relacje z pozostałymi nauczycielami oraz dyrektorem. Badania wskazują bowiem (zob. Sekułowicz, 2002; Pyżalski, Plichta, 2007; Poraj, 2011; Zubrzycka-Maciąg, 2013a), że kontakty interpersonalne z gronem pedagogicznym mogą być dla wielu nauczycieli bardzo obciążającym psychicznie obszarem pracy.

Koncentrując się na trudnościach w relacjach z koleżankami i kolegami z pracy, nauczyciele ujawniają, że w zespołach nauczycielskich panują plotkarstwo, zakłamanie, zawiść, niski poziom kultury osobistej, brak tolerancji, tchórzostwo i dwulicowość. Brak porozumienia oraz nierozwiązane konflikty niszczą poczucie wspólnoty, obniżając znacząco jakość społecznego środowiska pracy (Tucholska, 2010). Pokój nauczycielski, który powinien być miejscem odpoczynku i wsparcia, jest dla wielu nauczycieli jedynie „rodzajem

szatni, służy do skorzystania z Internetu, kserowania materiałów czy zostawienia dziennika” (Papugowa, 2010, s. 70). Zdarza się, że pokój nauczycielski jest również miejscem krytykowania innych nauczycieli. Zarówno te bardziej otwarte, jak i wysublimowane formy negatywnego oceniania, choć pozornie mają służyć rozwiązywaniu problemów, w rzeczywistości przyczyniają się do zwiększenia napięć i są bardzo niszczące dla atmosfery panującej w gronie pedagogicznym (Piotrowska, 2006; Pyżalski, 2008; Papugowa, 2010; Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, 2011).

Istotnym źródłem stresu dla wielu nauczycieli są również relacje z bezpośrednim przełożonym, czyli dyrektorem szkoły, który często jest postrzegany jako szafarz dobra i zła, kierujący się sobie tylko znanymi względami podczas przydzielania lub zabierania nadgodzin, wyznaczania dodatkowych zadań, przyznawania nagród i dodatków motywacyjnych oraz pieniędzy na doksztalcanie (zob. Kurzępa, 2008).

Zdarza się, że charakter relacji z przełożonym jest przyczyną konfliktów moralnych, jakie przeżywają początkujący nauczyciele, którzy skarżą się na brak swobody w ocenianiu uczniów i ingerencję dyrekcji w promowanie tych najsłabszych do następnej klasy (Kawka, 1998).

Coraz częściej spotykany jest też problem mobbingu w placówkach oświatowych. Z danych stowarzyszeń antymobbingowych wynika, że nauczyciele są grupą zawodową najbardziej narażoną na wystąpienie mobbingu w miejscu pracy i stanowią około 30% wszystkich ofiar mobbingu zgłaszających się po pomoc (Ojrzyńska, 2004). Mobbing w szkole odbywa się najczęściej w relacjach dyrektor – nauczyciel (Mościcka, Drabek, 2010). Ze zgłoszeń ofiar skierowanych do Stowarzyszenia Centrum Antymobbingowego wynika, że najczęstszymi zachowaniami mobberów w środowisku szkolnym były: przesadne kontrolowanie pracy, obciążenie nadmierną pracą, zlecenie pracy poniżej kompetencji oraz ignorowanie opinii i poglądów nauczycieli. Nauczyciele doświadczali też takich zachowań mobbingowych jak: robienie aluzji, zwracanie uwagi podniesionym głosem, niedawanie możliwości wytłumaczenia się ze stawianych zarzutów, przezywanie, zwracanie się do ofiary w sposób deprecjonujący, rozpowiadanie nieprawdziwych zdarzeń, uniemożliwianie wyrażania swojego zdania, szczególnie jeśli jest sprzeczne z wizją mobbera (dyrektora), odbieranie głosu na radach pedagogicznych, unikanie przez przełożonego rozmów z ofiarą, lekceważenie, zarzucenie nie-

kompetencji przy innych nauczycielach, rodzicach, uczniach, rozprowadanie nieprawdziwych informacji o przebiegu pracy zawodowej ofiary, fałszywe ocenianie zaangażowania w pracę, podejmowanie prób ośmieszenia ofiary, sugerowanie choroby psychicznej, żartowanie z życia prywatnego, kwestionowanie podejmowanych decyzji, groźenie wyrzuceniem z pracy, straszenie naganami bez uzasadnienia, utrudnianie uzyskania awansu, pozabawianie nagród oraz sprawiedliwego dodatku motywacyjnego (Ojrzyńska, 2004; Warszewska-Makuch, 2008; Zubrzycka-Maciąg, 2013a; Kwiatkowska, Czerwińska, 2016).

Z badań Centralnego Instytutu Ochrony Pracy wynika, że spośród 1098 nauczycieli objętych badaniami blisko 10% doświadczało długotrwałego (trwającego około 3 lat) mobbingu. Badania Pomorskiego Instytutu Demokratycznego z 2002 roku prowadzone wśród przedstawicieli oświaty (nauczyciele, pedagodzy, wychowawcy) pokazały, że aż 62,5% badanych było poddawanych działaniom mobbingowym dłużej niż pół roku (Kmieciak-Baran, Rybicki, 2003). A. Mościcka i M. Drabek (2010) w toku badań nauczycieli z całej Polski ujawnili, że spośród 1214 badanych 63% doświadczyło wrogich zachowań w miejscu pracy ze strony przełożonych i innych nauczycieli, a w przypadku 9% z nich czas trwania i charakter zachowań spełniały kryteria mobbingu.

Wroga lub obojętna postawa dyrektora wobec problemów podwładnych oraz niewłaściwe stosunki interpersonalne w zespołach nauczycielskich powodują, że wielu nauczycieli doświadcza poczucia osamotnienia w miejscu pracy i nabiera przekonania, że musi samodzielnie radzić sobie ze wszystkimi trudnościami związanymi z wykonywaną pracą. Narażeni na ciągłą kontrolę, niepewni swej pozycji w szkole i nieufni wobec siebie nauczyciele odczuwają lęk przed oceną, dzieleniem się problemami i poszukiwaniem wsparcia w gronie pedagogicznym. Nie wyobrażają sobie, by mogli otwarcie wyrażać własne emocje, opinie i poglądy. Stając się coraz mniej pewni siebie i coraz bardziej zagubieni, przestają panować nad swoimi emocjami. Zachowują się więc agresywnie, wchodząc w konflikty interpersonalne, albo z pokorą wykonują wszystkie polecenia, ukrywając głęboko własne rzeczywiste potrzeby i pragnienia (zob. Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2009; Zubrzycka-Maciąg, 2013a).

Szansą na odbudowę wzajemnego szacunku i poprawę relacji interpersonalnych w gronie pedagogicznym może być rozwijanie asertywności nauczycieli.

Wysoko asertywny nauczyciel mierzy swe sukcesy własnym potencjałem i wykorzystanymi możliwościami, nie zaś efektami ciągłej konfrontacji z innymi nauczycielami. Rozumie, że są sytuacje, w których należy walczyć o prawa swoje i innych, ale bywają też takie zdarzenia, w których mądrze jest się wycofać. Świadom tego, że nie zawsze może wygrać, akceptuje oczywiste ograniczenia. Potrafi stawiać sobie realistyczne cele i nie wchodzi bez potrzeby w sytuacje przekraczające jego możliwości, zawsze jednak postępuje tak, aby mieć szacunek do siebie. Zarówno więc wygrana, jak i porażka czy wycofanie się z działania nie osłabiają jego poczucia własnej wartości (Fensterheim, Baer, 1999; Zubrzycka-Maciąg, 2013a). Asertywny nauczyciel ma zatem odwagę do ujawniania siebie w środowisku pracy na podłożu wewnętrznej zgody na bycie autentycznym, bez obawy o ocenę innych.

Z badań wynika, że asertywność nauczycieli odgrywa istotną rolę w mechanizmie regulowania reakcji na obciążenia zawodowe związane z relacjami interpersonalnymi. Dowiedziono, że asertywna ekspresja emocji nie tylko przyczynia się do obniżenia bieżącego napięcia, ale korzystnie wpływa też na partnerów interakcji (zob. Kwiatkowski, 2000). Własnością zachowań asertywnych jest bowiem zaraźliwość, która oznacza, że osoba zachowująca się w sposób asertywny skłania niejako partnerów interakcji do odpowiedzi w podobnym tonie, umożliwiając konstruktywne rozwiązanie konfliktów. Otwartość, bezpośredniość, uczciwość we wzajemnych relacjach, poszanowanie odrębności i potrzeb każdego z członków grona pedagogicznego stwarzają szansę na zbudowanie w pracy atmosfery wzajemnego zaufania, szacunku i wsparcia, w której możliwe jest realizowanie zarówno jednostkowych, jak i zespołowych celów.

1. Teoretyczne założenia

Ze względu na fakt, że podręcznik jest kolejną częścią narzędzia, zrezygnowano tu z szerszego wprowadzenia teoretycznego w zagadnienie asertywności, które znajduje się w części pierwszej (zob. Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2021). W niniejszym opracowaniu ograniczono się do wyjaśnienia niezbędnych teoretycznych uzasadnień podjętych badań.

Za teoretyczną podstawę opracowywanego narzędzia przyjęto behawioralno-kognitywno-fenomenologiczną koncepcję asertywności Poprawy (2000, s. 115–117), traktującą asertywność jako dyspozycję osobowościową, na którą składają się trzy współdziałające ze sobą komponenty:

- 1) adekwatna wiedza jednostki o możliwych i stosownych w danym kontekście sytuacyjno-społeczno-kulturowym 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, na które składają się różne umiejętności komunikacyjne, m.in. wypowiedanie się tylko we własnym imieniu; podkreślanie autorstwa swoich sądów; uważne słuchanie; koncentrowanie się w relacjach interpersonalnych na własnych przekonaniach i odczuciach; adekwatne wyrażanie za pomocą różnych form ekspresji własnych uczuć; wyrażanie odmowy oraz próśb; wyraża-

nie własnego zdania, poglądów i ocen publicznie oraz w sytuacjach społecznego ryzyka; inicjowanie, podtrzymywanie i ograniczanie komunikacji z różnymi ludźmi oraz reagowanie na krytykę czy 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-afektywna determinowana przez specyficzną strukturę przekonań osobistych i oparte na niej specyficznie 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 na temat własnych praw, oceny siebie (własnych cech i własnej wartości) oraz własnej skuteczności radzenia sobie. Przekonania dotyczące własnych praw mogą wynikać z natury człowieka i wówczas odnoszą się do przekonania na temat praw wynikających z naturalnych właściwości osoby jako istoty ludzkiej, z jej możliwości i ograniczeń. Przekonania te mogą także wynikać z uregulowań społecznych dotyczących życia w określonym społeczeństwie i odnosić się do tego, co jednostce należy się ze strony społeczeństwa, do czego może się odwoływać lub na co może się powoływać. Źródłem przekonań na własny temat mogą być też indywidualny styl życia i preferowane wartości. Prawa związane z indywidualnym stylem życia i preferowanymi wartościami dotyczą przekonań człowieka, że może postępować zgodnie z uznawanymi wartościami, preferencjami i upodobaniami oraz realizować własne potrzeby i pragnienia (np. prawo do wyboru przyjaciół, kierunków rozwoju osobistego i rozwijania zainteresowań). Przekonania dotyczące własnych cech i własnej wartości odnoszą się do oceny samego siebie i wyrażają się w pozytywnej samoocenie i poczuciu pewności siebie oraz samoakceptacji. Natomiast przekonania dotyczące własnej skuteczności radzenia sobie dotyczą własnych lub będących w dyspozycji osoby zasobów do radzenia sobie, tj. zdolności, umiejętności,

kompetencji, społecznych i materialnych aktywów. Wyrażają się one w poczuciu samoskuteczności, zaufania do siebie oraz pewności siebie.

Przekonania dotyczące innych ludzi są wyrazem ich spostrzegania oraz posiadanych przez nich praw. Przejawiają się one we względnie pozytywnym i tolerancyjnym nastawieniu do innych, uznającym ich odmienność i prawa, 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, ale 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; 2001c, s. 114–116; Zubrzycka-Maciąg, 2013a, s. 141–143).

Ujęta w koncepcji asertywności Poprawy (2000, 2001c) struktura przekonań i nastawień osobistych człowieka współdeterminuje występujący u niego specyficzny przebieg procesów oceny poznawczej i emocji w konkretnej konfrontacji wymagań i możliwości radzenia sobie w danej sytuacji życiowej. Efekty procesów poznawczo-afektywnych sprzyjające przejawianiu asertywności mogą wyrażać się jako:

- poczucie przyzwolenia (lub zgodności wewnętrznej) – kiedy jednostka postrzega (ocenia) zachowanie asertywne jako możliwe i stosowne w danej sytuacji, zgodne z własnymi dążeniami i nieprzynoszące negatywnych konsekwencji w relacjach społecznych i samopoczuciu (tzn. jako niewywołujące wewnętrznego konfliktu, nienaruszające osobistych wartości);
- poczucie bycia wyzwany – kiedy jednostka ocenia aktualne relacje życiowe i związane z nimi wymagania jako dające się opanować, raczej pozytywne i sprzyjające oraz dające szansę pozytywnego sprawdzenia się, a nawet rozwoju;
- poczucie samoskuteczności i zaufania do siebie – kiedy jednostka pozytywnie ocenia posiadane i dostępne, głównie wewnętrzne, zasoby do radzenia sobie z wymaganiami aktualnych relacji życiowych;

- poczucie pewności siebie – kiedy jednostka subiektywnie wysoko szacuje prawdopodobieństwo osiągnięcia pożądaných rezultatów własnych działań (Poprawa, 2000, 2001b, 2001c).

Gotowość do asertywności, nazywana dyspozycją, stwarza zatem podstawę do asertywnego zachowania, które w ostateczności jest funkcją interakcji dyspozycji osobowościowych i konkretnej sytuacji życiowej, w jakiej 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, 2001c; Zubrzycka-Maciąg, 2013a, s. 141–143).

W kontekście opisanych mechanizmów psychicznych dotyczących asertywności należy przyjąć, że stanowi ona „osobistą kompetencję człowieka do autoekspresji i radzenia sobie z wymaganiami kontaktów interpersonalnych oraz realizacji stawianych sobie zadań” (Poprawa, 2001b, s. 149). Jednocześnie jest ona jednym z najważniejszych zasobów człowieka pomocnych w radzeniu sobie ze stresem i w zachowaniu zdrowia, a także jednym z głównych warunków rozwoju osobistego.

Koncepcja Poprawy określa w sposób pogłębiony nie tylko istotę i mechanizm asertywności, ale także wskazuje na podstawowe czynniki warunkujące wystąpienie zachowań asertywnych, bądź też będące przyczyną rezygnacji z ich przejawiania. Znajomość uwarunkowań asertywności umożliwia niwelowanie jej deficytów, dzięki czemu jest cenną wskazówką dla praktyki treningu asertywności. Dlatego też behawioralno-poznawczo-fonomenologiczna koncepcja asertywności stanowi teoretyczną podstawę podjętych badań nad asertywnością nauczyciela.

2. Założenia konstrukcyjne KAN (obszary C i D)

Kwestionariusz Asertywności Nauczyciela (obszary C i D) służy odpowiednio do oceny poziomu gotowości nauczycieli do przejawiania asertywności wobec innych nauczycieli oraz przełożonych (dyrektora szkoły). Podjęcie się pracy nad skonstruowaniem narzędzia do badania asertywności nauczy-

cielskiej wynikało przede wszystkim z przekonania, że asertywność jest niezwykle istotnym zasobem nauczyciela w wypełnianiu roli zawodowej, a brakuje stosownego narzędzia do pomiaru tej dyspozycji, które uwzględniałoby specyfikę profesji nauczycielskiej i charakter relacji interpersonalnych z tym związanych. Opracowanie rzetelnego narzędzia do pomiaru asertywności nauczycieli pozwoli też oceniać efektywność treningów asertywności, które są im dedykowane w ramach doskonalenia profesjonalnego (zob. Zubrzycka-Maciąg, 2011).

Ze względu na specyfikę zawodu nauczyciela oraz wyszczególnione w literaturze przedmiotu kategorie i rodzaje asertywności przyjęto, że twierdzenia zawarte w całym zaprojektowanym kwestionariuszu będą dotyczyły gotowości do przejawiania asertywności związanej nie tylko z jej merytorycznymi, jakościowymi wymiarami, ale również z konkretnymi działaniami, odnoszącymi się do społecznych relacji nauczycieli z różnymi podmiotami edukacji, tj. z uczniami, rodzicami uczniów, innymi nauczycielami, dyrektorem.

Podczas formułowania poszczególnych twierdzeń zwracano także uwagę na kontekstowy charakter ujawniania asertywności, zależny od rodzaju sytuacji społecznych, wymagających posługiwania się różnorodnymi umiejętnościami wyrażania siebie. Podstawą konstruowania poszczególnych twierdzeń kwestionariusza były te zachowania z wyróżnionych przez Poprawę (1998, 2000), M. Król-Fijewską (1992) i H. Sęk (1988), które są znamienne dla różnych rodzajów sytuacji występujących w pracy nauczyciela. Twierdzenia wchodzące w skład wyróżnionych 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 są one odmienne od poglądów interlokutora; czy też okazywanie szacunku dla granic osobistych innych ludzi (zob. Król-Fijewska, 1992; Zubrzycka-Maciąg, 2011).

Mając na uwadze możliwość wykorzystywania w badaniach oddzielnie każdego modułu KAN, w każdym z obszarów zastosowano oddzielną numeryzację dla twierdzeń, przy czym kolejność poszczególnych itemów, odnoszących się do specyficznych jakościowo zachowań asertywnych warunkowa-

nych sytuacją społeczną, występująca w pierwszej części narzędzia (obszar A) została utrzymana również w pozostałych obszarach, tj. B, C i D. Zabieg ten służy ułatwieniu korzystania z całościowego narzędzia poprzez prosty algorytm zliczania punktów z itemów tworzących poszczególne skale, jednakowe w każdym z obszarów.

W celu oceny stopnia akceptacji zawartych w kwestionariuszu twierdzeń skorzystano z pięciopunktowej skali Likerta, gdzie kolejne cyfry oznaczają:

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

3. Procedura opracowania i analiza rzetelności KAN (obszary C i D)

Podobnie jak KAN (obszar A), także KAN w obszarze C i w obszarze D wykreowano za pomocą dwóch metod analizy czynnikowej: eksploracyjnej i konfirmacyjnej (zob. Makarowski, 2008), a wszystkie analizy statystyczne na różnych etapach konstruowania narzędzia były wykonywane przy użyciu programów *Statistica* wersja 13.3 i *SPSS* 26.

Eksploracyjna analiza czynnikowa jest metodą przeszukującą dane celem odnalezienia najlepszego układu czynników, a w konsekwencji struktury opisanej przez wyróżnione czynniki. 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 ona jednocześnie bardzo czuła na zaburzenie wariacji pozycji testowych, mogących świadczyć o zaburzeniu ich mocy dyskryminacyjnej, a także na zbyt słabe lub zbyt silne skorelowanie pozycji testowej z innymi pozycjami.

Z ogólnej puli 112 twierdzeń, obejmujących różnorodne aspekty badanego zjawiska, w tym: gotowość do przejawiania asertywności w kontaktach z uczniami (obszar A), 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 przełożonym (obszar D), powstała pierwotna wersja kwestionariusza (obszar A), licząca 26 twierdzeń. Ich wyboru dokonali sędziowie kompetentni, którymi byli pracownicy naukowcy Instytutu Pedagogiki i Instytutu Psychologii UMCS w Lublinie oraz studenci pedagogiki UMCS. Wersją tą, a w ślad za nią wygenerowanymi kolejnymi trzema zestawami dla obszarów B, C i D, przebadano 487 nauczycieli różnych typów szkół z Lublina i województwa lubelskiego, w tym 389 kobiet i 98 mężczyzn (tabela 1).

Tabela 1. Dane socjodemograficzne (n = 487)

ZMIENNA	Kobiety (n = 389)		Mężczyźni (n = 98)		Cohen's d
	M/n	SD/%	M/n	SD/%	
<i>Wiek</i> ranga 24–63	42,17	8,44	40,85	8,64	0,15
<i>Staż pracy*</i> 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%)	
dplomowany	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%)	

Tabela 1 (cd.)

ZMIENNA	Kobiety (n = 389)		Mężczyźni (n = 98)		Cohen's d
	M/n	SD/%	M/n	SD/%	
<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%)	

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

Źródło: badania własne.

Na podstawie analizy normalności rozkładów wyników pozycji i ich mocy dyskryminacyjnej oraz analizy korelacji¹ między poszczególnymi pozycjami, którą przeprowadzono na próbie 487 nauczycieli (tabela 1), pozostawiono ostatecznie 18 twierdzeń w każdej wersji, tj. dla każdego obszaru KAN. Takimi też, 18-itemowymi wersjami kwestionariusza posłużono się w badaniach normalizacyjnych, najpierw dla obszaru A, a obecnie dla obszarów C i D.

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 (tabela 2).

¹ 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) obliczoną dla sytuacji, gdyby dane twierdzenie zostało usunięte. Po usunięciu pozycji, które okazały się niespójne ze skalą, trzykrotnie tworzą nową pulę twierdzeń, ponownie usuwając niektóre z nich, do momentu osiągnięcia ostatecznego zbioru twierdzeń.

Tabela 2. Dane socjodemograficzne (n = 754)

Zmienna	Kobiety (n = 647)		Mężczyźni (n = 107)		Cohen's d
	M/N	SD/%	M/N	SD/%	
<i>Wiek</i> ranga 23–67	41,83	8,55	40,93	8,58	0,11
<i>Staż pracy</i> ranga 1–40	17,11	9,40	15,33	8,77	0,19
<i>Prowadzone przedmioty***</i>					
edukacja wczesnoszkolna	180	(27,82%)	2	(43,92%)	
ściśle	182	(28,13%)	47	(27,10%)	
humanistyczne	222	(34,31%)	29	(27,10%)	
artystyczne i wf.	63	(9,74%)	29		
<i>Stopnie nauczycielskie***</i>					
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%)	
<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		

Tabela 2 (cd.)

Zmienna	Kobiety (n = 647)		Mężczyźni (n = 107)		Cohen's d
	M/N	SD/%	M/N	SD/%	
<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 po siedem czynników w każdym z analizowanych obszarów. Należy nadmienić, że nie ma tutaj jednoznacznego kryterium mówiącego o rzeczywistej liczbie czynników. Spośród dwóch metod uznawanych za klasyczne pierwsza, upadku funkcji przyrostu wariancji wyjaśnianej, czyli metoda osypiska, umożliwia znalezienie takiej najmniejszej liczby czynników, która wyjaśnia największy, najbardziej istotny odsetek wariancji ogólnej mierzonego pojęcia, natomiast druga, dotycząca wyznaczania minimum wartości własnej czynnika większej niż 1, pozwala wyodrębnić wszystkie czynniki tłumaczone przez co najmniej jedną pozycję testową (zob. Makarowski, 2008).

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

Nr twierdzenia	Czynnik I	Czynnik II	Czynnik III	Czynnik IV	Czynnik V	Czynnik VI	Czynnik VII
5.	,736						
7.	,547						
10.	,714						
17.	,563						
1.		,697					
8.		,648					
15.		,575					
14.			,654				
18.			,643				
6.				,654			
11.				,578			
3.					,598		
12.					,668		
2.						,724	
9.						,579	
4.							,645
13.							,534
16.							,528

Źródło: badania własne.

Tabela 4. Analiza czynnikowa (z rotacją varimax znormalizowaną) – zbiór KAN (obszar D) (754 nauczycieli)

Nr twierdzenia	Czynnik I	Czynnik II	Czynnik III	Czynnik IV	Czynnik V	Czynnik VI	Czynnik VII
5.	,695						
7.	,675						
10.	,735						
17.	,555						
1.		,654					
8.		,625					
15.		,605					
14.			,595				
18.			,568				
6.				,655			
11.				,645			
3.					,638		
12.					,586		
2.						,676	
9.						,639	
4.							,684
13.							,546
16.							,524

Źródło: badania własne.

Siedem czynników z obszaru C (tabela 5) o wartości własnej powyżej 1 wyjaśnia zatem 47,62% ogółu wariancji, w tym czynnik pierwszy o wartości własnej 3,18 wyjaśnia 13,05% wariancji, natomiast trzy ostatnie czynniki o wartości własnej od 1,05 do 1,13 wyjaśniają łącznie 14,27% wariancji mierzonego zjawiska.

Tabela 5. Wartości własne – zbiór KAN (obszar C) (754 nauczycieli)

Czynnik	Wartość własna	% ogółu	Skumulowane	% skumulowane
1	3,1845	13,0473	3,1845	13,0473
2	1,9371	7,4736	5,1216	20,5209
3	1,6822	7,0018	6,8038	27,5227
4	1,1664	5,8375	7,9702	33,3602
5	1,1328	5,4366	9,1030	38,7968
6	1,0773	4,4376	10,1803	43,2344
7	1,0522	4,3861	11,2325	47,6205

Źródło: badania własne.

Tymczasem również siedem czynników z obszaru D (tabela 6) o wartości własnej powyżej 1 wyjaśnia już 48,47% ogółu wariacji, czynnik pierwszy o wartości własnej 2,44 wyjaśnia 12,44% wariacji, a trzy ostatnie czynniki o wartości własnej od 1,05 do 1,14 łącznie wyjaśniają już 14,26% wariacji mierzonego zjawiska.

Tabela 6. Wartości własne – zbiór KAN (obszar D) (754 nauczycieli)

Czynnik	Wartość własna	% ogółu	Skumulowane	% skumulowane
1	2,4376	12,4365	2,4376	12,4365
2	1,8563	8,1375	4,2939	20,5740
3	1,6845	7,4438	5,9784	28,0178
4	1,1873	6,1932	7,1657	34,2110
5	1,1427	5,6124	8,3084	39,8234
6	1,0562	4,3466	9,3646	44,1700
7	1,0529	4,3002	10,4200	48,4702

Źródło: badania własne.

3.1. KAN – obszar C

CZYNNIK PIERWSZY – Obrona swoich praw (OSP)

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
5.	Jeżeli koleżanka/kolega nadużywa Twojej uprzejmości i żąda, byś wykonywał(a) za nią/niego obowiązki, potrafisz się temu przeciwstawić.
7.	Jeżeli koleżanka/kolega ciągle pożyczka od Ciebie pomoce do zajęć, a Ty czujesz się przez nią/niego wykorzystywana/y, mówisz jej/jemu o tym wprost.
10.	Jeżeli koleżanka/kolega prosi Cię o przysługę, której nie masz ochoty spełnić, odmawiasz jej/jemu.
17.	Uważasz, że zasługujesz na szacunek ze strony koleżanek i kolegów i dbasz o to, aby Ci go okazywali.

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

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
1.	Jeżeli koleżanka/kolega dziękuje Ci za coś, co dla niej/niego zrobiłaś/łeś, potrafisz przyjąć jej/jego wdzięczność bez skrzepowania.
8.	Jeżeli koleżanka/kolega chwali Cię przy innych nauczycielach za rzecz, z której nie jesteś zadowolona/y, wiesz, jak się wówczas zachować.
15.	Potrafisz zareagować bez złości na niesłuszną krytykę ze strony koleżanki/kolegi i spokojnie wyrazić swoje odmienne stanowisko.

CZYNNIK TRZECI – Wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych (WOPN)

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
14.	Jeżeli podoba Ci się zachowanie koleżanki/kolegi w jakiejś trudnej sytuacji, zawsze mówisz jej/jemu o tym.
18.	Gdy nie pochwalasz postępowania koleżanki/kolegi wobec uczniów, innych nauczycieli czy rodziców, otwarcie o tym mówisz.

CZYNNIK CZWARTY – Wyrażanie próśb (WP)

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
6.	Potrafisz prosić koleżankę/kolegę o pomoc w ważnych dla Ciebie sprawach.
11.	Jeśli potrzebujesz pomocy ze strony koleżanki/kolegi z pracy w sprawie swoich uczniów, prosisz o tę pomoc bez skrępowania.

CZYNNIK PIĄTY – Wyrażanie uczuć (WU)

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
3.	Szczerze i otwarcie wyrażasz uczucia zadowolenia, wdzięczności lub sympatii wobec koleżanek/kolegów.
12.	Szczerze i otwarcie wyrażasz swoje niezadowolenie, irytację i złość wobec koleżanek/kolegów, nie obrażając ich przy tym.

CZYNNIK SZÓSTY – Wyrażanie opinii (WO)

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
2.	Jeżeli w jakiejś sprawie masz odmienne zdanie od koleżanek/kolegów, publicznie wyrażasz swoje stanowisko.
9.	Podczas rozmowy z koleżanką/kolegą zawsze szczerze ujawniasz swoje stanowisko w danej sprawie, nawet gdy różni się ono od zdania rozmówcy.

CZYNNIK SIÓDMY – Szanowanie cudzych granic (SCG)

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
4.	Uważnie słuchasz wypowiedzi koleżanek/kolegów bez względu na towarzyszące Ci emocje.
13.	Jeżeli nie podoba Ci się sposób postępowania koleżanki/kolegi, mówisz jej/jemu o tym wprost.
16.	Szanujesz koleżanki/kolegów, mimo że nie zawsze podobają Ci się ich zachowania.

Źródło: badania własne.

3.2. KAN – obszar D

CZYNNIK PIERWSZY – Obrona swoich praw (OSP)

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
5.	Jeżeli dyrektor publicznie chwali koleżankę/kolegę za coś, co zrobiliście wspólnie, mówisz wprost, że Tobie też należy się pochwała.
7.	Stanowczo i spokojnie domagasz się od dyrektora respektowania należnych Ci praw zawodowych, np. omówienia ważnej dla Ciebie sprawy.
10.	Jeżeli dyrektor chce powierzyć Ci zadanie, będące dla Ciebie zbyt dużym obciążeniem, potrafisz mu odmówić.
17.	Uważasz, że zasługujesz na szacunek ze strony dyrektora, i dbasz o to, aby Ci go okazywał.

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

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
1.	Wiesz, jak się zachować, gdy dyrektor chwali Cię za coś, z czego też jesteś dumna/y.
8.	Jeżeli dyrektor krytykuje Cię za coś, czego nie zrobiłaś/łeś, potrafisz ustosunkować się do tej oceny i wyrazić swoją opinię na ten temat.
15.	Gdy dyrektor słusznie krytykuje Twoje postępowanie, wiesz, jak się zachować w takiej sytuacji.

CZYNNIK TRZECI – Wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych (WOPNI)

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
14.	Jeżeli podoba Ci się sposób współpracy dyrektora z nauczycielami, mówisz mu o tym otwarcie.
18.	Jeżeli nie pochwalasz sposobu postępowania dyrektora w sprawie, która dotyczy bezpośrednio Ciebie, mówisz mu o tym wprost.

CZYNNIK CZWARTY – Wyrażanie próśb (WP)

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
6.	Jeśli potrzebujesz pomocy ze strony dyrektora w osobistej sprawie, potrafisz prosić o nią bez skrępowania.
11.	Jeśli potrzebujesz pomocy ze strony dyrektora w sprawie swoich uczniów, zawsze o nią prosisz.

CZYNNIK PIĄTY – Wyrażanie uczuć (WU)

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
3.	Szczerze i otwarcie wyrażasz uczucia zadowolenia lub wdzięczności wobec dyrektora.
12.	Szczerze wyrażasz swoje niezadowolenie lub irytację wobec dyrektora, nie obrażając go przy tym.

CZYNNIK SZÓSTY – Wyrażanie opinii (WO)

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
2.	Jeśli w trakcie rady pedagogicznej masz odmienną opinię od dyrektora, publicznie wyrażasz swoje stanowisko.
9.	Podczas rozmowy z dyrektorem szczerze ujawniasz swoje stanowisko w danej sprawie, nawet gdy różni się ono od zdania rozmówcy.

CZYNNIK SIÓDMY – Szanowanie cudzych granic (SCG)

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
4.	Zawsze wysłuchujesz racji dyrektora pomimo towarzyszących Ci emocji.
13.	Zawsze mówisz dyrektorowi otwarcie, co Ci się nie podoba w jego postępowaniu wobec Twojej osoby, i nigdy nie „obgadujesz” go za plecami.
16.	Szanujesz dyrektora, nawet jeśli nie wszystkie jego zachowania Ci się podobają.

Źródło: badania własne.

W odniesieniu do poszczególnych komponentów KAN (obszary C i D) założono, że:

„Obrona swoich praw” (OSP) obejmuje zachowania ukierunkowane 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 innych nauczycieli i przełożonych jego granic osobistych, a także dopominanie się o okazywanie należnego szacunku z ich strony 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.

„Przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych” (POPN) oznacza umiejętność przyjmowania pochwał i krytyki w sytuacjach, w których nauczyciel spotyka się zarówno ze słuszną (tj. zgodną z własnymi przekonaniami), 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 swobodę w przyjmowaniu lub odrzucaniu ocen innych na własny temat i równoważenie ich własnymi ocenami. Asertywne reagowanie na oceny powinno jednak odnosić się tylko do nich samych i nie zawierać wypowiedzianych w rewanżu ocen wobec adwersarza.

„Wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych” (WOPN) opiera się na założeniu, że każdy człowiek ma prawo być sobą, o ile nie narusza praw osobistych innych ludzi. Oznacza to, że nauczyciel jest predysponowany do wyrażania subiektywnych ocen względem 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, a jej charakter z jednej strony wyznaczają zachowania dotyczące chwaleń innych, z drugiej zaś wyrażania krytyki. Asertywny sposób wyrażania ocen nie może zawierać elementów

zachowania agresywnego czy manipulacyjnego, toteż 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 wypowiadane w pierwszej osobie, by podkreślały ich subiektywność i stwarzały szansę do konstruktywnej, asertywnej reakcji na nie.

„Wyrażanie prośb” (WP) obejmuje zachowania związane m.in. z prośbą wykonania jakiejś czynności czy też usługi na rzecz nauczyciela, np. wypożyczenia, udostępnienia, rozmowy. Gotowość do wyrażania prośb 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.

„Wyrażanie uczuć” (WU) 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 umożliwia wyrażenie gniewu, złości itp. w sposób adekwatny do przeżywanych uczuć. Ujawnianie uczuć pozytywnych opiera się natomiast na założeniu, że pełne, asertywne wyrażanie siebie zakłada 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 ich pozytywnymi uczuciami. Jednak kryteria asertywności ta dyspozycja będzie spełniać tylko wówczas, kiedy wyrażane uczucia będą szczerze i celem ich ujawniania będzie chęć wyrażenia siebie, a nie zadowolenia innych.

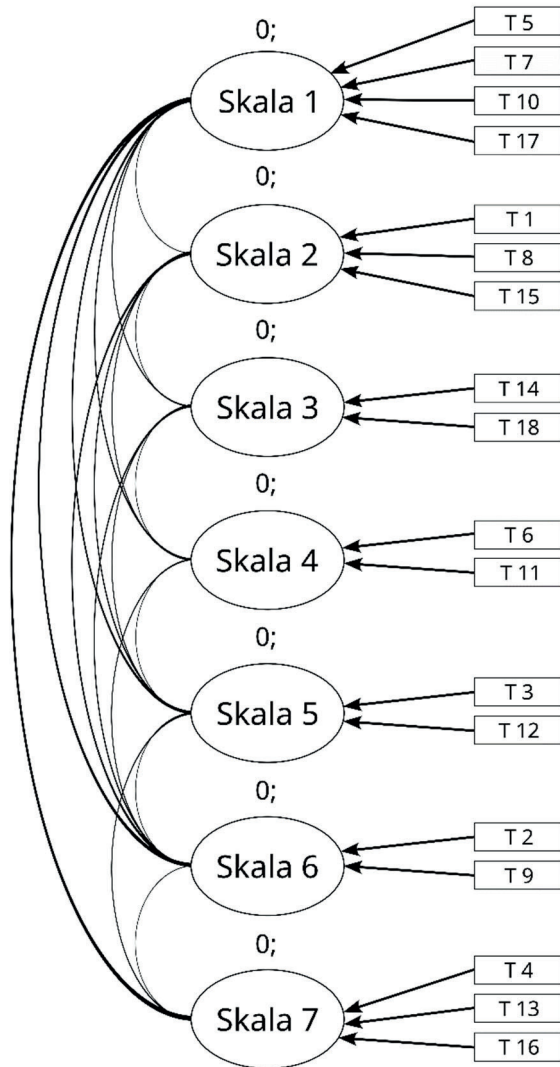
„Wyrażanie opinii” (WO) wyznaczone jest również kompilacją dwóch zachowań: otwartego i szczerego mówienia o podzieleniu cudzych opinii oraz

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 wyrażeniu akceptacji dla tego faktu i braku zamiaru udowadniania swoich racji oraz upartego przekonywania do nich.

„Szanowanie cudzych granic” (SCG) utworzyły trzy zachowania szczegółowe: wsłuchiwanie się w wypowiedzi swoich rozmówców pomimo towarzyszących temu emocji, utrzymywanie w tajemnicy ich spraw oraz okazywanie im szacunku nawet wtedy, 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 szczerść i szacunek w relacjach oraz dbałość o respektowanie w jednakowym stopniu praw i 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, Kirenko, 2015, 2021).

Na podstawie opisanej tu analizy czynnikowej stworzono model, który ukazuje diagram 1, w confirmacyjnej analizie czynnikowej dla dwóch obszarów KAN: C – asertywności w kontakcie z nauczycielami oraz D – asertywności w kontakcie z przełożonym.

Diagram 1. Graficzna prezentacja siedmioczynnikowej asertywności w konfirmacyjnej analizie czynnikowej – KAN (dla obszarów C i D)



Źródło: badania własne.

Drugi zbiór, na którym sprawdzano dopasowanie modelu, analogicznie do KAN (obszar A), liczył 465 nauczycieli, w tym 396 kobiet i 69 mężczyzn z województwa lubelskiego i województw ościennych (tabela 7).

Tabela 7. Dane socjodemograficzne (n = 465)

Zmienna	Kobiety (n = 396)		Mężczyźni (n = 69)		Cohen's d
	M/n	SD/%	M/n	SD/%	
<i>Wiek**</i> ranga 23–67	40,36	8,31	37,46	8,13	0,36
<i>Staż pracy</i> 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%)	
dplomowany	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		

Tabela 7 (cd.)

Zmienna	Kobiety (n = 396)		Mężczyźni (n = 69)		Cohen's d
	M/n	SD/%	M/n	SD/%	
<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 < 0,01; *** p < 0,001

Źródło: badania własne.

Weryfikując trafność konstrukcyjną KAN (oddzielnie dla obszaru C i obszaru D), zastosowano konfirmacyjną analizę czynnikową. Uzyskane wskaźniki dobroci dopasowania (GFI – *goodness of fit index*, AGFI – *adjusted GFI*, z wymaganymi wartościami powyżej 0,90), wskaźniki oparte na niecentralności (RMSEA – *root mean square error of approximation*, McDonalda, z zalecanymi wartościami – odpowiednio mniej niż 0,05 i więcej niż 0,90) oraz statystyka chi-kwadrat (czyli χ^2/df poniżej 2) potwierdziły przyjęte struktury zarówno dla obszaru C, jak i D, gdzie wszystkie oszacowane parametry w niniejszym modelu czynnikowym są statystycznie istotne i w miarę dobrze dopasowane, co oznacza, że struktury narzędzi pomiarowych są adekwatne w zestawieniu z rzeczywistymi danymi, czyli powinny się sprawdzać również na innych zbiorach.

Rzetelność KAN (obszar C) oszacowano zaś dla wszystkich pozycji kwestionariuszowych. Alfa Cronbacha wyniosła 0,885, przy Alfa standaryzowanej 0,886 i średniej korelacji między pozycjami 0,301, co wskazuje na zadowalający wskaźnik narzędzia (tabela 8).

Tabela 8. Alfa Cronbacha dla poszczególnych twierdzeń KAN (obszar C)

Nr twierdzenia	Śred., gdy usunięte	War., gdy usunięte	Odch. st., gdy usunięte	Poz-Cał. Korel.	Alfa, gdy usunięte
t1	65,08042	21,93457	4,683436	0,489552	0,880543
t2	65,40210	21,49717	4,636504	0,578162	0,877301
t3	64,65734	22,25561	4,717586	0,466729	0,881233
t4	64,78322	22,07916	4,698847	0,519474	0,879526
t5	65,08042	21,84366	4,673720	0,519860	0,879445
t6	64,90559	22,31858	4,724254	0,432944	0,882393
t7	65,34615	21,44994	4,631408	0,581916	0,877148
t8	65,20280	21,92154	4,682044	0,519656	0,879457
t9	65,14685	21,76384	4,665173	0,572285	0,877682
t10	65,37063	22,10552	4,701651	0,444516	0,882189
t11	64,88461	21,76852	4,665675	0,565159	0,877905
t12	65,29720	21,44382	4,630748	0,599928	0,876518
t13	65,38811	21,52091	4,639063	0,595968	0,876713
t14	64,97203	22,43687	4,736757	0,354765	0,885622
t15	65,21329	21,94055	4,684074	0,494482	0,880352
t16	64,69930	22,15397	4,706800	0,531987	0,879240
t17	65,04895	21,99590	4,689979	0,506259	0,879920
t18	65,51049	21,96807	4,687010	0,507487	0,879877

średnia = 68,94, odch. st. = 4,94

Źródło: badania własne.

Natomiast w odniesieniu do KAN (obszar D) Alfa Cronbacha wyniosła 0,895, przy Alfa standaryzowanej 0,879 i średniej korelacji między pozycjami 0,269, wskazując również na zadowalającą rzetelność narzędzia (tabela 9).

Tabela 9. Alfa Cronbacha dla poszczególnych twierdzeń KAN (obszar D)

Nr twierdzenia	Śred., gdy usunięte	War., gdy usunięte	Odch. st., gdy usunięte	Poz-Cał. Korel.	Alfa, gdy usunięte
t1	61,67482	27,92724	5,284623	0,472647	0,891840
t2	62,63636	26,76414	5,173408	0,556878	0,889352
t3	61,81469	27,18460	5,213885	0,559236	0,889171
t4	61,62937	27,62825	5,256258	0,499560	0,891061
t5	62,78322	27,43930	5,238254	0,430373	0,894057
t6	61,84965	27,75047	5,267871	0,443040	0,892952
t7	62,30769	26,88193	5,184778	0,610839	0,887460
t8	61,78322	27,49175	5,243258	0,610746	0,888094
t9	62,21329	26,98076	5,194301	0,594513	0,888008
t10	62,42657	27,79542	5,272136	0,436076	0,893165
t11	61,58042	28,19200	5,309614	0,419702	0,893348
t12	62,56993	26,26233	5,124678	0,662938	0,885455
t13	62,25874	26,46928	5,144830	0,663022	0,885585
t14	62,06643	26,87565	5,184173	0,573755	0,888674
t15	61,70630	27,22669	5,217920	0,607615	0,887829
t16	61,48602	28,60091	5,347982	0,382002	0,894208
t17	61,86713	27,51831	5,245790	0,583392	0,888734
t18	62,23426	27,12702	5,208360	0,564084	0,889007

średnia = 65,67, odch. st. = 5,52

Źródło: badania własne.

Zebrano także dane informujące o stałości pomiarów dokonywanych za pomocą KAN (obszar C i obszar D). Zastosowano procedurę dwukrotnego testowania w odstępie trzech tygodni w grupie 64 nauczycieli, w tym 56 kobiet i 8 mężczyzn (tabele 10–11).

Tabela 10. Badania korelacyjne KAN (obszar C) w odstępie trzech tygodni

Korelacje	OSP	OION	WOPN	WP	WU	WO	SCG	KAN – suma
Test-Retest	0,51***	0,56***	0,73***	0,65***	0,51***	0,74***	0,65***	0,68***

*** $p < 0,001$

Źródło: badania własne.

Tabela 11. Badania korelacyjne KAN (obszar D) w odstępie trzech tygodni

Korelacje	OSP	OION	WOPN	WP	WU	WO	SCG	KAN – suma
Test-Retest	0,69***	0,44***	0,67***	0,65***	0,68***	0,78***	0,65***	0,73***

*** $p < 0,001$

Źródło: badania własne.

Otrzymane współczynniki korelacyjne w obu obszarach asertywności (C i D) są na wysokim poziomie istotności (tabele 10–11).

Z uwagi na fakt, że narzędzie zawiera tylko 18 pozycji, a poszczególne skale maksymalnie cztery twierdzenia, zrezygnowano z wyliczeń rzetelności dla poszczególnych czynników-skali wersji A, będącej częścią pełnego narzędzia KAN².

4. Trafność KAN (obszary C i D)

W analizach trafności KAN (obszary C i D) wykorzystano skalę „Ja i Inni” P. Majewicza (1998), mierzącą zachowania asertywne młodzieży. Narzędzie

² Pełne narzędzie KAN zawiera 4 wersje, odnoszące się do różnych partnerów relacji interpersonalnych nauczyciela, tj. wersja A – uczniowie; wersja B – rodzice uczniów; wersja C – inni nauczyciele; wersja D – dyrektor, przełożony. Dla całego narzędzia KAN będzie policzona rzetelność poszczególnych podskal, umożliwiającą oddzielne obliczenie wyników dla gotowości nauczycieli do przejawiania różnych jakościowo zachowań asertywnych.

składa się z 17 twierdzeń obejmujących różne zachowania ekspresyjne, interpersonalne i zadaniowe. O asertywności wnioskuje się na podstawie wyniku sumarycznego, ponieważ w narzędziu nie zostały wyróżnione podskale, które odnosiłyby się do specyficznych jakościowo, odmiennych zachowań asertywnych, warunkowanych sytuacją społeczną. Uwzględnienie tych podskal wydaje się jednak nieodzowne, biorąc pod uwagę wyróżnione w literaturze rodzaje asertywności (Sęk, 1988; Zubrzycka-Maciąg, 2011).

Z analizy danych uzyskanych w grupie 286 nauczycieli³ wynika, że o ile nie zachodzą współzależności między analizowanymi siedmioma skalami KAN (obszar A) i jego skalą sumaryczną a całkowitą sumą skali „Ja i Inni” (Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2021), o tyle w odniesieniu do skal KAN z obszarów C i D już tak (tabele 12–13). Potwierdzają to współczynniki korelacyjne poszczególnych twierdzeń obydwu narzędzi w analizowanych obszarach asertywności nauczycielskich, tworzących liczne i najczęściej silne współzależności (tabele 14–17).

Tabela 12. Korelacje KAN (obszar C) ze skalą „Ja i Inni”

	COSP	CPOP	CWOPN	CWP	CWU	CWO	CSCG	C suma
Ja i Inni	0,53***	0,49***	0,43***	0,40***	0,37***	0,42***	0,47***	0,62***

*** $p < 0,001$

Źródło: badania własne.

Tabela 13. Korelacje KAN (obszar D) ze skalą „Ja i Inni”

	DOSP	DPOP	DWOPN	DWP	DWU	DWO	DSCG	D suma
Ja i Inni	0,45***	0,45***	0,41***	0,35***	0,47***	0,42***	0,37***	0,56***

*** $p < 0,001$

Źródło: badania własne.

³ Badaniami 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, Kirenko, 2015).

Tabela 14. Korelacje 18 twierdzeń KAN (obszar C) z 17 twierdzeniami i całkowitą sumą skali „Ja i Inni”

		Twierdzenia KAN (obszar C)																
Ja i Inni	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18
P1	0,19**	0,18**	0,10	0,10	0,16**	0,17**	0,18**	0,11	0,21***	0,14*	0,18**	0,16**	,20**	0,15*	0,21***	0,17**	0,23**	0,15*
P2	0,30***	0,31***	0,17**	0,25***	0,27***	0,41***	0,29***	0,19**	0,28***	0,24***	0,29***	0,26***	0,34***	0,31***	0,28***	0,24***	0,34***	0,24***
P3	0,10	0,04	0,06	0,11	0,09	0,04	0,12*	0,11	-0,02	0,08	0,14*	0,17**	0,06	0,01	0,10	0,17**	0,06	0,12*
P4	0,16**	0,18**	0,05	0,22***	0,15*	0,12*	0,21***	0,14*	0,15*	0,14*	0,19**	0,20**	0,09	0,08	0,17**	0,11	0,15*	0,14*
P5	0,30***	0,20**	0,16**	0,16**	0,17**	0,14*	0,20**	0,19**	0,18**	0,13*	0,16**	0,16**	0,17**	0,27***	0,31***	0,11	0,20**	0,21***
P6	0,27***	0,30***	0,27***	0,25***	0,26***	0,23***	0,20**	0,21***	0,35***	0,18**	0,24***	0,20**	0,22***	0,25***	0,32***	0,20**	0,35***	0,21***
P7	0,12*	0,08	0,02	0,21***	0,24***	0,23***	0,19**	0,21***	0,10	0,29***	0,29***	0,42***	0,08	0,06	0,20**	0,20**	0,11	0,14*
P8	0,25***	0,14*	0,09	0,17**	0,27***	0,25***	0,20**	0,15*	0,07	0,31***	0,37***	0,41***	0,16**	0,11	0,19**	0,29***	0,14*	0,27***
P9	0,27***	0,35***	0,25***	0,28***	0,18**	0,25***	0,33***	0,19**	0,34***	0,18**	0,20**	0,14*	0,36***	0,29***	0,34***	0,17**	0,37***	0,21***
P10	0,27***	0,35***	0,29***	0,28***	0,25***	0,27***	0,27***	0,26***	0,30***	0,15*	0,22***	0,17**	0,31***	0,22***	0,23***	0,22***	0,43***	0,21***
P11	0,30***	0,32***	0,23***	0,25***	0,24***	0,11	0,21**	0,20**	0,15*	0,08	0,13*	0,10	0,20**	0,20**	0,21***	0,07	0,17**	0,09
P12	0,17**	0,16**	0,09	0,37***	0,31***	0,21***	0,33***	0,33***	0,10	0,36***	0,41***	0,31***	0,14*	0,11	0,21***	0,23***	0,16**	0,27***
P13	0,23***	0,19**	0,18**	0,14*	0,20**	0,18**	0,24***	0,17**	0,21***	0,18**	0,22**	0,22***	0,25***	0,25***	0,22***	0,08	0,24***	0,16**
P14	0,23***	0,21***	0,12*	0,18**	0,23***	0,15*	0,25***	0,22***	0,10	0,31***	0,34***	0,33***	0,16**	0,14*	0,22***	0,23***	0,18**	0,22***
P15	0,30***	0,32***	0,36***	0,13*	0,16**	0,14*	0,09	-0,02	0,16**	-0,05	0,04	0,00	0,29***	0,27***	0,16**	0,06	0,24***	0,12*
P16	0,39***	0,40***	0,34***	0,17**	0,22**	0,20**	0,29***	0,17**	0,24***	0,15*	0,22***	0,14*	0,28***	0,25***	0,30***	0,19**	0,32***	0,23***

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

Źródło: badania własne.

Tabela 15. Korelacje siedmiu skal KAN (obszar C) i jego skali sumarycznej z 17 twierdzeniami skali „Ja i Inni”

	COSP	CPOPn	CWOPn	CWP	CWU	CWO	CSCG	C suma
P1	0,19**	0,22***	0,21***	0,18**	0,20**	0,20**	0,24***	0,28***
P2	0,35***	0,42***	0,30***	0,31***	0,34***	0,33***	0,36***	0,48***
P3	0,10	0,11	0,06	0,12*	0,05	0,06	0,15*	0,13*
P4	0,21***	0,21***	0,19**	0,19**	0,09	0,14*	0,17**	0,24***
P5	0,28***	0,22***	0,24***	0,17**	0,16**	0,32***	0,23***	0,32***
P6	0,37***	0,29***	0,36***	0,24***	0,22***	0,32***	0,33***	0,42***
P7	0,15*	0,29***	0,21***	0,33***	0,08	0,14*	0,19**	0,27***
P8	0,22***	0,31***	0,14*	0,38***	0,16**	0,17**	0,30***	0,33***
P9	0,39***	0,32***	0,38***	0,21***	0,36***	0,35***	0,33***	0,46***
P10	0,41***	0,34***	0,36***	0,21***	0,31***	0,25***	0,38***	0,45***
P11	0,38***	0,24*	0,23***	0,12*	0,20**	0,22***	0,14*	0,32***
P12	0,27***	0,37***	0,28***	0,44***	0,14*	0,18**	0,28***	0,38***
P13	0,25***	0,27***	0,25***	0,22***	0,24***	0,26***	0,21***	0,34***
P14	0,25***	0,27***	0,21***	0,37***	0,16**	0,19**	0,27***	0,34***
P15	0,38***	0,17**	0,09	-0,01	0,29***	0,24***	0,18**	0,29***
P16	0,45***	0,30***	0,27***	0,21***	0,28***	0,30***	0,32***	0,43***
P17	0,33***	0,24***	0,25***	0,18**	0,20**	0,28***	0,33***	0,36***

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

Źródło: badania własne.

Tabela 16. Korelacje 18 twierdzeń KAN (obszar D) z 17 twierdzeniami i całkowitą sumą skali „Ja i Inni”

		Twierdzenia KAN (obszar C)																
Ja i Inni	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18
P1	0,14*	0,30***	0,13*	0,22***	0,20**	0,21***	0,24***	0,10	0,12*	0,24***	0,18**	0,20**	0,23***	0,23***	0,29***	0,13*	0,14*	0,14*
P2	0,21***	0,34***	0,23***	0,29***	0,23***	0,29***	0,36***	0,30***	0,27***	0,23***	0,15*	0,26***	0,39***	0,27***	0,31***	0,18**	0,32***	0,25***
P3	-0,03	0,04	0,09	0,05	0,10	0,10	0,14*	-0,05	0,02	0,15*	0,16**	0,17**	0,11	0,03	0,07	0,07	0,11	0,20**
P4	0,11	0,18**	0,15*	0,29***	0,23***	0,22***	0,16**	0,19**	0,15*	0,26***	0,19**	0,27***	0,22***	0,08	0,16**	0,08	0,23***	0,14*
P5	0,15*	0,27***	0,24***	0,29***	0,16**	0,28***	0,18**	0,17**	0,30***	0,14*	0,18**	0,21***	0,32***	0,27***	0,26***	0,16**	0,26***	0,14*
P6	0,19**	0,31***	0,28***	0,28***	0,23***	0,24***	0,23***	0,28***	0,23***	0,19**	0,20**	0,22***	0,35***	0,31***	0,34***	0,12*	0,28***	0,16**
P7	-0,05	0,08	0,06	0,26***	0,21***	0,16**	0,18**	0,17**	0,05	0,16**	0,17**	0,22***	0,11	0,11	0,13*	0,08	0,12*	0,23***
P8	0,05	0,08	0,06	0,25***	0,14*	0,27***	0,27***	0,23***	0,12*	0,20**	0,22***	0,27***	0,13*	0,10	0,15*	0,15*	0,10	0,06
P9	0,26***	0,31***	0,22***	0,18**	0,23***	0,27***	0,27***	0,31***	0,35*	0,29***	0,10	0,19**	0,32***	0,24***	0,29***	0,12*	0,36***	0,15*
P10	0,21***	0,27***	0,22***	0,30***	0,19**	0,26***	0,30***	0,32***	0,29***	0,24***	0,18**	0,17**	0,30***	0,24***	0,22***	0,19**	0,29***	0,12*
P11	0,09	0,20**	0,12*	0,20**	0,22***	0,17**	0,09	0,14*	0,21***	0,14*	0,14*	0,11	0,20**	0,23***	0,16**	0,11	0,09	0,04
P12	0,10	0,22***	0,17**	0,34***	0,35***	0,21***	0,30***	0,25***	0,12*	0,22***	0,16**	0,27***	0,16**	0,16**	0,24***	0,25***	0,23***	0,17**
P13	0,23***	0,28***	0,15*	0,18**	0,17**	0,07	0,15*	0,15*	0,15*	0,10	0,04	0,17**	0,29***	0,22***	0,26***	0,05	0,23***	0,12
P14	0,05	0,18**	0,06	0,19**	0,16**	0,16**	0,21***	0,25***	0,06	0,14*	0,06	0,31***	0,19**	0,18**	0,17**	0,19**	0,24***	0,23***
P15	0,23***	0,21***	0,21***	0,14*	0,01	0,06	0,14*	0,10	0,20**	0,07	0,06	0,08	0,17**	0,16**	0,17**	0,06	0,12	0,07
P16	0,19**	0,25***	0,24***	0,16**	0,19**	0,21***	0,19**	0,19**	0,26***	0,17**	0,15*	0,14*	0,22***	0,22***	0,25***	0,15*	0,22***	0,07
P17	0,16**	0,23***	0,16**	0,18**	0,22***	0,23***	0,21***	0,23***	0,19**	0,14*	0,11	0,16**	0,21***	0,23***	0,29***	0,11	0,27***	0,08
Jl	0,25***	0,40***	0,30***	0,40***	0,34***	0,36***	0,38***	0,35***	0,33***	0,33***	0,26***	0,36***	0,42***	0,35***	0,40***	0,23***	0,38***	0,25***

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

Źródło: badania własne.

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

	DOSP	DOPN	DWOPN	DWP	DWU	DWO	DSCG	D suma
P1	0,26***	0,27***	0,13*	0,25***	0,26***	0,29***	0,18**	0,32***
P2	0,36***	0,37***	0,35***	0,23***	0,39***	0,32***	0,33***	0,45***
P3	0,05	0,14*	-0,02	0,18**	0,17**	0,06	0,16**	0,14*
P4	0,23***	0,25***	0,20**	0,27***	0,29***	0,13*	0,19**	0,30***
P5	0,31***	0,26***	0,28***	0,19**	0,32***	0,30***	0,25***	0,37***
P6	0,35***	0,29***	0,31***	0,23***	0,35***	0,37**	0,24***	0,41***
P7	0,10	0,23***	0,14*	0,19**	0,19**	0,13*	0,18**	0,22***
P8	0,14*	0,28***	0,21***	0,25***	0,23***	0,14*	0,13*	0,26***
P9	0,33***	0,32***	0,39***	0,24***	0,31***	0,29***	0,28***	0,42***
P10	0,33***	0,31***	0,37***	0,24***	0,28***	0,26***	0,27***	0,40***
P11	0,19**	0,20**	0,21***	0,17**	0,19**	0,22***	0,10	0,25***
P12	0,27***	0,36***	0,22***	0,22***	0,25***	0,22***	0,28***	0,36***
P13	0,28***	0,16**	0,18**	0,09	0,28***	0,26***	0,17**	0,28***
P14	0,15*	0,22***	0,19**	0,12*	0,29***	0,19**	0,28***	0,28***
P15	0,27***	0,09	0,17**	0,07	0,15*	0,18**	0,11	0,21***
P16	0,28***	0,25***	0,27***	0,19**	0,21***	0,26***	0,19**	0,32***
P17	0,25***	0,28***	0,25***	0,15*	0,22***	0,29***	0,20**	0,32***

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

Źródło: badania własne.

Otrzymane wyniki wskazują na występowanie współzależności między KAN i wszystkimi twierdzeniami skali „Ja i Inni”. Współzależności między poszczególnymi skalami mają jednak mniejsze natężenie w odniesieniu do czterech twierdzeń skali P. Majewicza, tj. P3 (Potrafię odmówić kupienia produktu oferowanego przez natarczywego sprzedawcę, chociaż mam wystarczająco

jącą ilość pieniędzy) i P15 (Potrafię odmówić koledze/koleżance angażowania się w jego/jej problemy), a także P7 (Umiem obdarzać komplementami innych ludzi) i P13 (Nie obawiam się, że ludzie przestaną mnie lubić, kiedy nie zgodzę się z nimi i wyrażę własne zdanie). Brak związków pomiędzy niektórymi skalami KAN i wybranymi twierdzeniami skali Majewicza można tłumaczyć różnym kontekstem społecznym badanych interakcji. Od rodzaju sytuacji społecznej, jak również charakteru relacji interpersonalnej nauczyciela z innymi podmiotami zależy adekwatność przejawianego zachowania asertywnego. Wypełnianie roli nauczyciela wymaga posiadania szerokiego wachlarza specyficznych umiejętności asertywnych i korzystania z nich w zależności od sytuacji i specyfiki 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 – obszary C i D) skorelowano zatem z: Kwestionariuszem COPE (COPE – C.S. Carver, M.S. Scheier i J.K. Weintraub), Kwestionariuszem Inteligencji Emocjonalnej (INTE – N.S. Schutte, J.M. Malauff, L.E. Hall, D.J. Haggerty, J.T. Cooper, C.J. Golden i I. Dornheim), Kwestionariuszem Orientacji Życiowej (SOC-29 – A. Antonovsky), Inwentarzem Osobowości NEO-FFI (P.T. Costa i R.R. McCrae) oraz Skalą Samooceny (SES – M. Rosenberg)⁴.

4.1. Asertywność a strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych

Radzenie sobie określa specyficzną aktywność jednostki, obejmującą wysiłki poznawcze i behawioralne, podejmowaną w sytuacji trudnej, w której docho-

⁴ 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, Kirenko, 2015).

dzi do zaburzenia równowagi na granicy: możliwości jednostki–wymagania środowiska. Celem radzenia sobie jest przywrócenie homeostazy relacji możliwości–wymagania i zniwelowanie przykrego stanu emocjonalnego za pomocą różnorodnych strategii (zob. Łosiak, 2008; Terelak, 2008; Heszen, Sęk, 2008). Strategie radzenia sobie kształtują się zgodnie z ogólnymi zasadami uczenia się, przy czym o ich utrwaleniu decyduje subiektywnie odczuwana skuteczność. Nie dowiedziono jednoznacznej zdrowotnej przewagi któregoś ze stylów radzenia sobie. Należy brać pod uwagę kontekst sytuacyjny, jak i kryterium, ze względu na które oceniana jest efektywność działań jednostki. Korzyści ze strategii radzenia sobie mogą być mierzone wyłącznie jego skutkami (Heszen-Niejodek, 1997). Wybór nieadekwatnej strategii może powiększać stan zagrożenia i stanowić dodatkowe źródło stresu (zob. Zubrzycka-Maciąg, 2013a).

Wybór strategii stosowanych przez jednostkę w sytuacji stresowej wiąże się z postrzeganiem przez nią wymagań sytuacji, stylem radzenia cechującym daną osobę oraz predyspozycjami osobowościowymi, które nie wchodzi w skład stylów (Heszen-Niejodek, 1997). Efektywność radzenia sobie jest zatem uwarunkowana 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. Heszen-Niejodek, 1994; Ogińska-Bulik, 2006; Makowska, Poprawa, 2001). Indywidualne zdolności do radzenia sobie mogą przyczyniać się do podwyższania bądź ograniczania stanu stresu (Chojnacka-Szawłowska, 2009).

Badania wskazują (Kuczyńska, Janda-Dębek, 2002), że przejawianie danego sposobu radzenia sobie ze stresem jest ściśle powiązane z kategoriałnym odbiorem sytuacji. Zinterpretowanie sytuacji w kategorii zagrożenia wiąże się z sięganiem po emocjonalny styl radzenia sobie, a postrzeganie sytuacji jako wyzwania predysponuje do podejmowania zadaniowego stylu radzenia. Jedną z taktyk radzenia sobie ukierunkowanych bezpośrednio na stresor jest wykorzystywanie umiejętności społecznych, w tym umiejętności asertywnego ujawniania siebie i wchodzenia w bliskie relacje (Matheny i in., 1986).

Wysoka asertywność predysponuje człowieka do aktywnego poszukiwania rozwiązań zaistniałych problemów. Z teoretycznych ustaleń i nielicznych

badań wynika, że asertywność nauczycieli pozytywnie koreluje z ich stylem radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na zadaniu (zob. Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2015; Zubrzycka-Maciąg, 2013a). Można się więc spodziewać, że dla bardziej asertywnych nauczycieli znamienne będzie sięganie w sytuacjach trudnych po aktywne strategie radzenia sobie.

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). Wyniki badań wskazują również, że przyjmowanie przez nauczycieli pasywnych (unikowych) strategii zaradczych predysponuje ich do wypalenia zawodowego oraz zwiększa dystansowanie się i obniża poczucie kompetencji zawodowej, natomiast sięganie po strategie aktywne hamuje pojawienie się symptomów wypalenia (Sęk, 1996, 2000; Tucholska, 1999, 2009; Krawulska-Ptaszyńska, 1992).

Tabela 18. Korelacje KAN (obszar C) z radzeniem sobie z problemami (COPE)

Zmienna	COSP	CPOP	CWOPN	CWP	CWU	CWO	CSCG	C suma
KP	0,34***	0,36***	0,25***	0,32***	0,29***	0,31***	0,40***	0,45***
Z	-0,04	-0,15*	-0,09	-0,19**	-0,07	-0,15*	-0,10	-0,15*
KEW	-0,03	-0,05	0,04	0,00	0,01	0,01	0,02	-0,01
PEW	0,06	0,14*	0,09	0,25***	0,09	0,05	0,18**	0,16**
A	0,08	0,21***	0,08	0,06	0,05	0,08	0,16**	0,15*
ZR	-0,03	-0,01	-0,01	0,06	-0,03	0,01	0,01	-0,01
PH	0,04	-0,02	0,07	-0,08	0,11	0,02	0,03	0,03
UASO	-0,02	-0,10	0,05	-0,12*	0,02	-0,02	-0,04	-0,05

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

Źródło: badania własne.

Tabela 19. Korelacje KAN (obszar D) z radzeniem sobie z problemami (COPE)

Zmienna	DOSP	DPOPN	DWOPN	DWP	DWU	DWO	DSCG	D suma
KP	0,35***	0,44***	0,33***	0,28***	0,30***	0,22***	0,27***	0,43***
Z	0,03	-0,20**	-0,03	-0,09	-0,01	0,10	-0,07	-0,05
KEW	-0,02	-0,01	-0,03	0,03	0,03	0,01	0,07	0,01
PEW	0,15*	0,25***	0,12*	0,20**	0,18**	0,12	0,26***	0,25***
A	0,08	0,15*	0,09	0,08	0,03	0,17**	0,11	0,14*
ZR	-0,06	0,02	0,01	0,11	-0,02	0,05	0,07	0,02
PH	0,17**	-0,03	0,01	-0,07	0,01	0,12*	0,03	0,06
UASO	0,04	-0,10	0,02	-0,09	-0,01	0,10	-0,03	-0,01

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

Źródło: badania własne.

Analiza otrzymanych danych (tabele 18–19) ujawnia występowanie zróżnicowanych współzależności pomiędzy poszczególnymi strategiami radzenia sobie z problemami i siedmioma komponentami oraz wynikiem sumarycznym KAN w obszarach C i D.

Najsilniejsze korelacje o charakterze pozytywnym (obszary C i D) występują między strategiami koncentracji na problemie (KP) i wszystkimi skalami oraz wynikiem sumarycznym KAN. Rodzaj otrzymanych korelacji wskazuje, że niezależnie od rodzaju sytuacji społecznej wraz ze wzrostem asertywności nauczycieli rośnie ich tendencja do sięgania w sytuacjach trudnych po strategie zaradcze ukierunkowane na pokonanie trudności. Otrzymane rezultaty badań potwierdzają zatem przyjęte założenie o związkach między badanymi zmiennymi i są zgodne z obecnym w literaturze przekonaniem, że wysoka asertywność sprzyja sięganiu po aktywne strategie zaradcze (zob. Furnham, Rawles, 1994; Tomaka i in., 1999; Durniat, za: Poprawa, 2001a).

Pozytywne korelacje otrzymano też pomiędzy strategiami skoncentrowanymi na poszukiwaniu emocjonalnego wsparcia (PEW) i niemal wszystkimi skalami oraz wynikiem sumarycznym KAN, przy czym więcej tych zależności występuje w obszarze kontaktów z dyrektorem niż z innymi nauczy-

cielami. Można zatem wnioskować, że doświadczając sytuacji trudnej, nauczyciele bardziej asertywni częściej sięgają po wsparcie emocjonalne niż ich koledzy mniej asertywni, a osobą, od której oczekują pomocy, jest częściej dyrektor, co wydaje się oczywiste ze względu na pełnioną przez niego funkcję w szkole. Związki pozytywne w obydwu obszarach (C i D) utworzyły też wybrane skale KAN i strategia akceptacji, co potwierdza przekonanie, że wyższa asertywność predysponuje nauczycieli do akceptacji oczywistych ograniczeń i wycofania się bez utraty szacunku do siebie w sytuacjach, na które nie mają wpływu (por. Fensterheim, Baer, 1999). To ustalenie może również być wyjaśnieniem otrzymanych w badaniach korelacji pomiędzy dwiema skalami KAN i strategią poczucia humoru. Interesujące jest jednak, że w tym przypadku związki pomiędzy zmiennymi otrzymano tylko w odniesieniu do obszaru D. Oznacza to, że wraz ze wzrostem asertywności nauczyciele chętniej rozładowują stres poprzez humor, ale dzieje się tak tylko w relacji z dyrektorem. Ta strategia radzenia sobie w sytuacji trudnej nie ma natomiast zastosowania w kontaktach z innymi nauczycielami.

4.2. Asertywność a inteligencja emocjonalna

Według naukowego modelu inteligencji emocjonalnej P. Saloveya i J.D. Mayera (1997) jest ona zdolnością poznawczą umożliwiającą monitorowanie emocji i uczuć zarówno własnych, jak i innych ludzi, a następnie wykorzystywanie tych informacji w kierowaniu własnym myśleniem oraz działaniem. Osoby inteligentne emocjonalnie charakteryzują się: właściwą percepcją emocji oraz adekwatnym ich wyrażaniem; umiejętnością asymilowania emocji; rozumieniem emocji; właściwym zarządzaniem emocjami w celu wspomagania rozwoju emocjonalnego i intelektualnego. Właściwa percepcja i wyrażanie emocji odnoszą się do 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. Umiejętność asymilowania 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 emo-

cjonalnego znaczenia sytuacji i ludzkich zachowań. Zarządzanie emocjami jest zaś równoznaczne 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, Salovey, 1997; Śmieja, Orzechowski, 2008).

W modelu zdolności zakłada się więc, że inteligencja emocjonalna łączy dwie sfery psychicznego funkcjonowania człowieka: intelektualną oraz emocjonalną. „Stanowi ona wynik współdziałania mechanizmów, z jednej strony odpowiedzialnych za powstanie emocji, z drugiej dotyczących umysłowej kategoryzacji emocji i interpretacji sytuacji wywołujących różne stany emocjonalne” (Nosal, za: Sadowska, Brachowicz, 2008, s. 67).

Badania dowiodły, że inteligencja emocjonalna odgrywa ważną rolę w budowaniu relacji interpersonalnych. Wyższy poziom inteligencji emocjonalnej pozytywnie bowiem koreluje z większą i jakościowo lepszą siecią społeczną (Ciarrochi i in., 2000; Austin i in., 2005). Osoby o wysokiej inteligencji emocjonalnej mają bardziej rozwinięte umiejętności społeczne, nawiązują bliższe emocjonalnie i bardziej satysfakcjonujące relacje z otoczeniem oraz wykazują bardziej otwartą postawę wobec partnerów (Schutte i in., 2001). Inteligencja emocjonalna tworzy jednocześnie ujemne związki z zachowaniem dewiacyjnym (Petrides i in., 2004).

Otwartość na innych, zdolność do koncentrowania się w kontaktach interpersonalnych na własnych i cudzych odczuciach oraz umiejętność ich wyrażania w sposób szczerzy i niezagrażający dla rozmówcy są przejawami wysokiej asertywności, zwłaszcza w jej wymiarze poznawczo-afektywnym. Ponadto, jak wynika z badań (Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2015), asertywność pozostaje w sprzeczności z poziomem lęku oraz ze skłonnością do reagowania gniewem.

Zdaniem R. Bar-Ona (1997) asertywność wchodzi w skład umiejętności intrapersonalnych, stanowiących jeden z pięciu obszarów składających się na inteligencję emocjonalną. Należy się zatem spodziewać, że zmienne asertywności i inteligencji emocjonalnej będą ze sobą pozytywnie korelowały.

Tabela 20. Korelacje KAN (obszar C) z inteligencją emocjonalną (Inte)

Zmienna	COSP	CPOP	CWOPN	CWP	CWU	CWO	CSCG	C suma
Cz. I	0,10	0,21***	0,16**	0,23***	0,07	0,11	0,13*	0,19**
Cz. II	0,19**	0,28***	0,17**	0,31***	0,16**	0,17**	0,25***	0,30***
Cz. III	0,11	0,33***	0,24***	0,21***	0,113	0,08	0,16**	0,24***
WG IE	0,16**	0,33***	0,23***	0,30***	0,14*	0,15*	0,22***	0,29***

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

Źródło: badania własne.

Tabela 21. Korelacje KAN (obszar D) z inteligencją emocjonalną (Inte)

Zmienna	DOSP	DPOP	DWOPN	DWP	DWU	DWO	DSCG	D suma
Cz. I	0,13*	0,22***	0,12*	0,17**	0,20**	0,16**	0,29***	0,25***
Cz. II	0,20**	0,32***	0,20**	0,25***	0,21***	0,12*	0,19**	0,28***
Cz. III	0,11	0,26***	0,23***	0,20**	0,31***	0,20**	0,28***	0,29***
WG IE	0,18**	0,32***	0,21***	0,25***	0,28***	0,19**	0,30***	0,33***

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

Źródło: badania własne.

Analiza otrzymanych wyników (tabele 20–21) potwierdza przyjęte założenie, że im wyższym nasileniem inteligencji emocjonalnej charakteryzują się badane osoby, tym wyższa jest ich gotowość do przejawiania asertywności. Wszystkie trzy komponenty inteligencji emocjonalnej mierzonej za pomocą Kwestionariusza Inteligencji Emocjonalnej (INTE), a także jego wynik sumaryczny utworzyły pozytywne związki z większością skal KAN i wynikiem ogólnym w obszarze relacji z innymi nauczycielami oraz z niemal wszystkimi skalami (poza OSP) i wynikiem ogólnym w obszarze kontaktów z dyrektorem. Najwięcej korelacji z KAN utworzył czynnik drugi INTE, w skład którego weszły twierdzenia dotyczące zdolności kontrolowania i regulowania

emocji u siebie i innych. Oznacza to, że nauczyciele, którzy posiadają zdolność zarządzania emocjami, to jednocześnie osoby przejawiające asertywny styl komunikacji zarówno w kontaktach z koleżankami i kolegami z pracy, jak i z dyrektorem, bez względu na to, czy wzajemne relacje dotyczą obrony własnych praw, przyjmowania ocen, szanowania cudzych granic, czy też wyrażania ocen, próśb i uczuć.

Przejawianiu asertywności sprzyja również wysoki wynik uzyskany przez nauczycieli w zakresie pierwszego czynnika INTE, zawierającego twierdzenia ukierunkowane na zdolność do spostrzegania emocji, ich oceny i ekspresji, oraz czynnika trzeciego, obejmującego twierdzenia związane z rozumieniem i analizowaniem emocji, przy czym więcej związków między badanymi zmiennymi odnotowano w obszarze D kwestionariusza KAN. Wygląda więc na to, że wysoka inteligencja emocjonalna, ważna dla przejawiania asertywności we wszystkich kontaktach interpersonalnych, odgrywa szczególną rolę w kontakcie z przełożonym.

Otrzymane rezultaty badań korespondują z obecnym w literaturze przedmiotu przekonaniem sugerującym występowanie pozytywnych korelacji między asertywnością i inteligencją emocjonalną (Cote, Miners, 2006; Rose- te, Ciarrochi, za: Brackett, Salovey, 2008).

4.3. 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 ustrukturuwany, 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 sprzyja lepszemu radzeniu sobie z realizowaniem życiowych wyzwań oraz stosowaniem odpowiednich mechanizmów przezwyciężania trudności (zob. Czabała, Sęk, 2000; Pasikowski, 2001) i w ten sposób przyczynia się do wyzwolania energii potrzebnej do uporania

się z zadaniami zawodowymi oraz pozwala nadawać większy sens pracy (Plopa, za: Terelak, 2008; zob. Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2015).

Zaangażowanie, aktywność, poczucie kontroli nad własnym życiem i gotowość do konfrontacji z trudnościami to również przymioty osób charakteryzujących się wysoką asertywnością (por. Lindenfield, 1996). Można więc założyć, że zmienne poczucia koherencji i asertywności są pozytywnie skorelowane, na co wskazują też wcześniej prowadzone badania (zob. Zubrzycka-Maciąg, 2013a; Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2015, 2001).

Tabela 22. Korelacje KAN (obszar C) z poczuciem koherencji (SOC-29)

Zmienna	COSP	CPOP	CWOPN	CWP	CWU	CWO	CSCG	C suma
Pzr	0,20**	0,18**	0,23***	0,22***	0,16**	0,26***	0,23***	0,28***
Pz	0,15*	0,23***	0,20**	0,29***	0,10	0,21***	0,23***	0,27***
PS	0,16**	0,22***	0,20**	0,29***	0,13*	0,21***	0,29***	0,29***
Koh. – suma	0,19**	0,24***	0,24***	0,30***	0,15*	0,26***	0,28***	0,32***

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

Źródło: badania własne.

Tabela 23. Korelacje KAN (obszar D) z poczuciem koherencji (SOC-29)

Zmienna	DOSP	DPOP	DWOPN	DWP	DWU	DWO	DSCG	D suma
Pzr	0,22***	0,25***	0,18**	0,14*	0,21***	0,26***	0,19**	0,28***
Pz	0,23***	0,31***	0,20**	0,18**	0,25***	0,23***	0,29***	0,33***
PS	0,21***	0,31***	0,17**	0,21***	0,22***	0,26***	0,29***	0,32***
Koh. – suma	0,25***	0,33***	0,21***	0,20**	0,26***	0,29***	0,29***	0,35***

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

Źródło: badania własne.

Otrzymane wyniki (tabele 22–23) potwierdzają przyjęte założenie i wskazują na występowanie pozytywnych związków asertywności we wszystkich jej komponentach i wyniku ogólnym oraz koherencji we wszystkich jej wymiarach: poznawczym (poczucie zrozumiałości), poznawczo-instrumentalnym (poczucie zaradności) i motywacyjno-emocjonalnym (poczucie sensowności) i wyniku sumarycznym. Oznacza to, że nauczyciele o wysokim poczuciu koherencji mają też wysoką gotowość do przejawiania zachowań asertywnych w relacjach z innymi nauczycielami i z dyrektorem.

Otwarte i szczere ujawnianie siebie w relacjach interpersonalnych, charakterystyczne dla zachowań asertywnych, opiera się na zaufaniu do rozmówcy i do swoich kompetencji interpersonalnych (zob. Zubrzycka-Maciąg, 2011). Zaufanie to wydaje się mieć ścisły związek z komponentami poczucia koherencji. Posiadanie przez nauczyciela wysokiego poczucia zrozumiałości może ułatwiać mu postrzeganie różnorodnych sytuacji z udziałem innych nauczycieli lub dyrektora, konfliktowych lub wymagających współpracy, jako zdarzenia dające się wyjaśnić i zrozumieć. Wysokie poczucie zaradności może sprzyjać przekonaniu nauczyciela, że poradzi sobie w pełnieniu roli zawodowej nawet wtedy, kiedy znajdzie się w sytuacji trudnej lub zaskakującej. Wysokie poczucie sensowności podejmowanych działań będzie natomiast prawdopodobnie predysponowało nauczycieli do wzmożonego wysiłku i zaangażowania w pracę.

Nauczyciele mający trwałe, choć dynamiczne poczucie pewności, że bodźce napływające ze środowiska mają charakter przewidywalny i wytłumaczalny (poczucie zrozumiałości), że posiadają oni zasoby pozwalające sprostać wymaganiom stawianym przez te bodźce (poczucie zaradności) oraz że wymagania te są warte wysiłku i poświęcenia (poczucie sensowności), to jednocześnie osoby o wysokiej gotowości do przejawiania asertywności, zaangażowane w podejmowane zadania i dbające o uczciwe relacje interpersonalne. Z kolei nauczyciele legitymujący się niskim poziomem poczucia koherencji to jednocześnie osoby mało asertywne, unikające otwartego ujawniania siebie w kontaktach interpersonalnych.

4.4. Asertywność a cechy osobowości

P.T. Costa Jr. i R.R. McCrae (1985, 1992), autorzy Pięcioczynnikowego Modelu Osobowości (PMO) zwanego Wielką Piątką (Big Five), wyróżnili pięć głównych składowych osobowości:

1. Neurotyzm – odzwierciedla emocjonalne niezrównoważenie oraz podatność jednostki na doświadczanie negatywnych emocji i stresu. Osoba o wysokiej neurotyczności ma trudności z kontrolowaniem popędów, adaptacją i radzeniem sobie w sytuacjach trudnych. Jest przy tym podatna na odczuwanie lęku, agresji i stanów depresyjnych. Niską neurotycznością charakteryzują się natomiast osoby zrównoważone, mające stabilną samoocenę i dobrze radzące sobie ze stresem.
2. Ekstrawersja – wyraża nastawienie jednostki do innych ludzi, jakość i intensywność podejmowanych przez nią interakcji społecznych, poziom aktywności, energii, a także zdolność do doświadczania pozytywnych emocji. Wysoki poziom ekstrawersji wiąże się z optymizmem, pogodnym nastrojem i potrzebą przebywania w towarzystwie. Niski poziom ekstrawersji (introwersja) charakteryzuje zaś osoby ze skłonnością do unikania częstych relacji społecznych, wycofywania się i wyboru samotności.
3. Otwartość na doświadczenie – ukazuje tendencję człowieka do poszukiwania doświadczeń życiowych oraz skłonność do nadawania im pozytywnego znaczenia. Osoby o wysokim natężeniu tej cechy są ciekawe świata, mają szerokie horyzonty poznawcze, są spostrzegawcze, otwarte na nowe doświadczenia i gotowe do przyjmowania nowych idei czy wartości. Osoby o niskiej otwartości na doświadczenia wolą stosować znane i konwencjonalne sposoby, zasady i pomysły oraz często ujawniają tendencję do konserwatyzmu w sensie prezentowanych wartości. Otwartość na doświadczenia ma charakter kontekstowy i nie zawsze jej wysoki wskaźnik ma charakter przystosowawczy.
4. 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 ni-

skiej ugodowości mają negatywny stosunek do innych ludzi, nie okazują im należytego szacunku, nie ufają im, wykorzystują i manipulują nimi oraz pozostają niewzruszeni wobec niesprawiedliwości ludzkiej. Przejawianie ugodowości, podobnie jak otwartości, uzależnione jest od kontekstu sytuacyjnego. W sytuacji konieczności zadbania o własne interesy bardziej przystosowawcze będzie zachowanie zdecydowane, a nawet noszące znamiona zachowania agresywnego, niż zachowanie uległe, kojarzone z ugodowością.

5. Sumiennosc – pozwala prognozować aktywnosc zawodowa człowieka. Wysoki wskaźnik tej cechy 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 (Costa, McCrae, 1992; Zawadzki i in., 1998; Pervin, 2002; Pervin, John, 2002; Siuta, 2006).

Biorąc pod uwagę swoistosc cech w modelu Wielkiej Piątki tworzących poszczególne skale do badania osobowości, można zakładać, że nauczyciele legitymizujący się wysoką ekstrawersją i sumiennoscą oraz niską neurotycznością będą jednocześnie odznaczać się wysoką asertywnoscą, która charakteryzuje osoby zrównoważone emocjonalnie, zdolne do nawiązywania otwartych, satysfakcjonujących kontaktów interpersonalnych oraz biorące odpowiedzialność za własne życie. Pozytywny związek asertywności z ekstrawersją może wydawać się oczywisty także z tego powodu, że zmiana asertywności wymieniana jest w modelu jako cecha składowa wymiaru ekstrawertyczności. W myśl behawioralno-kognitywno-fenomenologicznej koncepcji asertywności nie jest ona jednak cechą (Poprawa, 2000), choćby dlatego, że w przeciwieństwie do stałych cech osobowości możliwe jest jej skuteczne rozwijanie także w wieku dorosłym (zob. Mączyński, 1993; Zubrzycka-Maciąg, 2011).

Trudno przewidywać charakter ewentualnych związków pomiędzy zmiennymi asertywności i dwiema pozostałymi cechami osobowości, tj. ugodowoscą i otwartoscą, ze względu na ich kontekstowy charakter. Badania (Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2021) prowadzone na rzecz ustalenia korelacji pomiędzy tymi cechami a gotowoscą do przejawiania asertywności w kon-

także z uczniami (KAN – obszar A) wskazują, że ugodowość tworzy pozytywny związek jedynie ze skalą wyrażania opinii (WO) wobec uczniów. Nie odnotowano innych związków pomiędzy ugodowością oraz otwartością i pozostałymi skalami KAN (obszar A). Nie można jednak na tej podstawie wnioskować o korelacjach tych zmiennych z asertywnością w obszarach kontaktów z innymi nauczycielami (obszar C) i dyrektorem (obszar D), ponieważ gotowość do przejawiania asertywności zależy od charakteru relacji z partnerem interakcji.

Tabela 24. Korelacje KAN (obszar C) z cechami osobowości (NEO-FFI)

Zmienna	COSP	CPOP	CWOPN	CWP	CWU	CWO	CSCG	C suma
NEU	-0,15*	-0,25***	-0,10	-0,22***	-0,11	-0,14*	-0,20**	-0,23***
EKS	0,26***	0,28***	0,32***	0,28***	0,29***	0,24***	0,28***	0,38***
OTW	0,15*	0,07	0,04	0,00	0,13*	0,11	0,14*	0,14*
UGO	0,16**	0,02	0,16**	0,03	0,21***	0,12*	0,10	0,16**
SUM	0,22***	0,32***	0,27***	0,29***	0,12*	0,14*	0,19**	0,30***

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

Źródło: badania własne.

Tabela 25. Korelacje KAN (obszar D) z cechami osobowości (NEO-FFI)

Zmienna	DOSP	DPOP	DWOPN	DWP	DWU	DWO	DSCG	D suma
NEU	-0,13*	-0,25***	-0,15*	-0,10	-0,14*	-0,09	-0,15*	-0,20**
EKS	0,24***	0,27***	0,29***	0,20**	0,25***	0,21***	0,20**	0,32***
OTW	0,17**	0,07	0,18**	0,13*	0,04	0,09	0,08	0,15*
UGO	0,16**	-0,02	0,07	0,05	0,14*	0,12*	-0,00	0,10
SUM	0,17**	0,29***	0,23***	0,17**	0,32***	0,15*	0,25***	0,30***

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

Źródło: badania własne.

Otrzymane wyniki badań (tabele 24–25) potwierdzają przyjęte założenie o występowaniu pozytywnych korelacji pomiędzy ekstrawersją i sumiennością a asertywnością we wszystkich badanych jej aspektach, zarówno w obszarze kontaktów z nauczycielami, jak i dyrektorem. Z badań wynika ponadto, że cecha neurotyzmu koreluje ujemnie z większością skal KAN odnoszących się do obszarów C i D. Charakter otrzymanych współzależności świadczy więc o tym, że nauczyciele, którzy charakteryzują się wysoką asertywnością w kontakcie z kolegami i koleżankami z pracy oraz z dyrektorem, odznaczają się jednocześnie wysoką ekstrawersją i sumiennością oraz niską neurotycznością. Są więc otwarci na kontakty towarzyskie, pogodni, nastawieni optymistycznie, zaangażowani, wiarygodni, wytrwali w działaniu, pracowici i zorganizowani. Są przy tym zrównoważeni, spokojni, pewni siebie i dobrze radzą sobie ze stresem. Niską tendencją do przejawiania zachowań asertywnych wobec współpracowników cechują się natomiast nauczyciele introwertyczni, o niskiej sumienności i wysokiej neurotyczności. Tacy nauczyciele unikają kontaktów ze współpracownikami, są leniwi, niezaangażowani i nastawieni hedonistycznie, a przy tym nerwowi, lękliwi, niestabilni emocjonalnie i podatni na doświadczanie stresu.

W wyniku przeprowadzonych badań ujawniono też pozytywny związek cechy ugodowości z KAN w odniesieniu do skal: obrony swoich praw, wyrażania ocen, uczuć i opinii (obszar C) oraz ze skalami obrony swoich praw oraz wyrażania uczuć i opinii (obszar D). Wynika z tego, że wysoka ugodowość, a zatem przyjazne nastawienie do innych, zaufanie oraz skłonność do ustępstw, współwystępuje z wysoką tendencją nauczycieli do podejmowania starań o obronę własnych granic oraz ujawniania swoich uczuć i opinii w kontakcie z dyrektorem i innymi nauczycielami, a wobec tych ostatnich także do wyrażania krytyki i pochwał. Nie są zaś zdolni do przejawiania asertywności nauczyciele o niskiej ugodowości, którzy nie szanują współpracowników, wykorzystują ich i manipulują nimi.

Najmniej związków z asertywnością utworzyła zmienna otwartości na doświadczenie. Wszystkie związki mają charakter dodatni i wskazują, że nauczyciele, którzy mają szerokie horyzonty poznawcze, są ciekawi świata i otwarci na nowe, są też bardziej predysponowani do obrony swoich praw w kontakcie ze współpracownikami, chętniej wyrażają swoje prośby i oce-

ny wobec dyrektora oraz uczucia wobec innych nauczycieli. Są też bardziej skłonni do szanowania ich granic.

4.5. Asertywność a samoocena

Samoocena, stanowiąc komponent obrazu własnej osoby, jest definiowana jako postawa wobec samego siebie, swoich cech, możliwości, zdolności i wad (Kozielecki, 1981; Szewczuk, 1985). W literaturze psychologicznej bywa nazywana poczuciem własnej wartości, które określa przekonanie jednostki o autonomicznej wartości własnego „ja” i oczekiwanie jego potwierdzenia przez innych (Reykowski, 1992; Jakubik, 1997; Migdał, 2003).

Ocena samego siebie w zasadniczy sposób wpływa na charakter funkcjonowania człowieka w środowisku pracy. Wysokie poczucie własnej wartości i świadomość własnych zasobów radzenia sobie pozwalają na swobodne eksperymentowanie w wyborze strategii zaradczych w sytuacjach trudnych (por. Ogińska-Bulik, 2006). Osoba o wysokiej samoocenie jest pewna siebie, odporna psychicznie, aktywna i otwarta na nowe doświadczenia, co otwiera przed nią nowe możliwości, pobudza i motywuje do działania, inspiruje do podejmowania nowych zadań i tym samym zwiększa szansę na odnoszenie kolejnych, coraz większych sukcesów. Efekty własnej pracy, oprócz samozadowolenia, umacniają poczucie sprawstwa i skuteczności w działaniu, a jednocześnie pozwalają czerpać satysfakcję (zob. Niebrzydowski, 1999). Natomiast osoby posiadające zaniżoną samoocenę nie wierzą w swoje siły i przeceniają trudność zadań, przez co ograniczają własną aktywność i inicjatywę. Towarzyszy im ciągły lęk przed porażką, a ich życie wypełnione jest napięciem i złymi przeczuciami. Z tego powodu mogą przejawiać zachowania obronne wyrażające się w agresji, dezorganizacji czynności lub ucieczce od życia. Zachowania te mają służyć unikaniu osób uważanych za źródło zagrożenia lub szukaniu ciągłej aprobaty ze strony otoczenia (Reykowski, 1970; Niebrzydowski, 1976; Kulas, 1986; Ogińska-Bulik, 2006; Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, 2011).

Analiza literatury przedmiotu jednoznacznie wskazuje, że samoocena człowieka może mieć bezpośredni, pozytywny związek z asertywnością, u podstaw której leży poczucie własnej godności i szacunku do siebie same-

go (Branden, 1998; Jedliński, 1998; Fensterheim, Baer, 1999; Ferguson, 1999; Rees, Graham, 1999).

Osoba o wysokiej asertywności chętnie ujawnia siebie w kontaktach z innymi i dąży do potwierdzenia swego prawdziwego „ja” (Neidhardt, Weinstein, Conry, 1998). Potrafi również zadbać o realizację cenionych wartości poprzez zachowania autoekspresyjne, skuteczność zadaniową oraz wysoką kompetencję interpersonalną (Sęk, 1988). Mając szacunek do samego siebie, pozwala sobie na szczerość w kontaktach interpersonalnych i formułowanie oczekiwań wobec otoczenia. Jednocześnie ma przeświadczenie o konieczności szanowania praw i granic partnerów interakcji, toteż stara się budować relacje z innymi na zasadzie wzajemnego zaufania i życzliwości (zob. Romanowska-Tołłoczko, 2016). Wysoka asertywność jest zatem charakterystyczna dla osób z aktywnym podejściem do życia, ukierunkowanych na osiągnięcie własnych celów, gotowych brać odpowiedzialność za własne życie i rozwiązywać pojawiające się problemy.

Z nielicznych badań nad związkami samooceny i asertywności nauczycieli (zob. Petrie, Rotheram, 1982; Zubrzycka-Maciąg, 2013b; Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2015) wynika, że zmienne te mogą być ze sobą pozytywnie skorelowane. Biorąc zatem pod uwagę wyniki badań oraz zawarte w literaturze przedmiotu sugestie na temat związków samooceny z asertywnością (Petrie, Rotheram, 1982; Wojciszke, 1986; Sęk, 1988; Stojanowska, 1992; Braun-Gałkowska, 1994; Fensterheim, Baer, 1999; Poprawa, 2001a), przyjęto, że nauczycielom o wysokiej samoocenie towarzyszyć będzie wysoki poziom asertywności, a nauczyciele o niskiej samoocenie będą jednocześnie cechować się niską asertywnością.

Tabela 26. Korelacje KAN (obszar C) z samooceną (SES)

Zmienna	COSP	CPOP	CWOPN	CWP	CWU	CWO	CSCG	C suma
Samoocena	0,31***	0,26***	0,14*	0,22***	0,17**	0,22***	0,24***	0,32***

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

Źródło: badania własne.

Tabela 27. Korelacje KAN (obszar D) z samooceną (SES)

Zmienna	DOSP	DPOPŃ	DWOPŃ	DWP	DWU	DWO	DSCG	D suma
Samoocena	0,21***	0,28***	0,12*	0,08	0,17**	0,18**	0,21***	0,25***

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

Źródło: badania własne.

Przeprowadzone analizy potwierdziły obecne w literaturze przedmiotu przekonanie o pozytywnym związku asertywności z samooceną (Petrie, Rotheram, 1982; Wojciszke, 1986; Sęk, 1988; Stojanowska, 1992; Braun-Gałkowska, 1994; Fensterheim, Baer, 1999; Poprawa, 2001a; Zubrzycka-Maciąg, Maciąg, 2012; Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2015, 2021). Wszystkie skale KAN oraz wynik sumaryczny w obszarze kontaktów z innymi nauczycielami i niemal wszystkie w obszarze kontaktów z dyrektorem (oprócz WU) utworzyły dodatnie korelacje ze zmienną samooceny. Oznacza to, że nauczyciele o wyższym poziomie samooceny są bardziej skłonni do przejawiania zachowań asertywnych w wyróżnionych sytuacjach społecznych. Dbają więc o własne prawa, są otwarci na przyjmowanie ocen ze strony innych nauczycieli i przełożonego, ale sami też chętnie ujawniają wobec nich swoje oceny, opinie i potrzeby. Szanują prawa współpracowników i nie przekraczają ich granic. Ponadto otwarcie ujawniają swoje uczucia wobec koleżanek i kolegów z pracy – zarówno te o wydźwięku pozytywnym (sympatia, podziw, zadowolenie), jak i te negatywne (złość, irytacja, gniew). Natomiast nauczyciele o niskiej samoocenie odznaczają się też niską gotowością do ujawniania siebie, co powoduje, że nie są w stanie należycie zadbać o własne prawa, nie potrafią konstruktywnie przyjmować ani wyrażać ocen, próśb i uczuć oraz mają trudności z szanowaniem cudzych granic.

Aby przejawiać zachowania asertywne, nauczyciel musi być przekonany, że jego potrzeby i cele są ważne, a on sam jest tak samo wartościowy jak inni, toteż ma prawo być sobą i domagać się respektowania swoich praw w środowisku pracy. Takie poczucie niewątpliwie daje wysoka samoocena, która wydaje się nie tylko korelatem, ale także predyktorem asertywności (por. Majewicz, 1998; Oleś, 1998; Poprawa, 1998; Fensterheim, Baer, 1999). Rów-

nocześnie badania wskazują (Zubrzycka-Maciąg, 2011), że podczas treningów asertywności wraz ze skłonnością do przejawiania asertywności wzrasta poziom samooceny uczestników zajęć, co sugeruje, że kierunek zależności może być też odwrotny.

5. Asertywność a dane socjodemograficzne

5.1. Płeć a wyniki pomiaru KAN (obszary C i D)

Nie bez znaczenia dla przejawiania przez jednostkę asertywności jest ocena jej postępowania przez innych ludzi uwarunkowana czynnikami kulturowymi. Inne są oczekiwania i wzorce zachowań interpersonalnych przewidziane dla społecznej roli kobiety, inne zaś dla mężczyzny. W niektórych sytuacjach wyrażanie asertywności przez kobiety w sposób identyczny jak przez mężczyzn może być odbierane jako agresywne (zob. Sęk, 1988; Zubrzycka-Maciąg, 2011), ale też pewne zachowania mężczyzn, np. okazywanie przez nich uczuć może być uznane za przejaw manipulacji, podczas gdy u kobiet wydaje się to naturalne. Rola zawodowa, w tym rola nauczyciela, wymaga jednak posiadania specyficznych umiejętności i zachowań niezależnie od tego, czy jest pełniona przez kobiety, czy mężczyzn. Wydaje się zatem, że w tym wypadku stereotyp dotyczący różnic między płciami nie powinien mieć odniesienia.

Tabela 28. Różnice w KAN (obszar C) między mężczyznami i kobietami

	Śr. K	Śr. M	t	p	N K	N M	Sd K	Sd M	Cohen's d
COSP	14,93	14,81	0,256	0,798	647	107	2,81	2,95	–
COPN	11,32	11,35	–0,076	0,940	647	107	2,19	2,42	–
CWOPN	7,41	7,33	0,349	0,727	647	107	1,48	1,55	–
CWP	8,08	8,14	–0,215	0,830	647	107	1,59	1,71	–
CWU	7,23	7,58	–1,07	0,286	647	107	1,96	1,98	–
CWO	7,30	7,53	–0,842	0,401	647	107	1,71	1,72	–

Tabela 28 (cd.)

	Śr. K	Śr. M	t	p	N K	N M	Sd K	Sd M	Cohen's d
CSCG	11,94	12,00	-0,169	0,866	647	107	2,00	2,33	-
C suma	68,22	68,74	-0,311	0,756	647	107	1,06	1,70	-

Źródło: badania własne.

Tabela 29. Różnice w KAN (obszar D) między mężczyznami i kobietami

	Śr. K	Śr. M	t	p	N K	N M	Sd K	Sd M	Cohen's d
DOSP	13,40	13,47	-0,119	0,905	647	107	3,07	3,47	-
DOPN	12,00	11,53	1,293	0,197	647	107	2,20	2,16	-
DWOPN	7,09	7,16	-0,257	0,797	647	107	1,79	1,85	-
DWP	7,94	8,12	-0,630	0,529	647	107	1,66	1,73	-
DWU	7,03	6,93	0,327	0,744	647	107	1,77	2,07	-
DWO	6,52	6,72	-0,618	0,537	647	107	1,96	2,10	-
DSCG	11,77	11,49	0,738	0,461	647	107	2,14	2,89	-
D suma	65,75	65,42	0,180	0,857	647	107	1,94	11,84	-

Źródło: badania własne.

Analiza danych wskazuje (tabele 28–29), że płeć nie różnicuje wyników nauczycieli w zakresie gotowości do wyrażania asertywności ani w obszarze kontaktów z innymi nauczycielami, ani z dyrektorem. Otrzymane rezultaty potwierdzają przyjęte założenie, ale są nieco inne niż wyniki badań nad związkami płci i asertywności, ujawnianej w obszarze kontaktów z uczniami (KAN – obszar A). Wówczas okazało się bowiem, że nauczycielki odznaczają się większą gotowością do przyjmowania pochwał i krytyki ze strony swoich uczniów niż mężczyźni wykonujący zawód nauczyciela (Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2021).

5.2. Wiek a wyniki pomiaru KAN (obszary C i D)

Tak jak w przypadku wyników dotyczących związków pomiędzy płcią i asertywnością, tak też w zbiorze 754 osób (kobiet i mężczyzn) nie ujawniły się korelacje między wiekiem a wynikami KAN ani na płaszczyźnie kontaktów z nauczycielami (obszar C) (tabela 30), ani z przełożonym (obszar D) (tabela 33). Nie odnotowano również związków pomiędzy badanymi zmiennymi, tj. wiekiem, a wynikami KAN (obszary C i D) w grupach kobiet (647 osób) i mężczyzn (107 osób) (tabele 31, 32, 34, 35).

Tabela 30. Korelacje KAN (obszar C) z wiekiem (n = 754)

Skale	Wiek
COSP	0,02
CPOP	0,02
CWOPN	0,02
CWP	0,03
CWU	-0,05
CWO	0,02
CSCG	-0,01
C suma	0,01

Źródło: badania własne.

Tabela 31. Korelacje KAN (obszar C) z wiekiem kobiet (n = 647)

Skale	Wiek
COSP	0,01
CPOP	0,02
CWOPN	0,03
CWP	0,02
CWU	-0,06
CWO	0,02
CSCG	-0,02
C suma	-0,00

Źródło: badania własne.

Tabela 32. Korelacje KAN (obszar C) z wiekiem mężczyzn (n = 107)

Skale	Wiek
COSP	0,09
CPOP	0,04
CWOPN	0,02
CWP	0,08
CWU	-0,01
CWO	0,00
CSCG	0,06
C suma	0,06

Źródło: badania własne.

Tabela 34. Korelacje KAN (obszar D) z wiekiem kobiet (n = 647)

Skale	Wiek
DOSP	-0,02
DPOP	0,03
DWOPN	0,04
DWP	-0,02
DWU	-0,01
DWO	0,05
DSCG	-0,02
D suma	0,01

Źródło: badania własne.

Tabela 33. Korelacje KAN (obszar D) z wiekiem (n = 754)

Skale	Wiek
DOSP	-0,00
DPOP	0,03
DWOPN	0,04
DWP	-0,03
DWU	-0,00
DWO	0,03
DSCG	-0,03
D suma	0,01

Źródło: badania własne.

Tabela 35. Korelacje KAN (obszar D) z wiekiem mężczyzn (n = 107)

Skale	Wiek
DOSP	0,09
DPOP	0,05
DWOPN	0,04
DWP	-0,06
DWU	0,04
DWO	-0,08
DSCG	-0,09
D suma	0,01

Źródło: badania własne.

Otrzymane wyniki różnią się od tych, które uzyskano w badaniach nad poszukiwaniem związków między wiekiem nauczycieli a ich gotowością do przejawiania asertywności w kontakcie z uczniami. Z badań tych wynika bowiem, że wraz z upływem lat życia nauczycielki są bardziej skłonne niż ich młodsze koleżanki chronić siebie i swoją prywatność w kontaktach z uczniami. Mają przy tym większą uważność 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, Kirenko, 2021).

Zmienna wieku utworzyła również korelację z dwiema skalami KAN (obszar A) w grupie mężczyzn. W kontakcie z uczniami u nauczycieli wraz z wiekiem obniża się skłonność do przejawiania asertywności w zakresie obrony swoich praw i granic, co oznacza, że w miejsce asertywnego zachowania mogą pojawić się zarówno zachowania uległe, jak i agresywne. Jednocześnie wraz z upływem lat życia nauczyciele przejawiają skłonność do wyrażania próśb wobec swoich uczniów (Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2021).

6. Obliczanie wyników za pomocą KAN (obszary C i D)

Kwestionariusz Asertywności Nauczyciela (obszary C i D), w kontakcie z nauczycielami i przełożonym, ocenia poziom asertywności nauczycieli poprzez pomiar ich gotowości do przejawiania zachowań asertywnych. 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, dając ogólny wynik. Minimalna liczba punktów, jaką można uzyskać, wynosi 18, a maksymalna – 90.

7. Skala stenowa dla wyniku sumarycznego KAN (obszary C i D)

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 36. Skala stenowa KAN (obszar C – suma)

STEN	Wynik surowy	
	min.	max.
10	88	90
9	85	87
8	79	84
7	73	78
6	68	72
5	63	67
4	58	62
3	54	57
2	46	53
1	26	45

Źródło: badania własne.

Tabela 37. Skala stenowa KAN (obszar D – suma)

STEN	Wynik surowy	
	min.	max.
10	89	90
9	82	88
8	78	81
7	71	77
6	67	70
5	60	66
4	55	59
3	50	54
2	43	49
1	23	42

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 ona bowiem z poczuciem samoskuteczności, pewności siebie oraz osobistej kontroli i w ten sposób warunkuje sposób wypełniania przez nauczyciela funkcji zawodowych. Asertywny nauczyciel skutecznie broni własnych granic i własnej godności, ale też okazuje szacunek innym. Z jednej strony jest stanowczy w decyzjach, z drugiej zaś otwarty na negocjacje i gotowy do ustępstw. Potrafi formułować bezpośrednie prośby oraz otwarcie odmawiać niestosownym prośbom. Wie, jak wyrażać i przyjmować komplementy, i skutecznie radzi sobie z krytyką bez konieczności uciekania się do wrogiego czy obronnego nastawienia (McKay, Davis, Fanning, 2001; Zubrzycka-Maciąg, 2013a). Wysoki poziom asertywności jest charakterystyczny dla nauczycieli z aktywnym podejściem do zadań zawodowych, ukierunkowanych na osiągnięcie celów i gotowych rozwiązywać pojawiające się problemy i trudności. Aktywne radzenie sobie w sytuacjach trudnych warunkuje z kolei dobre przystosowanie psychospołeczne i w efekcie zdrowe funkcjonowanie psychiczne (Holahan, Moos, 1990; Moos, Schaefer, 1993; Furnham, Rawles, 1994; Bishop, 2007). Asertywność traktowana jest jako zasób w radzeniu sobie ze stresem, ponieważ wysoki jej poziom uaktywnia inne zasoby osobiste, umożliwiając jednocześnie korzystanie z nich, co odnosi się np. do wsparcia społecznego (Poprawa, 2001b). Wysoka asertywność zwiększa również odporność na stres w ten sposób, że przyczynia się do wzrostu samooceny, która bezpośrednio służy opanowywaniu stresu (Petrie, Rotheram, 1982).

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 nauczycielami i przełożonym.

Skonstruowanym od podstaw narzędziem przeprowadzono badania w grupach nauczycieli z różnych placówek oświatowych, usytuowanych na terenie południowo-wschodniej Polski, analizując jego właściwości psychometryczne. Wybór nauczycieli jako grupy badanych wynikał z etosu pracy nauczyciela i potrzeby przygotowania prostego narzędzia do badania asertywności, które mogłoby być wykorzystane w praktyce doskonalenia zawodowego tej grupy pracowników.

Analiza psychometryczna obydwu opracowanych części narzędzia, tj. KAN (obszar C) i KAN (obszar D), wskazuje na ich adekwatną jakość, o czym przekonuje rzetelność narzędzi mierzona współczynnikiem Alfa Cronbacha. Również przeprowadzona analiza związków między wynikami opracowanych wersji narzędzia a innymi narzędziami pozwoliła uznać KAN (obszary C i D) za trafne kryterialnie, mimo że nie wszystkie uzyskane tutaj wyniki można określić mianem zadowalających. Za ograniczenie prezentowanych badań należy też uznać niejednorodność i niereprezentatywność badanych grup.

Niemniej zaprezentowany Kwestionariusz Asertywności Nauczyciela w obszarach kontaktów z innymi nauczycielami (obszar C) oraz kontaktów z przełożonym (obszar D) 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 proste do przeprowadzenia. Wypełnianie kwestionariusza jest również okazją dla nauczycieli do autorefleksji na temat posiadanej gotowości do przejawiania asertywności w kontaktach z innymi nauczycielami i dyrektorem.

Jak już wyjaśniano, pełny KAN składa się z czterech obszarów. Pierwszy z nich, obszar A, badający asertywność nauczycieli w kontakcie z uczniami, został już opublikowany (Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2021). Aktualnie przedstawione zostały dwie kolejne części (obszary C i D). Pozostaje zatem jeszcze jedna wersja kwestionariusza, tj. obszar B, przeznaczony do badania asertywności nauczycieli w kontaktach z rodzicami uczniów. Ta część pełnego narzędzia KAN jest przygotowywana do druku. Dane ze wszystkich wersji

KAN łącznie, a zatem z obszarów A, B, C i D, umożliwią obliczenie wyników dotyczących gotowości nauczycieli do przejawiania asertywności w zakresie różnych jakościowo umiejętności asertywnych, czyli oddzielnie dla poszczególnych siedmiu skal KAN, tj. w zakresie: obrony swoich praw (OSP), przyjmowania ocen pozytywnych i negatywnych (POPN), wyrażania ocen pozytywnych i negatywnych (WOPN), wyrażania próśb (WP), wyrażania uczuć (WU), wyrażania opinii (WO) oraz szanowania cudzych granic (SCG). Natomiast wyniki sumaryczne z poszczególnych obszarów pozwolą nie tylko na obliczenie wyniku gotowości do przejawiania asertywności w kontakcie z określonym podmiotem (uczniem, rodzicem, nauczycielem i dyrektorem), ale też po ich zsumowaniu będą wskazywały na ogólny wynik asertywności nauczycielskiej.

KWESTIONARIUSZ ASERTYWNOŚCI NAUCZYCIELA – KAN (obszar C)

(Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2021)

Interesuje nas to, jak zwykle zachowuje się Pani/Pan w różnych sytuacjach szkolnych, dotyczących kontaktów z innymi nauczycielami. 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 koleżankami/kolegami z pracy.

Nr	Twierdzenie	1	2	3	4	5
1.	Jeżeli koleżanka/kolega dziękuje Ci za coś, co dla niej/niego zrobiłaś/łeś, potrafisz przyjąć jej/jego wdzięczność bez skrępowania.	1	2	3	4	5
2.	Jeżeli w jakiejś sprawie masz odmienne zdanie od koleżanek/kolegów, publicznie wyrażasz swoje stanowisko.	1	2	3	4	5
3.	Szczerze i otwarcie wyrażasz uczucia zadowolenia, wdzięczności lub sympatii wobec koleżanek/kolegów.	1	2	3	4	5
4.	Uważnie słuchasz wypowiedzi koleżanek/kolegów bez względu na towarzyszące Ci emocje.	1	2	3	4	5
5.	Jeżeli koleżanka/kolega nadużywa Twojej uprzejmości i żąda, byś wykonywał(a) za nią/niego obowiązki, potrafisz się temu przeciwstawić.	1	2	3	4	5

Nr	Twierdzenie	1	2	3	4	5
6.	Potrafisz prosić koleżankę/kolegę o pomoc w ważnych dla Ciebie sprawach.	1	2	3	4	5
7.	Jeżeli koleżanka/kolega ciągle pożyczka od Ciebie pomoce do zajęć, a Ty czujesz się przez nią/niego wykorzystywana/y, mówisz jej/jemu o tym wprost.	1	2	3	4	5
8.	Jeżeli koleżanka/kolega chwali Cię przy innych nauczycielach za rzecz, z której nie jesteś zadowolona/y, wiesz jak się wówczas zachować.	1	2	3	4	5
9.	Podczas rozmowy z koleżanką/kolegą zawsze szczerze ujawniasz swoje stanowisko w danej sprawie, nawet gdy różni się ono od zdania rozmówcy.	1	2	3	4	5
10.	Jeżeli koleżanka/kolega prosi Cię o przysługę, której nie masz ochoty spełnić, odmawiasz jej/jemu.	1	2	3	4	5
11.	Jeśli potrzebujesz pomocy ze strony koleżanki/kolegi z pracy w sprawie swoich uczniów, prosisz o tę pomoc bez skrępowania.	1	2	3	4	5
12.	Szczerze i otwarcie wyrażasz swoje niezadowolenie, irytację i złość wobec koleżanek/kolegów, nie obrażając ich przy tym.	1	2	3	4	5
13.	Jeżeli nie podoba Ci się sposób postępowania koleżanki/kolegi, mówisz jej/jemu o tym wprost.	1	2	3	4	5
14.	Jeżeli podoba Ci się zachowanie koleżanki/kolegi w jakiejś trudnej sytuacji, zawsze mówisz jej/jemu o tym.	1	2	3	4	5
15.	Potrafisz zareagować bez złości na niesłuszną krytykę ze strony koleżanki/kolegi i spokojnie wyrazić swoje odmienne stanowisko.	1	2	3	4	5
16.	Szanujesz koleżanki/kolegów, mimo że nie zawsze podobają Ci się ich zachowania.	1	2	3	4	5
17.	Uważasz, że zasługujesz na szacunek ze strony koleżanek i kolegów, i dbasz o to, aby Ci go okazywali.	1	2	3	4	5
18.	Gdy nie pochwalasz postępowania koleżanki/kolegi wobec uczniów, innych nauczycieli czy rodziców, otwarcie o tym mówisz.	1	2	3	4	5

KWESTIONARIUSZ ASERTYWNOŚCI NAUCZYCIELA – KAN (obszar D)

(Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2021)

Interesuje nas to, jak zwykle zachowuje się Pani/Pan w różnych sytuacjach szkolnych, dotyczących kontaktów z dyrektorem. 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 dyrektorem.

Nr	Twierdzenie	1	2	3	4	5
1.	Wiesz, jak się zachować, gdy dyrektor chwali Cię za coś, z czego też jesteś dumna/y.	1	2	3	4	5
2.	Jeśli w trakcie rady pedagogicznej masz odmienną opinię od dyrektora, publicznie wyrażasz swoje stanowisko.	1	2	3	4	5
3.	Szczerze i otwarcie wyrażasz uczucia zadowolenia lub wdzięczności wobec dyrektora.	1	2	3	4	5
4.	Zawsze wysłuchujesz racji dyrektora pomimo towarzyszących Ci emocji.	1	2	3	4	5
5.	Jeżeli dyrektor publicznie chwali koleżankę/kolegę za coś, co zrobiliście wspólnie, mówisz wprost, że Tobie też należy się pochwała.	1	2	3	4	5
6.	Jeśli potrzebujesz pomocy ze strony dyrektora w osobistej sprawie, potrafisz prosić o nią bez skrępowania.	1	2	3	4	5

Nr	Twierdzenie	1	2	3	4	5
7.	Stanowczo i spokojnie domagasz się od dyrektora respektowania należnych Ci praw zawodowych, np. omówienia ważnej dla Ciebie sprawy.	1	2	3	4	5
8.	Jeżeli dyrektor krytykuje Cię za coś, czego nie zrobiłeś/łaś, potrafisz ustosunkować się do tej oceny i wyrazić swoją opinię na ten temat.	1	2	3	4	5
9.	Podczas rozmowy z dyrektorem szczerze ujawniasz swoje stanowisko w danej sprawie, nawet gdy różni się ono od zdania rozmówcy.	1	2	3	4	5
10.	Jeżeli dyrektor chce powierzyć Ci zadanie, będące dla Ciebie zbyt dużym obciążeniem, potrafisz mu odmówić.	1	2	3	4	5
11.	Jeśli potrzebujesz pomocy ze strony dyrektora w sprawie swoich uczniów, zawsze o nią prosisz.	1	2	3	4	5
12.	Szczerze wyrażasz swoje niezadowolenie lub irytację wobec dyrektora, nie obrażając go przy tym.	1	2	3	4	5
13.	Zawsze mówisz dyrektorowi otwarcie, co Ci się nie podoba w jego postępowaniu wobec Twojej osoby, i nigdy nie „obgadujesz” go za plecami.	1	2	3	4	5
14.	Jeżeli podoba Ci się sposób współpracy dyrektora z nauczycielami, mówisz mu o tym otwarcie.	1	2	3	4	5
15.	Gdy dyrektor słusznie krytykuje Twoje postępowanie, wiesz, jak się zachować w takiej sytuacji.	1	2	3	4	5
16.	Szanujesz dyrektora, nawet jeśli nie wszystkie jego zachowania Ci się podobają.	1	2	3	4	5
17.	Uważasz, że zasługujesz na szacunek ze strony dyrektora, i dbasz o to, aby Ci go okazywał.	1	2	3	4	5
18.	Jeżeli nie pochwalasz sposobu postępowania dyrektora w sprawie, która dotyczy bezpośrednio Ciebie, mówisz mu o tym wprost.	1	2	3	4	5

Literatura

- 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. Heszten-Niejodek, H. Sęk (red.), *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Austin, E.J., Saklofske, D.H., Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 547–558. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.05.009>.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory: technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- 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.
- Chojnacka-Szawłowska, G. (2009). *Zmęczenie a zdrowie i choroba. Perspektywa psychologiczna*. Kraków: Impuls
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C., Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539–561. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00119-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00119-1).
- 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.

LITERATURA

- Cote, S., Miners, C.T.H. (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance. *Administrative Science Quarterly*, 51, 1–28.
- Czabała, C., Sęk, H. (2000). Pomoc psychologiczna. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dziewiecki, M. (2000). *Psychologia porozumiewania się*. Kielce: Wydawnictwo „Jedność”.
- 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.
- Grzegorzewska, M.K. (2006). *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Heszen, I., Sęk, H. (2008). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 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.
- Jakubik, A. (1997). *Zaburzenia osobowości*. Warszawa: PZWL.
- Jedliński, K. (1998). Jak wyjść z dołka. *Charaktery*, 12, 33–34.
- Kawka, Z. (1998). *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kmieciak-Baran, K., Rybicki, J. (2003). *Mobbing – zagrożenie współczesnego miejsca pracy*. Gdańsk: Pomorski Instytut Demokratyczny.
- Król-Fijewska, M. (1992). *Trening asertywności*. Warszawa: IPZiT, PTP.
- Kuczyńska, A., Janda-Dębek, B. (2002). Subiektywna interpretacja sytuacji a style radzenia sobie ze stresem. W: I. Heszen-Niejodek (red.), *Konteksty stresu psychologicznego* (s. 13–26). Katowice: UŚ.
- Kurzępa, J. (2008). Zwierciadło pedagogicznego oporu – autoportret nauczyciela – cz. II. *Remedium*, 7–8(185), 8–9.
- Kwiatkowska, A., Czerwińska, K. (2016). Mobbing jako współczesne zagrożenie w miejscu pracy. *Rynek – Społeczeństwo – Kultura*, 3(19), 23–27.

- Kwiatkowski, P. (2000). Między przemocą a bezradnością, czyli o niektórych wychowawczych aspektach asertywności. W: M. Jabłońska (red.), *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej* (s. 99–124). Wrocław: UWr.
- Łosiak, W. (2008). *Psychologia stresu*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Majewicz, P. (1998). „Ja i Inni” – skala do badania zachowań asertywnych. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 448–454.
- Makarowski, R. (2008). *Granice ryzyka – paradygmat psychologiczny*. Kraków: 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.
- Matheny, K.B., Aycocock, D.W., Pugh, J.L., Curlette, W.L., Silva Cannella, K.A. (1986). Stress coping: A qualitative and quantitative synthesis with implications for treatment. *The Counseling Psychologist*, 14(4), 499–549. <https://doi.org/10.1177/0011000086144001>.
- 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. (1993). Behawioralny i kognitywny trening asertywności. *Prace Psychologiczne*, 34, 41–56.
- McKay, M., Davis, M., Fanning, P. (2001). *Sztuka skutecznego porozumiewania się*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Migdał, K. (2003). *Psychologia w praktyce społecznej*. Warszawa: Wyższa Szkoła Ekonomiczna.
- 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.
- Mościcka, A., Drabek, M. (2010). Mobbing w środowisku pracy nauczyciela. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Impuls.
- 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.
- Ojrzyńska, B.K. (2004). Mobbing wśród nauczycieli przyczyną przemocy wśród młodzieży. Wnioski z obserwacji życia w szkole. W: A. Rejzner (red.), *Agresja w szkole – spojrzenie wieloaspektowe*. Warszawa: WSP TWP.
- Oleś, M. (1998). *Asertywność u dzieci w okresie wczesnej adolescencji*. Lublin: KUL.

LITERATURA

- Papugowa, W. (2010). Toksyczny pokój nauczycielski. W: K. Stępień (red.), *Zawód: nauczyciel. Trudności i perspektywy*. Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej.
- Pasikowski, T. (2001). Struktura i funkcje poczucia koherencji: analiza teoretyczna i empiryczna weryfikacja. W: H. Sęk, T. Pasikowski (red.), *Zdrowie – stres – zasoby*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Pervin, L.A. (2002). *Psychologia osobowości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pervin, L.A., John, O.P. (2002). *Psychologia osobowości: teoria i badania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Petrides, K.V., Frederickson, N., Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277–293. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9).
- Petrie, K., Rotheram, M.J. (1982). Insulators against stress: Self-esteem and assertiveness. *Psychological Reports*, 50(3), 963–966.
- Piotrowska, M. (2006). Konieczne jest społeczne wsparcie... *Nowa Szkoła*, 2, 18–25.
- Poprawa, R. (1996). Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem. W: G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Elementy psychologii zdrowia*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- 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). Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem. W: G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Podstawy psychologii zdrowia*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- 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.
- Poprawa, R. (2001c). Asertywność wobec aktywności zawodowej człowieka. W: B. Wojtasik (red.), *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej* (s. 109–123). Wrocław: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Poraj, G. (2011). Co zagraża nauczycielom? *Psychologia w Szkole*, 1, 42–50.
- Pyżalski, J. (2008). Wsparcie dla nauczycieli. *Remedium*, 1(179), 4–5.
- Pyżalski, J., Plichta, P. (2007). *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP)*. Podręcznik. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Rees, S., Graham, R.S. (1999). *Bądź sobą. Trening asertywności*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Reykowski, J. (1992). Osobowość. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Romanowska-Tołłoczko, A. (2016). Samoocena a asertywność – kompetencje psychospołeczne przyszłych nauczycieli kultury fizycznej. *Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, 54, 24–32.
- Sadowska, M., Brachowicz, M. (2008). Struktura inteligencji emocjonalnej. *Studia z Psychologii w KUL*, 15, 65–79.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Bobik, C., Coston, T.D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., Wendorf, G. (2001). Inteligencja emocjonalna a relacje interpersonalne. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 523–536. <https://doi.org/10.1080/00224540109600569>.
- Sekułowicz, M. (2002). *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny – symptomy – zapobieganie – przezwyciężanie*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Sęk, H. (1988). Rola asertywności w kształtowaniu zdrowia psychicznego. Ustalenia terminologiczne i metodologiczne. *Przegląd Psychologiczny*, 31(3), 787–807.
- 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 auto-prezentacji. *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.
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.6.1008>.
- Tucholska S. (1999). Stres i satysfakcja w zawodzie nauczyciela. *Roczniki Nauk Społecznych KUL*, 27(2), 51–61.
- Tucholska, S. (2010). Zespół wypalenia zawodowego a praca pedagogiczna. W: K. Stępień (red.), *Zawód: nauczyciel. Trudności i perspektywy*. Lublin: Fundacja Servire Veritatis Instytut Edukacji Narodowej.
- Warszewska-Makuch, M. (2008). Zjawisko mobbingu wśród nauczycieli. *Bezpieczeństwo Pracy*, 5, 6–9.
- Williams, J.M., Stout, J.K. (1985). The effect of high and low assertiveness on locus of control and health problems. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 119(2), 169–173. <https://doi.org/10.1080/00223980.1985.10542884>.

LITERATURA

- Wojciszke, B. (1986). *Struktura „ja”, wartości osobiste i zachowanie*. Warszawa: PAN.
- 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: UMCS.
- Zubrzycka-Maciąg, T. (2013a). *Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów*. Lublin: UMCS.
- Zubrzycka-Maciąg, T. (2013b). 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: UMCS.
- Zubrzycka-Maciąg, T., Kirenko, J. (2021). Analiza psychometryczna Kwestionariusza Asertywności Nauczyciela (obszar A – przejawianie asertywności w kontakcie z uczniami). *Przegląd Badań Edukacyjnych. Podręcznik Pracowni Narzędzi Badawczych KNP PAN*, 33. <https://doi.org/10.12775/PBE.2021.017>.
- Zubrzycka-Maciąg, T., Maciąg, M. (2012). Stres w pracy a wypalenie zawodowe nauczycieli. *Studium Vilnense A*, 9, 187–190.