

Przegląd Badań Edukacyjnych

Teresa Zubrzycka-Maciąg

Janusz Kirenko

ANALIZA PSYCHOMETRYCZNA KWESTIONARIUSZA ASERTYWNOŚCI NAUCZYCIELA

**(OBSZAR B – PRZEJAWIANIE ASERTYWNOŚCI W KONTAKCIE
Z RODZICAMI UCZNIÓW)**

Numer 52 (2025), Podręcznik Pracowni Narzędzi Badawczych

Redakcja Naukowa
prof. dr hab. Krzysztof Rubacha

Rada Naukowa

prof. Jan Danek, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave (Słowacja), prof. dr hab. Dorota B. Gołębiak, 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. ChAT, dr hab. Sławomir Pasikowski, prof. UL, dr Emilia Aksamit, dr Magdalena Cuprjak

Redaktor statystyczny

prof. dr hab. Krzysztof Rubacha

Redaktorzy językowi

dr hab. Krzysztof Gajdka – język polski
Pracownia Przekładu MONO – 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.wydawnictwo.umk.pl

ISSN 1895-4308

<http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2025.021>

© Copyright by Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Toruń 2025

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

Druk: Drukarnia Wydawnictwa Naukowego UMK

Spis treści

Wprowadzenie	7
Asertywność nauczyciela w kontakcie z rodzicami uczniów	8
1. Teoretyczne założenia	13
2. Założenia konstrukcyjne KAN (obszar B)	17
3. Procedura opracowania i analiza rzetelności KAN (obszar B)	18
3.1. KAN – obszar B	24
4. Trafność KAN (obszar B)	34
4.1. Asertywność a strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych ...	38
4.2. Asertywność a inteligencja emocjonalna	43
4.3. Asertywność a poczucie koherencji	46
4.4. Asertywność a cechy osobowości	49
4.5. Asertywność a samoocena	54
5. Asertywność a dane socjodemograficzne	57
5.1. Płeć a wyniki pomiaru KAN (obszar B)	57
5.2. Wiek a wyniki pomiaru KAN (obszar B)	59
6. Obliczanie wyników za pomocą KAN (obszar B)	61
7. Skala stenowa dla wyniku sumarycznego KAN (obszar B)	62
Podsumowanie, wnioski, ograniczenia	63
KWESTIONARIUSZ ASERTYWNOŚCI NAUCZYCIELA – KAN (obszar B)	67
Literatura	69

Abstrakt

Zgodnie z zapowiedziami zamieszczonymi w pierwszej naszej publikacji pod tytułem *Analiza psychometryczna Kwestionariusza Asertywności Nauczyciela (obszar A – Przejawianie asertywności w kontakcie z uczniami)* z 2021 roku oraz w drugiej z 2022 roku, o podobnie brzmiącym tytule: *Analiza psychometryczna Kwestionariusza Asertywności Nauczyciela (obszar C – Przejawianie asertywności w kontakcie z nauczycielami i obszar D – Przejawianie asertywności w kontakcie z przełożonym)*, niniejsza propozycja wydawnicza, dotycząca obszaru B – *Przejawiania asertywności w kontakcie z rodzicami uczniów*, wieńczy efekty podjętych prac nad budową Kwestionariusza Asertywności Nauczyciela (KAN) autorstwa Teresy Zubrzyckiej-Maciąg i Janusza Kirenki. Przedłożone tutaj analizy psychometryczne wyczerpały zatem zaproponowaną strukturę modułową narzędzia w czterech jego obszarach, tj. kontaktów z uczniami (A), innymi nauczycielami (C), dyrektorem (D) oraz rodzicami (B). Teoretyczną podstawę przygotowanego narzędzia stanowi behawioralno-kognitywno-fenomenologiczna koncepcja Ryszarda Poprawy (1998), traktująca asertywność jako dyspozycję osobowościową. Badania przeprowadzono w grupie 754 nauczycieli oraz w grupach mniejszych zgodnie z przyjętymi procedurami. Dokonane analizy 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. Malauff, 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 Kwestionariusz Asertywności Nauczyciela (obszar B), analogicznie do KAN (obszary A, C i D), za narzędzie trafne kryterialnie.

Słowa kluczowe:

KAN, asertywność, gotowość do przejawiania asertywności, asertywność nauczycieli, kontakty z rodzicami uczniów, badanie asertywności.

Wprowadzenie

Asertywność traktowana 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) jest kluczowym czynnikiem wpływającym na efektywność pracy w zawodach wymagających kontaktowania się, współdziałania i współpracy z innymi ludźmi. Taką profesję wykonują nauczyciele, którzy zobligowani są do budowania i utrzymywania dobrych relacji z różnymi podmiotami systemu edukacji.

Ze względu na badany obszar relacji nauczycielskich skoncentrowano się tu na znaczeniu przejawiania asertywności przez nauczycieli wobec rodziców uczniów dla jakości ich psychospołecznego funkcjonowania w zawodzie. Relacje z rodzicami są bowiem dużym wyzwaniem oraz źródłem stresu dla wielu nauczycieli.

Decydenci i przełożeni oczekują od nauczycieli, że będą oni ściśle współpracować z rodzicami uczniów i że będą potrafili pozyskiwać ich do działań na rzecz szkoły. Nade wszystko chodzi zaś o to, by rodzice byli zadowoleni z oferty edukacyjnej i jakości funkcjonowania szkoły, posyłali tam chętnie swoje dzieci, lubili nauczycieli i nie składali na nich skarg do dyrektora czy kuratorium. Dlatego w kontakcie z rodzicami nauczyciele powinni być życzliwi, przyjaźnie nastawieni, tolerancyjni, empatyczni, wyrozumiali, pomocni i cierpliwi (zob. Koć-Seniuch, 2000; Cichocki, 2000; Łukasiewicz-Wieleba, 2014; Zubrzycka-Maciąg, 2024). Niestety oczekiwania rodziców wobec edukacji własnych dzieci często różnią się od wizji szkoły i celów nauczycieli. Z uwagi na to, że prestiż zawodu nauczyciela w społeczeństwie jest coraz

niższy, a rodzice mają coraz większy udział w życiu szkoły i chcą mieć wpływ zarówno na metody i formy wychowania, jak i na treści oraz sposoby kształcenia, sytuacja zawodowa nauczycieli jest coraz trudniejsza.

Ochronie autonomii pracownika w środowisku pracy służy przejawianie zachowań asertywnych. Asertywność wzmacnia bowiem zdolność kierowania sobą, sprzyja zaradności i samodzielności oraz przyczynia się do wzrostu poczucia własnej wartości i samoskuteczności (Petrie, Rotheram, 1982; Poprawa, 2001b). Wysoka asertywność nauczycieli umożliwia im konstruktywne stawianie granic w kontaktach z rodzicami, pozwala na otwarte i uczciwe wyrażanie własnych opinii, ocen i uczuć oraz czyni ich otwartymi na poglądy, opinie i prośby rodziców, nawet gdy są one skrajnie odmienne. W toku asertywnej komunikacji możliwe jest więc porozumienie uwzględniające potrzeby obydwu partnerów interakcji, co jest warunkiem zbudowania między nimi relacji opartych na wzajemnym szacunku i akceptacji.

Asertywność wzmacnia poczucie podmiotowości nauczycieli oraz korzystnie wpływa na formowanie się ich koncepcji siebie (por. Braun-Gałkowska, 1994). Z badań wynika, że asertywność jest pozytywnie skorelowana z wewnętrznym poczuciem kontroli, które z kolei sprzyja radzeniu sobie ze stresem (Williams, Stout, 1985; zob. Poprawa, 1996). Łącząc się z poczuciem osobistej kontroli, asertywność wzmacnia gotowość do angażowania się w sprawy zawodowe i osłabia wyczerpanie emocjonalne związane z pracą, chroniąc w ten sposób nauczycieli przed wypaleniem zawodowym (Ellis, Miller, 1993; Poprawa, 2001c, 2001b; Zubrzycka-Maciąg, 2013).

Asertywność nauczyciela w kontakcie z rodzicami uczniów

Przejawianie postawy asertywnej w kontakcie z rodzicami uczniów wydaje się nie tylko potrzebą nauczycieli, ale wręcz koniecznością dla zachowania ich zdrowia psychicznego. Charakter wzajemnych relacji z rodzicami jest bowiem znaczącym obciążeniem dla wielu nauczycieli polskich szkół (zob. Zubrzycka-Maciąg, 2013).

Zdaniem E. Putkiewicz i in. (1999) można wyróżnić dwie zasadnicze płaszczyzny wpływu rodziców na szkołę. Pierwsza dotyczy sfer, które tradycyjnie zarezerwowane były dla profesjonalistów, tj. wpływ na obsadę

nauczycieli, ocenę ich pracy, stosowane metody wychowawcze, wybór programów i przedmiotów nauczania oraz przekazywane wartości moralne. Druga płaszczyzna wpływów obejmuje obszary, w których spotyka się aktywność nauczycieli i rodziców: organizacja imprez i wycieczek, ustalanie składek, dobór zajęć pozalekcyjnych, ważne decyzje finansowe szkoły, rozwiązywanie powstałych w szkole problemów wychowawczych. Z badań wynika (Putkiewicz i in., 1999), że większość nauczycieli zgadza się na zwiększenie wpływu rodziców na drugie wskazane pole działalności szkoły. Duży opór wśród grona pedagogicznego wywołuje natomiast angażowanie się rodziców w sferę pierwszą i chęć decydowania przez nich o tym, kto i w jaki sposób będzie uczył ich dzieci. Podstawą tych roszczeń są najczęściej przekonania tzw. lokalnej opinii publicznej na temat „dobrych” i „słabych” nauczycieli, które nierzadko są bardzo krzywdzące dla wielu z nich.

Koncentrując się na negatywnym obrazie współpracy domu ze szkołą w zakresie pracy dydaktyczno-wychowawczej, B.A. Farber (1991) opisuje dwie, zasadniczo różniące się od siebie, grupy rodziców: tych, którzy nie angażują się w proces kształcenia i wychowania swoich dzieci, oraz tych, którzy w te procesy są zaangażowani nadmiernie. Rodzice nieangażujący się zdają sobie zwykle sprawę z tego, że ich dzieci sprawiają problemy wychowawcze, ale świadomi własnej niewydolności wychowawczej wolą unikać kontaktu z nauczycielem z obawy przed trudnymi pytaniami czy przykrymi uwagami. Tacy rodzice mają skłonność do przerzucania winy za niepowodzenia dziecka na szkołę i pedagogów. Z kolei rodzice nadmiernie zaangażowani chcą stale monitorować poczynania szkoły i nauczycieli i najczęściej zarzucają im brak należytego zainteresowania oraz zaangażowania w rozpoznawanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb ich dziecka.

Źródłem wielu napięć między nauczycielami i rodzicami uczniów są trudne do zmiany wartości i postawy oraz poglądy i oczekiwania dotyczące głównie kwestii wychowawczych i dydaktycznych (zob. Ziółkowska-Maciaszek, 2010). Najczęściej przyczynami konfliktów w relacji nauczyciel–rodzic są krytyczne uwagi rodziców pod adresem nauczyciela, wynikające z niezgadzania się z oceną wystawioną dziecku; niezadowolenia z efektów nauczania, wyboru podręcznika i innych środków dydaktycznych; krzywdzącego potraktowania ich dziecka; lekceważenia propozycji rodziców dotyczących optymalizowania form organizowania pracy szkoły (np. wprowadzenie dzien-

nika elektronicznego); ignorowania zaleceń specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej odnośnie do indywidualnych potrzeb edukacyjnych dziecka (Lendzion, 2010). Rodzice zarzucają nauczycielom również to, że nie troszczą się wystarczająco o ich dzieci, są niekompetentni, nie dopuszczają rodziców do współdecydowania w procesie dydaktyczno-wychowawczym i traktują ich jak petentów, a nie partnerów w realizacji wspólnych zadań (Kawka, 1998). Badania A. Kargulowej (za: Dudel, 2000) wskazują, że rodzice nie traktują szkoły jako partnera w rozwiązywaniu problemów, gdyż nie odpowiada ona zarówno ich potrzebom, jak i potrzebom ich dzieci.

Podleganie stałej ocenie rodziców i znoszenie wielu ich pretensji powoduje u nauczycieli frustrację i niechęć do dalszych spotkań. Z badań G. Walczewskiej-Klimczak (1993) wynika, że nauczyciele nie mogą liczyć na żadną współpracę zwłaszcza z rodzicami tych uczniów, którzy sprawiają szczególne trudności wychowawcze. Zdaniem nauczycieli bezpośrednimi przyczynami konfliktów w relacjach z rodzicami są: fałszywe usprawiedliwianie przez rodziców nieobecności dziecka i pochopne zwalnianie go z zajęć szkolnych; usprawiedliwianie nagannych zachowań dziecka; naruszanie przestrzeni osobistej nauczyciela, np. presja wywierana przez rodziców w kwestii udostępniania przez nauczyciela numeru telefonu komórkowego, negowanie prawa do wyboru podręcznika, sposobu nauczania i autonomicznie ustalanych zasad oceniania; anarchizowanie imprez klasowych i wyjazdów oraz całkowity brak jedności wśród rodziców podczas ich organizowania (Lendzion, 2010).

Większość konfliktów w relacjach między rodzicami a nauczycielem jest wynikiem niewłaściwej komunikacji i silnych emocji, które są podsycane stereotypami w postrzeganiu innych osób, nadinterpretacją motywów czyichś zachowań i przypisywaniem drugiej stronie złych intencji (zob. Ziółkowska-Maciaszek, 2010).

Niezależnie jednak od postawy rodziców wobec szkoły i charakteru przejawianych przez nich trudnych zachowań nauczyciel musi umieć sobie z nimi radzić. Nie może przy tym zapominać, że w tych relacjach to on jest profesjonalistą i że konflikty z rodzicami wpisane są niejako w obciążenia jego roli zawodowej. Rodzina i szkoła to bowiem dwa najważniejsze środowiska wychowawcze, które skazane są na współdziałanie. Jednak z uwagi na fakt, że ich naczelne cele wychowania są w mniejszym lub większym stopniu

rozbieżne, współdziałanie to często jest oparte bardziej na konflikcie niż współpracy.

Wobec trudności doświadczanych w relacjach z rodzicami uczniów wielu nauczycieli zachowuje się tak, jakby chcieli przypodobać się rodzicom, lepiej wypaść w ich oczach i zaskarbić sobie ich sympatię. Wszystko po to, by uniknąć konfliktów i skarg do dyrektora. Tacy nauczyciele nie wyobrażają sobie, by mogli otwarcie wyrażać własne emocje i poglądy, różniące się od poglądów rodziców. Z pokorą przystają więc na ich prośby i żądania, nawet wówczas, gdy nie zgadzają się z nimi, ukrywając swoje opinie i uczucia. Stopniowo stają się coraz mniej pewni siebie i coraz bardziej zagubieni. Z czasem tracą poczucie autonomii, sprawczości w działaniach i satysfakcji z pracy, a zaczynają doświadczać frustracji, złości, lęku i przewlekłego stresu. Szansą na odbudowanie poczucia własnej wartości i podmiotowości nauczycieli może być rozwijanie ich asertywności, umożliwiającej im odważne wyrażanie siebie, co jest niezbędne dla wchodzenia w zdrowe relacje interpersonalne z rodzicami uczniów.

Wysoko asertywny nauczyciel będzie miał odwagę do ujawniania swojego zdania w kontakcie z rodzicami uczniów zgodnie ze swoimi przekonaniem, na podłożu wewnętrznej zgody na bycie autentycznym bez obawy o ich ocenę. Jednocześnie będzie on mierzył swe sukcesy własnym potencjałem i wykorzystanymi możliwościami, nie zaś efektami ciągłej konfrontacji z rodzicami. Jasne będzie bowiem dla niego, że w szkole są sytuacje, w których należy być stanowczym w walce o prawa swoje i innych, ale bywają też takie sytuacje, w których mądrze jest się wycofać. Świadom tego, że nie zawsze musi i może wygrać, będzie akceptował oczywiste ograniczenia. Będzie potrafił stawiać sobie realistyczne cele, by nie wchodzić bez potrzeby w sytuacje przekraczające jego możliwości. Zawsze jednak będzie postępował tak, aby mieć szacunek do siebie. Toteż zarówno postawienie na swoim w sytuacji konfliktowej, jak i wycofanie się z działania będą wzmacniały jego poczucie własnej wartości (Fensterheim, Baer, 1999; Zubrzycka-Maciąg, 2013; Jiménez i in., 2021).

Z badań wynika, że nauczyciele o wysokiej asertywności są bardziej skłonni koncentrować się na rozwiązywaniu stojących przed nimi problemów i traktować je jako zadania w przeciwieństwie do nauczycieli nisko asertywnych, którzy znacznie częściej posługują się nieadaptacyjnymi ucieczkowo-unikowymi strategiami radzenia sobie (Zubrzycka-Maciąg, 2013;

Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2015; Bishop, 2007; Durniat, za: Poprawa, 2001c; por. Furnham, Rawles, 1994; Tomaka i in., 1999).

Umiejętność radzenia sobie przez nauczycieli w sytuacjach trudnych ma szczególne znaczenie, kiedy źródłem stresu są kontakty interpersonalne. Wyniki badań wskazują bowiem, że asertywność odgrywa istotną rolę w mechanizmie regulowania reakcji na obciążenia zawodowe związane z relacjami międzyludzkimi. 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, oznaczająca, że osoba zachowująca się w sposób asertywny skłania niejako partnerów interakcji do odpowiedzi w podobnym tonie, umożliwiając konstruktywne rozwiązanie konfliktów. Otwartość i bezpośredniość oraz poszanowanie odrębności i potrzeb rodziców przy zachowaniu godności i podmiotowości nauczycieli stwarzają szansę na zbudowanie takiej współpracy między szkołą i domem, która realnie służyć będzie realizowaniu wspólnych celów na rzecz dzieci i młodzieży.

1. Teoretyczne założenia

Ponieważ prezentowany podręcznik jest kolejną częścią narzędzia KAN, przedstawiając założenia teoretyczne podjętych badań, ograniczono się do najistotniejszych wyjaśnień. Szczegółowe wprowadzenie teoretyczne w zagadnienie asertywności znajduje się w pierwszej części (zob. Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2021).

Za teoretyczną podstawę opracowywanego narzędzia przyjęto behawioralno-kognitywno-fenomenologiczną koncepcję asertywności Ryszarda Poprawy, która integruje różne jej ujęcia. Autor, opierając się na wynikach badań empirycznych, przekonuje, że asertywność należy traktować jako dyspozycję osobowościową, na którą składają się trzy współdziałające ze sobą komponenty:

1. adekwatna wiedza jednostki o możliwych i adekwatnych 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, obejmujących podstawowe umiejętności komunikacyjne, np. mówienie we własnym imieniu, podkreślanie autorstwa swoich sądów, mówienie wprost do drugiej osoby, uważne słuchanie, koncentrowanie się w relacjach interpersonalnych na własnych przekonaniach i odczuciach itp., oraz bardziej złożone

umiejętności adekwatnego i stosownego wyrażania siebie i reagowania na oceny własnej osoby wyrażone przez innych ludzi. Chodzi tu m.in. o umiejętności: wyrażenia za pomocą różnych form ekspresji własnych uczuć negatywnych i pozytywnych; wyrażenia odmowy oraz prośby; wyrażenia własnego zdania, poglądów i ocen publicznie i w sytuacjach społecznego ryzyka; inicjowania, podtrzymywania i ograniczania komunikacji z różnymi ludźmi oraz reagowania na krytyki i pochwały;

c) zadaniowych, czyli realizacji celów osobistych i pozaposobistych 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, z uregulowań społecznych bądź wiązać się z indywidualnym stylem życia i preferowanymi wartościami. Prawa wynikające z natury człowieka odnoszą się do przekonania na temat praw wynikających z naturalnych właściwości osoby jako istoty ludzkiej, z jej możliwości i ograniczeń. Prawa wynikające z uregulowań społecznych związane są natomiast z przekonaniem dotyczącym praw wynikających z życia w określonym społeczeństwie, tego, co jednostce należy się ze strony społeczeństwa, do czego może się odwoływać lub na co może się powoływać. 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 rozwija-

nia 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, aktywów społecznych i materialnych. 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, ss. 115–117; 2001c, ss. 114–116; Zubrzycka-Maciąg, 2013, ss. 141–143).

Ujęta w koncepcji asertywności R. 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, 2001c, 2001b).

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

Zachowanie asertywne jest zasadniczo różne od zachowania uległego i zachowania agresywnego. Wypływa ono bowiem z przekonania jednostki, że: ona sama ma określone prawa, ale inni ludzie również je mają; ma ona określone potrzeby do zaspokojenia, lecz inne osoby zaangażowane w sytuację interpersonalną mają także własne potrzeby do zaspokojenia; ma ona coś do zaoferowania, jednakże i inni mogą wnieść określone wartości w kontakty interpersonalne. Zachowanie asertywne jest zatem ukierunkowane na ochronę własnych praw jednostki, ale w przeciwieństwie do zachowania agresywnego nie ma ono charakteru egocentrycznego, gdyż uwzględnia także prawa, potrzeby i interesy innych ludzi (Mączyński, 1993). Celem zachowań asertywnych jest obrona i rozwój własnego „ja” oraz skuteczna realizacja cenionych wartości przez zachowania autoekspresyjne, skuteczność zadaniową oraz wysoką kompetencję interpersonalną (Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2015).

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. Jest ona jednym z ważnych zasobów

człowieka w jego radzeniu sobie ze stresem, zachowaniu zdrowia oraz akceleratorów i warunków rozwoju osobistego” (Poprawa, 2001b, s. 149).

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

2. Założenia konstrukcyjne KAN (obszar B)

Kwestionariusz Asertywności Nauczyciela (obszar B) służy do oceny poziomu gotowości nauczycieli do przejawiania asertywności wobec rodziców uczniów. Motywacją do podjęcia prac nad skonstruowaniem narzędzia do badania asertywności nauczycieli było przekonanie o jej znaczeniu w wypełnianiu roli zawodowej oraz brak stosownego narzędzia do pomiaru tej dyspozycji u przedstawicieli profesji nauczycielskiej, uwzględniającego specyfikę zawodu i charakter relacji interpersonalnych z nim związanych. Takie narzędzie będzie też bardzo pomocne przy ocenie efektywności treningów asertywności dla nauczycieli, które oferowane są tej grupie zawodowej w ramach doskonalenia profesjonalnego.

Ze względu na wyszczególnione w literaturze przedmiotu kategorie i rodzaje zachowań asertywnych, a także z uwagi na specyfikę zawodowych kontaktów interpersonalnych nauczycieli przyjęto, że twierdzenia zawarte w całym zaprojektowanym kwestionariuszu będą dotyczyć 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. uczniami, rodzicami uczniów, innymi nauczycielami, dyrektorem.

Zważywszy na kontekstowy charakter ujawniania asertywności, podstawą konstruowania poszczególnych twierdzeń kwestionariusza uczyniono zachowania asertywne wyróżnione przez R. Poprawę (1998, 2000), M. Król-

-Fijewską (1992) i H. Sęk (1988), odnosząc je do specyfiki pracy nauczyciela. Twierdzenia wchodzące w skład wyróżnionych komponentów 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 pozytywnych i krytycznych wobec innych; zwracanie się do innych z prośbami i życzeniami; ujawnianie uczuć wobec innych; wyrażanie własnego zdania, własnych poglądów i opinii oraz okazywanie szacunku wobec innych poprzez respektowanie ich granic osobistych (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 warunkowanych 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.

Dla oceny stopnia akceptacji zawartych w kwestionariuszu twierdzeń skorystano z 5-stopniowej numerycznej skali szacunkowej, 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 (obszar B)

Analogicznie do wcześniej opublikowanych wersji KAN (obszary A, C i D) również niniejszą wersję narzędzia (KAN – obszar B) wykreowano za pomocą dwóch metod analizy czynnikowej: eksploracyjnej i konfirmacyjnej (zob. Hair Jr. i in., 2014), a wszystkie analizy statystyczne na różnych etapach

konstruowania narzędzia były wykonywane przy użyciu takich pakietów statystycznych jak *Statistica* 13.3 i *SPSS* 26.

Eksploracyjna analiza czynnikowa nie wymaga szczególnej struktury układu czynników ani też hipotez, ponieważ odwołuje się do wskaźników korelacyjnych między różnymi pozycjami kwestionariuszowymi, dzięki którym można wyróżnić czynniki zawierające spójną treść. Jest więc metodą przeszukującą dane w celu odnalezienia najlepszego układu czynników, a w konsekwencji struktury opisanej przez nie. Stąd też jest bardzo czuła na zaburzenie wariancji pozycji testowych, mogących świadczyć o ich mocy dyskryminacyjnej, a także na zbyt słabe lub zbyt silne skorelowanie pozycji testowej z innymi.

Pierwotne 112 twierdzeń odwoływało się do czterech aspektów badanego zjawiska: gotowości do przejawiania asertywności w kontaktach z uczniami (obszar A), gotowości do przejawiania asertywności w kontaktach z rodzicami uczniów (obszar B), gotowości do przejawiania asertywności w kontaktach z innymi nauczycielami (obszar C) oraz gotowości do przejawiania asertywności w kontaktach z przełożonym (obszar D). W wyniku wyboru dokonanego przez sędziów kompetentnych, pracowników naukowych Instytutu Pedagogiki i Instytutu Psychologii UMCS w Lublinie oraz studentów pedagogiki UMCS, powstała wstępna wersja kwestionariusza (obszar A), licząca 26 twierdzeń. Wersją tą, a w ślad za nią wygenerowanymi kolejnymi trzema zestawami dla obszarów B, C i D, przebadano 487 nauczycieli, w tym 389 kobiet i 98 mężczyzn (tabela 1), z losowo dobranych szkół podstawowych i różnych typów szkół ponadpodstawowych z Lublina i województwa lubelskiego. Dobór grup badanych nauczycieli na każdym etapie postępowania psychometrycznego był celowy i kryterialny w zależności od zakładanych celów normalizacyjnych. Stąd kolejne badania były realizowane etapowo według raz przyjętej procedury. Badanie było indywidualne z zachowaniem procedur wynikających z RODO oraz dobrowolne i mogło być przerwane w każdej chwili, zgodnie z życzeniem nauczyciela. Czas wypełniania zestawu kwestionariuszowego zajmował na ogół od 45 do 60 minut.

Oprócz KAN – obszar B, który wypełniali wszyscy badani, pozostałe metody służące do oceny trafności narzędzia lub współzmienności cech stosowano tylko w wybranych grupach.

Do oceny trafności narzędzia wykorzystano skalę „Ja i Inni” P. Majewicza (1998), przeznaczoną do pomiaru asertywności młodzieży.

Tabela 1. Dane socjodemograficzne ($n = 487$)

	Kobiety ($n = 389$)		Mężczyźni ($n = 98$)		Cohen's d
Zmienna	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		
ściśle	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%)	
<i>Stan cywilny***</i>					
w związku małżeńskim	299	(76,86%)	71	(72,45%)	
panna/kawaler	67	(17,22%)	25	(25,51%)	
-o 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%)	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; Cohen's d – siła efektu

Źródło: badania własne.

W wyniku przeprowadzonych analiz normalności rozkładów wyników pozycji i ich mocy dyskryminacyjnej oraz analiz korelacji¹ między poszczególnymi pozycjami na próbie 487 nauczycieli (tabela 1) ostatecznie zostawiono 18 twierdzeń w każdej wersji, tzn. dla każdego obszaru KAN. Takimi też 18-itemowymi wersjami kwestionariusza posłużono się w badaniach normalizacyjnych, wcześniej dla obszarów A, C i D, a obecnie dla obszaru B. W analizie czynnikowej wykorzystano wyniki badań przeprowadzonych w grupie liczącej 754 czynnych nauczycieli, zatrudnionych w szkołach podstawowych lub ponadpodstawowych na terenie południowo-wschodniej Polski (dobór losowy szkół, celowy i kryterialny nauczycieli jw.). W badaniach uczestniczyło 647 kobiet i 107 mężczyzn (tabela 2).

Tabela 2. Dane socjodemograficzne ($n = 754$)

	Kobiety ($n = 647$)		Mężczyźni ($n = 107$)		Cohen's d
Zmienna	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%)	
ścisłe	182	(28,13%)	47	(27,10%)	
humanistyczne	222	(34,31%)	29	(27,10%)	
artystyczne i wf.	63	(9,74%)	29	(27,10%)	
<i>Stopnie nauczycielskie***</i>					
stażysta	40	(6,18%)	4	(14,95%)	
kontraktowy	78	(12,06%)	16	(44,86%)	
mianowany	201	(31,07%)	48	(36,45%)	
dyplomowany	328	(50,07%)	39	(36,45%)	

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

Tabela 2 (cd.)

	Kobiety (n = 647)		Mężczyźni (n = 107)		Cohen's d
Zmienna	M/N	SD/%	M/N	SD/%	
<i>Miejsce zatrudnienia**</i>					
przedszkole	72	(11,13%)	0	(36,45%)	
szkoła podstawowa	269	(41,57%)	39	(39,25%)	
gimnazjum	173	(26,74%)	42	(24,30%)	
szkoła ponadgimnazjalna	133	(20,56%)	26		
<i>Miejsce zamieszkania</i>					
wieś	256	(39,57%)	40	(37,38%)	
małe miasto (< 50 tys.)	158	(24,42%)	27	(25,23%)	
średnie miasto (< 100 tys.)	153	(23,65%)	25	(23,37%)	
duże miasto (> 100 tys.)	80	(12,36%)	15	(14,02%)	
<i>Stan cywilny*</i>					
w związku małżeńskim	518	(80,06%)	61	(57,01%)	
panna/kawaler	90	(13,91%)	32	(29,91%)	
po rozwodzie	27	(4,17%)	11	(1,03%)	
wdowa/wdowiec	12	(1,85%)	3		
<i>Dzieci</i>					
0	130	(20,09%)	30	(28,03%)	
1	159	(24,57%)	29	(27,10%)	
2	249	(38,49%)	33	(30,84%)	
3	85	(13,14%)	14	(13,08%)	
pow. 3	24	(3,71%)	1		
<i>Status materialny*</i>					
zadowolający	529	(81,76%)	83	(77,57%)	
niezadowolający	28	(4,33%)	5		
niski	90	(13,91%)	19	(17,76%)	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; Cohen's d – siła efektu

Źródło: badania własne.

Eksploracyjna analiza czynnikowa pozwoliła wyodrębnić po siedem czynników w każdym z analizowanych obszarów narzędzia, przy czym nie ma tu jednoznacznego kryterium mówiącego o rzeczywistej liczbie czynników. Pierwsza spośród trzech metod uznawanych za klasyczne, tzw. metoda osypiska, inaczej kryterium Cattella, czyli upadku funkcji przyrostu wariancji wyjaśnianej, umożliwia znalezienie takiej najmniejszej liczby czynników, która wyjaśnia największy, najbardziej istotny odsetek wariancji ogólnej mierzonego pojęcia, a druga, zwana miarą adekwatności doboru próby, pod postacią testu

Kaisera-Meyera-Olkina i testu sferyczności Bartletta, służy wyznaczaniu minimum wartości własnej czynnika większej niż 1 i pomaga wyselekcjonować wszystkie czynniki tłumaczone przez co najmniej jedną pozycję testową. Trzecia zaś metoda, skumulowanego procentu wyjaśnionej wariancji, tutaj powyżej 80, przyczyniła się do wyboru orzeczonych poniżej siedmiu czynników.

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

Nr twierdzenia	Czynnik I	Czynnik II	Czynnik III	Czynnik IV	Czynnik V	Czynnik VI	Czynnik VII
5.	0,659						
7.	0,724						
10.	0,756						
17.	0,588						
1.		0,674					
8.		0,525					
15.		0,621					
14.			0,697				
18.			0,578				
6.				0,686			
11.				0,654			
3.					0,721		
12.					0,533		
2.						0,674	
9.						0,557	
4.							0,656
13.							0,536
16.							0,448

Źródło: badania własne.

Siedem czynników z obszaru B (tabela 4) o wartości własnej powyżej 1 wyjaśnia zatem 49,38% ogółu wariancji, w tym czynnik pierwszy o wartości własnej 2,96 wyjaśnia 13,42% wariancji, natomiast trzy ostatnie czynniki o wartości własnej od 1,06 do 1,13 wyjaśniają łącznie 14,50% wariancji mierzonego zjawiska.

Tabela 4. Wartości własne – zbiór KAN (obszar B) (754 osoby)

Czynnik	Wartość własna	% ogółu	Skumulowane	% skumulowane
1	2,964	13,417	2,964	13,417
2	1,735	7,864	4,699	21,281
3	1,493	7,082	6,192	28,363
4	1,306	6,521	7,498	34,884
5	1,128	5,276	8,626	40,160
6	1,077	4,789	9,703	44,949
7	1,056	4,434	10,759	49,383

Źródło: badania własne.

3.1. KAN – obszar B

CZYNNIK PIERWSZY – Obrona swoich praw (OSP)

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
5.	Jeżeli któryś z rodziców przeszkadza Ci na zebraniu, rozmawiając, otwarcie o tym mówisz i prosisz, by przestał.
7.	Stanowczo, z pełnym spokojem odmawiasz nieestosownej prośbie rodzica, np. w sprawie wystawienia dziecku nieuzasadnionej wyższej oceny.
10.	Jeżeli rodzice zaczynają skracać dystans wobec Ciebie, czego sobie nie życzysz, mówisz im o tym wprost.
17.	Dbasz o to, by rodzice Twoich uczniów okazywali należny Ci szacunek.

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

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
1.	Gdy rodzice Twoich uczniów dziękują Ci za zaangażowanie i trud wkładany w edukację ich dzieci, przyjmujesz ich wdzięczność bez skrzepowania.
8.	Jeżeli rodzic przecenia Twoją rolę w rozwiązaniu jego problemów z dzieckiem, wyrażasz swoje zdanie w taki sposób, by go nie urazić.

15. Jeżeli rodzic zgłasza nieuzasadnione pretensje do Ciebie, wysłuchujesz jego racji bez złości, a następnie wyrażasz swoje zdanie w tej sprawie.

CZYNNIK TRZECI – Wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych (WOPN)

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
14.	Otwarcie wyrażasz swoje spostrzeżenia wobec rodziców, jeśli pozytywnie oceniasz ich zaangażowanie w sprawy szkolne.
18.	Jeżeli nie podoba Ci się sposób komunikowania się (postępowania) rodzica z dzieckiem, mówisz o tym rodzicowi wprost.

CZYNNIK CZWARTY – Wyrażanie próśb (WP)

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
6.	Potrafisz poprosić rodziców swoich uczniów o pomoc finansową lub rzeczową, np. celem doposażenia klasy.
11.	Potrafisz prosić rodziców o włączenie się w prace na rzecz szkoły, nawet jeśli wymaga to z ich strony dużego poświęcenia.

CZYNNIK PIĄTY – Wyrażanie uczuć (WU)

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
3.	Jeżeli cenisz sobie współpracę z rodzicami, mówisz im o tym wprost.
12.	Gdy irytuje Cię brak zaangażowania i chęci rodziców do współpracy, szczerze i otwarcie wyrażasz swoje odczucie.

CZYNNIK SZÓSTY – Wyrażanie opinii (WO)

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
2.	Jeżeli w trakcie zebrania z rodzicami prezentujesz odmienne stanowisko w jakiejś sprawie, otwarcie o tym mówisz.
9.	Szanując opinię rodzica o dziecku, otwarcie i szczerze wyrażasz własne zdanie na ten temat.

CZYNNIK SIÓDMY – Szanowanie cudzych granic (SCG)

Nr twierdzenia	Treść twierdzenia
4.	Pozwalasz wypowiedzieć się rodzicowi i nie przerywasz mu bez względu na towarzyszące Ci emocje.
13.	Jeżeli denerwuje Cię zachowanie rodzica, mówisz mu o tym wprost, nie urażając go przy tym.
16.	Szanujesz rodziców swoich uczniów, pomimo że nie zawsze podobają Ci się ich zachowania.

Źródło: badania własne.

W odniesieniu do poszczególnych komponentów KAN (obszar B) założono, że:

- „Obrona swoich praw” (OSP) to stanowcze, ale spokojne odmawianie takim prośbom rodziców, na które nauczyciel nie może lub nie chce się godzić. Chodzi tu dopominanie się nauczyciela o okazywanie mu należnego szacunku ze strony rodziców i niezgadzanie się na przekraczanie jego granic osobistych, np. poprzez próby skracania dystansu bądź wywierania wpływu na postępowanie nauczyciela. Istotą asertywności w tym zakresie jest bowiem branie współodpowiedzialności za charakter relacji z rodzicami oraz przekonanie, że każdy człowiek ma prawo decydować o swoim życiu, o ile nie krzywdzi tym innych. Asertywna obrona własnych praw jest zatem jednocześnie stanowcza i uprzejma.
- „Przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych” (POPN) odnosi się do umiejętności przyjmowania przez nauczyciela pochwał i krytyki ze strony rodziców zarówno wtedy, kiedy są one zgodne z jego myśleniem o sobie, jak i wtedy, kiedy się z nimi nie zgadza. Podstawą asertywnego reagowania na oceny innych ludzi jest bowiem uznanie subiektywności tych ocen i nietraktowanie ich jako niepodważalnego, jedynie słusznego „wyroku”. Przyjęcie, że każdy człowiek ma prawo mieć własne zdanie oraz dowolnie je zmieniać, pozwala nauczycielowi na spokojne ustosunkowanie się do oceny rodzica poprzez jej poparcie lub wyrażenie odmiennego zdania i podkreślenie subiektywności wypowiedzanego sądu.

- „Wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych” (WOPN) opiera się na przekonaniu, że każdy człowiek ma prawo wyrażać siebie, o ile nie narusza praw osobistych innych ludzi. Oznacza to, że nauczyciel, tak jak wszyscy, ma prawo wypowiadać własne zdanie na temat zdarzeń i zachowań innych osób, z którymi pozostaje w relacjach interpersonalnych. Asertywne chwalenie rodziców przez nauczyciela musi być jednak szczere i adekwatne, a asertywna krytyka powinna dotyczyć bezpośrednio niewłaściwych zachowań i nie może być wyrażona w formie raniącej, agresywnej lub manipulacyjnej. Oceny asertywne powinny być ponadto wypowiadane w pierwszej osobie, by podkreślić ich subiektywność i stworzyć rodzicom szansę na konstruktywną, asertywną reakcję na nie.
- „Wyrażanie prośb” (WP) obejmuje zachowania związane ze skierowaniem prośby nauczyciela do rodzica, np. dotyczącej wykonania jakiejś czynności na rzecz szkoły. Gotowość do wyrażania prośb opiera się na przekonaniu, że ludzie posiadają różne zasoby, którymi mogą się wzajemnie wspierać, oraz że możliwe jest budowanie takich relacji interpersonalnych, w których wymiana zasobów będzie się wiązała ze „wzbogaceniem”, a nie ze „stratą”. Istotne jest jednak, aby forma wyrażenia prośby przez nauczyciela nie naruszała granic osobistych rodziców, a zatem aby zachowane było prawo rodzica do odmowy spełnienia prośby.
- „Wyrażanie uczuć” (WU) składa się z dwóch rodzajów zachowań szczegółowych: wyrażania przez nauczyciela „uczuć pozytywnych”, czyli zadowolenia, dumy czy radości, oraz wyrażania „uczuć negatywnych”, np. niezadowolenia, irytacji czy złości. Otwarte wyrażanie przeżywanych uczuć wiąże się z przekonaniem, że osoba asertywna zawsze ma odwagę wyrażać siebie i zależy jej na tym, aby inni wiedzieli o niej prawdę. Na tej prawdzie asertywny nauczyciel opiera swoje relacje z rodzicami. Korzyścią ujawniania uczuć pozytywnych jest również to, że rodzice mogą powtarzać zachowania, za które zostali obdarowani. Warunkiem asertywności jest jednak szczere wyrażanie uczuć, nie zaś chęć sprawienia komuś przyjemności. Asertywne wyrażanie uczuć negatywnych przez nauczyciela oznacza natomiast skoncentrowanie się na zmianie niepożądanego rzeczywistości zewnętrznej oraz uwolnienie

od napięcia emocjonalnego w sposób nienaruszający praw rodziców. W tym celu użyteczne jest stosowanie przez nauczyciela odpowiedniego języka i stopniowanie swoich reakcji, co umożliwi mu wyrażanie zniecierpliwienia, złości czy irytacji z zachowaniem szacunku dla partnerów interakcji.

- „Wyrażanie opinii” (WO) wyznaczone jest kompilacją dwóch zachowań: otwartego i szczerego mówienia o podzieleniu cudzych poglądów i opinii oraz otwartego przyznawania się do swoich upodobań pomimo braku zewnętrznej aprobaty dla nich. Wynika to z założenia, że każdy człowiek ma prawo do subiektywnych przekonań na dany temat. Chodzi o to, by nauczyciel nie oceniał ani własnych, ani cudzych poglądów z punktu widzenia ich zgodności z „prawdą obiektywną”, lecz traktował je jako wartość samą w sobie. Prezentowanie opinii odmiennych od zdania rodziców obejmuje zatem komunikaty nauczyciela podkreślające rozbieżność sądów, przy jednoczesnym wyrażaniu akceptacji dla tego faktu i braku zamiaru udowadniania swoich racji oraz upartego przekonywania do nich.
- „Szanowanie cudzych granic” (SCG) tworzone jest przez trzy zachowania nauczyciela dotyczące: uważnego słuchania rodziców pomimo przeżywanych przy tym trudnych emocji, utrzymywania w tajemnicy ich spraw oraz okazywania rodzicom szacunku nawet przy braku akceptacji dla ich zachowań. Gotowość do szanowania cudzych granic wynika z przekonania, że każdemu człowiekowi należy się szacunek z racji „bycia człowiekiem”, asertywność zaś 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). Dlatego przejawianie asertywności przez nauczyciela nigdy nie może naruszać praw rodziców (por. Król-Fijewska, 1992; Zubrzycka-Maciąg, 2011; Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2015, 2021).

W wyniku przeprowadzonej confirmacyjnej analizy czynnikowej stworzono model (diagram 1) dla obszaru B KAN: gotowości nauczyciela do przejawiania asertywności w kontakcie z rodzicami uczniów.

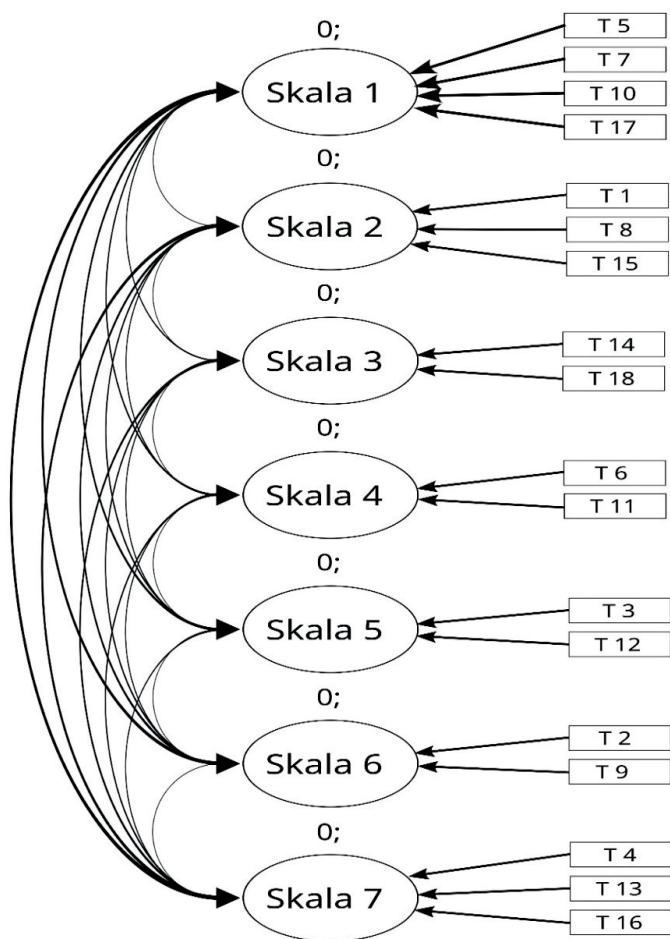


Diagram 1. Graficzna prezentacja siedmioczynnikowej asertywności w konfirmacyjnej analizie czynnikowej – KAN (dla obszaru B)

Źródło: badania własne.

Sprawdzenie dopasowania modelu wymagało kolejnego zbioru nauczycieli. Składał się on z 465 nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych z województwa lubelskiego i województw ościennych (dobór losowy szkół, celowy i kryterialny nauczycieli jw.). W grupie tej znalazło się 396 kobiet i 69 mężczyzn (tabela 5).

Tabela 5. Dane socjodemograficzne ($n = 465$)

	Kobiety ($n = 396$)		Mężczyźni ($n = 69$)		Cohen's d
Zmienna	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%)	
dyplomowany	208	(52,52%)	27	(39,13%)	
<i>Miejsce zatrudnienia**</i>					
szkoła podstawowa	201	(50,76%)	23	(33,33%)	
gimnazjum	124	(31,31%)	25	(36,33%)	
szkoła ponadgimnazjalna	71	(17,93%)	21	(30,43%)	
<i>Miejsce zamieszkania</i>					
wieś	175	(44,19%)	26	(37,38%)	
małe miasto	98	(24,75%)	19	(25,23%)	
średnie miasto	72	(18,18%)	17	(23,37%)	
duże miasto	51	(12,88%)	7		
<i>Stan cywilny</i>					
w związku małżeńskim	315	(79,54%)	50	(72,46%)	
panna/kawaler	60	(15,15%)	18	(26,08%)	
po rozwodzie	18	(4,54%)	1		
wdowa/wdowiec	3		0		

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

Źródło: badania własne.

Na podstawie analizy wyników zamieszczonych w tabeli 6 można stwierdzić, że przedstawiony siedmioczynnikowy model KAN z obszaru B jest w miarę dobrze dopasowany, co oznacza, że struktury narzędzi pomiarowych są adekwatne w zestawieniu z rzeczywistymi danymi, czyli powinny się sprawdzać również na innych zbiorach.

Tabela 6. Wyniki confirmacyjnej analizy czynnikowej KAN w obszarze B dla grup liczących 754 i 465 nauczycieli

Wskaźnik dopasowania modelu	Oceniana próba – obszar B	
	próba 754 nauczycieli	próba 465 nauczycieli
chi ² /df	1,144	1,276
RMS	0,031	0,037
RMSEA	0,024	0,028
Gamma populacji	0,948	0,952
Skorygowana Gamma populacji	0,943	0,947
GFI	0,941	0,934
AGFI	0,927	0,920
Kryterium informacyjne Akaike’a	0,649	0,787

Źródło: badania własne.

Rzetelność KAN (obszar B) oszacowano dla wszystkich pozycji kwestionariuszowych (tabela 7) oraz siedmiu podskal (tabela 8). W pierwszym przypadku alfa Cronbacha wyniosła 0,889 przy alfa standaryzowanej 0,888 i średniej korelacji między pozycjami 0,279, co wskazuje na zadowalającą rzetelność narzędzia (tabela 7), natomiast w drugim alfa Cronbacha była na poziomie 0,878 przy alfa standaryzowanej 0,882 oraz średniej korelacji między pozycjami 0,577, co i tym razem świadczy o zadowalającej rzetelności narzędzia (tabela 8). Trzeba jednak zauważyć, że alfa Cronbacha nie mierzy stopnia, w jakim pozycje testowe odnoszą się do tego samego konstruktu. Stąd, by określić zgodność wewnętrzną skali, należy zastosować dodatkową analizę, np. czynnikową. Alternatywą dla alfa Cronbacha jest w takim wypadku omega McDonalda, oparta na analizie czynnikowej i pozwalająca uzyskać informację o tym, jak czynnik ogólny i podskale wpływają na rzetelność całego narzędzia. Współczynnik ω McDonalda jest jednym ze wskaź-

ników szacowania rzetelności metodą zgodności wewnętrznej. Zastosowano więc tutaj dwie metody badania zgodności wewnętrznej, obliczając wartości współczynników alfa Cronbacha i omega McDonalda.

Tabela 7. Alfa Cronbacha dla poszczególnych twierdzeń KAN (obszar B)

Nr twierdzenia	Śred., gdy usunięte	War., gdy usunięte	Odch. st., gdy usunięte	Poz-Cał. Korel.	Alfa, gdy usunięte
1.	68,18532	21,25977	4,610832	0,475013	0,885654
2.	68,39510	20,32374	4,508185	0,630351	0,880478
3.	68,02448	20,88709	4,570240	0,571909	0,882892
4.	68,01398	20,98072	4,580472	0,554721	0,883443
5.	68,44405	20,62116	4,541052	0,481283	0,885593
6.	69,09091	20,52591	4,530552	0,427007	0,888532
7.	68,03497	20,59760	4,538457	0,504717	0,884679
8.	68,37412	20,72288	4,552238	0,559193	0,882955
9.	68,38461	20,57840	4,536343	0,607713	0,881492
10.	68,68881	20,00639	4,472850	0,567392	0,882562
11.	68,77273	20,04915	4,477628	0,589733	0,881613
12.	68,84266	20,29538	4,505040	0,550244	0,883089
13.	69,13636	21,11685	4,595308	0,359251	0,890064
14.	68,00700	20,69405	4,549071	0,558402	0,882945
15.	68,26224	20,92949	4,574875	0,563523	0,883156
16.	68,19580	21,31559	4,616881	0,446618	0,886406
17.	68,40210	20,56010	4,534325	0,538228	0,883486
18.	68,65035	20,19671	4,494075	0,564236	0,882579

średnia = 72,46, odch. st = 4,7; Poz-Cał. Korel. – korelacja między danym twierdzeniem a wynikiem ogólnym sumy (bez tego twierdzenia); alfa, gdy usunięte – wewnętrzna spójność skali

Źródło: badania własne.

Tabela 8. Alfa Cronbacha dla poszczególnych podskal KAN (obszar B)

Nr twierdzenia	Śred., gdy usunięte	War., gdy usunięte	Odch. st., gdy usunięte	Poz-Cał. Korel.	Alfa, gdy usunięte
BOSP	50,78912	60,37595	7,770196	0,663902	0,860397
BPOP	55,07294	63,98009	7,998755	0,676573	0,859866
BWOP	56,28647	58,24154	7,631615	0,687116	0,857821
BWP	56,26260	57,79311	7,602178	0,693228	0,857105
BWU	55,30769	64,07244	8,004526	0,717514	0,856333
BWO	55,20955	64,15768	8,009849	0,614388	0,866437
BSCG	51,31565	62,42822	7,901153	0,618355	0,866115

średnia = 63,37; odch. st = 9,07; BOSP – Obrona swoich praw w kontakcie z rodzicami uczniów, BPOP – Przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, BWOP – Wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, BWP – Wyrażanie próśb w kontakcie z rodzicami uczniów, BWU – Wyrażanie uczuć w kontakcie z rodzicami uczniów, BWO – Wyrażanie opinii w kontakcie z rodzicami uczniów, BSCG – Szanowanie cudzych granic w kontakcie z rodzicami uczniów; Poz-Cał. Korel. – korelacja między danym twierdzeniem a wynikiem ogólnym sumy (bez tego twierdzenia), alfa, gdy usunięte – wewnętrzna spójność skali

Źródło: badania własne.

Zebrano także dane informujące o stałości pomiarów dokonywanych za pomocą KAN (obszar B). Zastosowano procedurę dwukrotnego testowania w odstępie trzech tygodni w grupie 64 nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych (dobór losowy szkół, celowy i kryterialny nauczycieli jw.), w tym 56 kobiet i 8 mężczyzn (tabela 9).

Tabela 9. Badania korelacyjne KAN (obszar B) w odstępie trzech tygodni

Korelacje	BOSP	BPOP	BWOP	BWP	BWU	BWO	BSCG	B suma
Test-Retest	0,45***	0,49***	0,66***	0,74***	0,66***	0,73***	0,43***	0,67***

*** $p < 0,001$; BOSP – Obrona swoich praw w kontakcie z rodzicami uczniów, BPOP – Przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, BWOP – Wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, BWP – Wyrażanie próśb w kontakcie z rodzicami uczniów, BWU – Wyrażanie uczuć w kontakcie z rodzicami uczniów, BWO – Wyrażanie opinii w kontakcie z rodzicami uczniów, BSCG – Szanowanie cudzych granic w kontakcie z rodzicami uczniów, B suma w kontakcie z rodzicami uczniów

Źródło: badania własne.

Otrzymane współczynniki korelacyjne w badanym obszarze (B – *w kontakcie z rodzicami uczniów*) asertywności są na wysokim poziomie istotności (tabela 9).

Wyniki obliczeń dotyczących rzetelności poszczególnych czynników – podskal KAN (obszar B) – przedstawiono w tabeli 8².

4. Trafność KAN (obszar B)

Trafność KAN (obszar B), analogicznie do wcześniejszych analiz w obrębie obszarów A, C i D, zbadano za pomocą skali „Ja i Inni” P. Majewicza (1998). Zawiera ona 17 twierdzeń dotyczących różnych jakościowo rodzajów zachowań asertywnych, tj. o charakterze: ekspresyjnym, interpersonalnym i zadaniowym. O poziomie asertywności orzeka się na podstawie wyniku sumarycznego, w narzędziu bowiem nie zostały wyróżnione podskale, które odnosiłyby się do specyficznych, odmiennych zachowań asertywnych, warunkowanych sytuacją społeczną. Uwzględnienie ich wydaje się jednak nieodzowne z uwagi na wyróżnione w literaturze liczne rodzaje asertywności (Sęk, 1988; Zubrzycka-Maciąg, 2011).

Z analizy danych uzyskanych w grupie 286 nauczycieli³ wynika, że tak jak w przypadku KAN (obszary A, C i D), tak i teraz zachodzą istotne współzależności (tabela 9) między analizowanymi siedmioma podskalami KAN (obszar B) i jego skalą sumaryczną a całkowitą sumą skali „Ja i Inni” (Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2021). Potwierdzają to współczynniki korelacyjne poszczególnych twierdzeń obydwu narzędzi w analizowanych obszarach asertywności nauczycielskich, tworzących liczne i najczęściej silne współzależności (tabele 10–11).

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.

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

Otrzymane wyniki wskazują na najmniejszą współzależność KAN z pytaniem 15 skali „Ja i Inni” (Potrafię odmówić koledze/koleżance angażowania się w jego/jej problemy), a także na występowanie współzależności o słabszym natężeniu z dwoma innymi pytaniami skali P. Majewicza, tj. P1 (W różnych sprawach ostateczną decyzję podejmuję sam(a), chociaż inni ludzie próbują zrobić to za mnie) i P3 (Potrafię odmówić kupienia produktu oferowanego przez natarczywego sprzedawcę, chociaż mam wystarczającą ilość pieniędzy).

Zaistniałą sytuację należy tłumaczyć różnym kontekstem społecznym badanych interakcji. Adekwatność zachowania asertywnego zależy bowiem od rodzaju sytuacji społecznej oraz charakteru relacji między podmiotami. Odmowa udzielona koleżance czy sprzedawcy w sklepie jest czymś innym niż odmowa nauczyciela wobec prośby czy żądania rodzica. Ciężko uznać za przejaw asertywności zachowanie nauczyciela, kiedy sam, bez liczenia się ze zdaniem rodziców, podejmuje decyzje w różnych sprawach dotyczących uczniów. Okazywanie postawy asertywnej przez nauczyciela wymaga zatem od niego posiadania gruntownej wiedzy o tym, kiedy i jakie zachowanie jest stosowne z racji pełnionej funkcji, jak też szerokiego wachlarza specyficznych umiejętności asertywnych i sięgania po nie w zależności od specyfiki sytuacji społecznej i partnerów interakcji.

Tabela 10. Korelacje KAN (obszar B) ze skalą „Ja i Inni”

	BOSP	BPOP	BWOP	BWP	BWU	BWO	BSCG	B suma
Ja i Inni	0,40***	0,32***	0,34***	0,42***	0,40***	0,47***	0,54***	0,42***

*** $p < 0,001$; BOSP – Obrona swoich praw w kontakcie z rodzicami uczniów, BPOP – Przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, BWOP – Wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, BWP – Wyrażanie prośb w kontakcie z rodzicami uczniów, BWU – Wyrażanie uczuć w kontakcie z rodzicami uczniów, BWO – Wyrażanie opinii w kontakcie z rodzicami uczniów, BSCG – Szanowanie cudzych granic w kontakcie z rodzicami uczniów, B suma w kontakcie z rodzicami uczniów

Źródło: badania własne.

Tabela 11. Korelacje 18 twierdzeń KAN (obszar B) z 17 twierdzeniami i całkowitą sumą Skali „Ja i Inni”

Ja i Inni	Twierdzenia KAN (obszar B)																	
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18
P1	0,17*	0,10	0,10	0,11	0,13*	0,14*	0,12*	0,08	0,10	0,10	0,21***	0,11	0,24***	0,25***	0,24***	0,12*	0,15*	0,07
P2	0,20**	0,14*	0,19**	0,22***	0,26***	0,24***	0,25***	0,19**	0,20**	0,17**	0,18**	0,21***	0,33***	0,25***	0,24***	0,18**	0,23***	0,26***
P3	0,13*	0,21***	0,06	0,13*	0,16**	0,05	0,10	0,16**	0,14*	0,03	0,04	0,22***	0,08	0,18**	0,19**	0,16**	-0,03	0,14*
P4	0,20**	0,09	0,16**	0,21***	0,34***	0,09	0,14*	0,10	0,12*	0,11	0,12*	0,14*	0,07	0,14*	0,18**	0,15*	0,11	0,17***
P5	0,21***	0,13*	0,16**	0,25***	0,29***	0,17**	0,30***	0,19**	0,23***	0,13*	0,13*	0,22***	0,19**	0,28***	0,23***	0,22***	0,12*	0,26***
P6	0,29***	0,15*	0,28***	0,24***	0,21***	0,23***	0,24***	0,22***	0,23***	0,28***	0,27***	0,25***	0,31***	0,29***	0,27***	0,18**	0,19**	0,25***
P7	0,22***	0,28***	0,18**	0,27***	0,34***	0,23***	0,18**	0,36***	0,19**	0,09	0,17**	0,29***	0,09	0,23***	0,29***	0,29***	0,09	0,30***
P8	0,14*	0,17**	0,14*	0,20**	0,22***	0,27***	0,25***	0,29***	0,18**	0,15*	0,24***	0,25***	0,11	0,16**	0,24***	0,39***	0,09	0,31***
P9	0,24***	0,03	0,27***	0,21***	0,27***	0,17**	0,23***	0,10	0,27***	0,25***	0,27***	0,19**	0,23***	0,15*	0,16**	0,20**	0,22***	0,25***
P10	0,17**	0,13*	0,28***	0,17**	0,26***	0,24***	0,20**	0,18**	0,25***	0,17**	0,17**	0,19**	0,24***	0,20**	0,15*	0,19**	0,27***	0,25***
P11	0,19**	0,20**	0,25***	0,18**	0,21***	0,12*	0,09	0,11	0,26***	0,19**	0,18**	0,20**	0,14*	0,21***	0,13*	0,10	0,10	0,13*
P12	0,17**	0,20**	0,18**	0,18**	0,22***	0,31***	0,24***	0,39***	0,16**	0,17**	0,28***	0,40***	0,11	0,26***	0,25***	0,36***	-0,02	0,32***
P13	0,17**	0,12*	0,16**	0,07	0,20**	0,19**	0,19**	0,15*	0,15*	0,11	0,25***	0,23***	0,14*	0,16**	0,16**	0,16**	0,12*	0,18**
P14	0,22***	0,09	0,17**	0,14*	0,26***	0,21***	0,25***	0,27***	0,17**	0,15*	0,24***	0,28***	0,04	0,15*	0,23***	0,34***	0,03	0,30***
P15	0,18**	-0,02	0,07	0,12*	-0,03	0,06	0,11	-0,08	0,17**	0,10	0,16*	0,02	0,12*	0,07	0,07	-0,01	0,23***	0,08
P16	0,25***	0,12*	0,20**	0,23***	0,14*	0,15*	0,25***	0,18**	0,24***	0,18**	0,21***	0,21***	0,15*	0,26***	0,17**	0,11	0,21***	0,28***
P17	0,25***	0,08	0,20**	0,25***	0,21***	0,16**	0,20**	0,23***	0,23***	0,22***	0,15*	0,25***	0,19**	0,25***	0,21***	0,13*	0,14*	0,27***
Jl	0,36***	0,23***	0,32***	0,33***	0,39***	0,32***	0,35***	0,32***	0,35***	0,27***	0,35***	0,38***	0,30***	0,37***	0,36***	0,33***	0,25***	0,40***

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

Źródło: badania własne.

Tabela 12. Korelacje siedmiu skal KAN (obszar B) i jego skalą sumaryczną z 17 twierdzeniami skali „Ja i Inni”

	BOSP	BPOP	BWOP	BWP	BWU	BWO	BSCG	B suma
P1	0,17**	0,11	0,11	0,17**	0,23***	0,27***	0,17***	0,23***
P2	0,33***	0,25***	0,25***	0,19**	0,34***	0,27***	0,33***	0,36***
P3	0,13*	0,19**	0,19**	0,04	0,17**	0,19**	0,12	0,18**
P4	0,24***	0,14*	0,14*	0,13*	0,12*	0,18**	0,20**	0,22***
P5	0,33***	0,27***	0,27***	0,14*	0,26***	0,28***	0,28***	0,32***
P6	0,29***	0,29***	0,29***	0,30***	0,35***	0,30***	0,30***	0,39***
P7	0,33***	0,34***	0,34***	0,14*	0,23***	0,28***	0,31***	0,36***
P8	0,32***	0,29***	0,29***	0,21***	0,21***	0,22***	0,36***	0,35***
P9	0,29***	0,24***	0,24***	0,29***	0,27***	0,17***	0,33***	0,34***
P10	0,30***	0,27***	0,27***	0,19**	0,27***	0,20**	0,35***	0,34***
P11	0,18**	0,24***	0,24***	0,20**	0,20**	0,19**	0,16**	0,26***
P12	0,34***	0,33***	0,33***	0,24***	0,29***	0,28***	0,29***	0,39***
P13	0,25***	0,19**	0,19**	0,19**	0,23***	0,17**	0,22***	0,27***
P14	0,31***	0,27***	0,27***	0,21***	0,18**	0,21***	0,30***	0,33***
P15	0,06	0,07	0,07	0,15*	0,10	0,08	0,16**	0,13*
P16	0,24***	0,27***	0,27***	0,21***	0,22***	0,24***	0,29***	0,32***
P17	0,25***	0,29***	0,29***	0,20**	0,27***	0,25***	0,26***	0,33***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; BOSP – Obrona swoich praw w kontakcie z rodzicami uczniów, BPOP – Przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, BWOP – Wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, BWP – Wyrażanie próśb w kontakcie z rodzicami uczniów, BWU – Wyrażanie uczuć w kontakcie z rodzicami uczniów, BWO – Wyrażanie opinii w kontakcie z rodzicami uczniów, BSCG – Szanowanie cudzych granic w kontakcie z rodzicami uczniów, B suma w kontakcie z rodzicami uczniów

Źródło: badania własne.

Traktując asertywność jako dyspozycję osobowościową, która kształtuje się w toku doświadczeń społecznych, należy oczekiwać jej związku z innymi właściwościami indywidualnymi o charakterze dyspozycji osobowościowych bądź cech osobowości, warunkującymi psychospołeczne funkcjonowanie człowieka. Kwestionariusz Asertywności Nauczyciela (obszar B) 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 zaburzenia równowagi na granicy: możliwości jednostki–wymagania środowiska w celu przywrócenia homeostazy i zniwelowania przykrego stanu emocjonalnego (zob. Łosiak, 2008; Terelak, 2008; Heszen, Sęk, 2008).

Pojęcia strategii używa się do opisanego przejawianego przez jednostkę zachowania i jego skuteczności w ramach czasowych danego epizodu stresu. Strategie radzenia sobie kształtują się zgodnie z ogólnymi zasadami uczenia się, a o ich utrwaleniu decyduje subiektywnie odczuwana efektywność (Łosiak, 2008). Skuteczne radzenie sobie może doprowadzić do nadmiernego uogólniania i posługiwania się wciąż tą samą strategią, nawet gdy jest ona nieodpowiednia w danej sytuacji (Cohen i in., 1986; Sheridan, Radmacher, 1998). W ocenie strategii radzenia sobie powinien być zatem brany pod uwagę kontekst sytuacyjny, ponieważ wybór nieadekwatnej strategii może powiększać stan zagrożenia i stanowić dodatkowe źródło stresu (zob. Zubrzycka-Maciąg, 2013).

Przejawianie danego sposobu radzenia sobie ze stresem jest ściśle powiązane z kategoryalnym odbiorem sytuacji. Zinterpretowanie sytuacji w kategorii zagrożenia wiąże się z sięganiem po strategię związane z emocjonalnym stylem radzenia sobie, a postrzeganie sytuacji jako wyzwania predysponuje do podejmowania stylu zadaniowego (Kuczyńska, Janda-Dębek, 2002). Po strategię skoncentrowane na problemie sięgnie zatem prawdopodobnie na-

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).

uczyciel w sytuacji, która będzie podlegała jego kontroli, i kiedy uzna on, że potrafi poradzić sobie z danym stresorem. W przeciwnym razie wybierze raczej strategię skoncentrowaną na emocjach (por. Folkman, Lazarus, 1980; Sheridan, Radmacher, 1998).

Określoną formę radzenia sobie można uznać za skuteczną i przystosowawczą, jeśli: rozwiązuje problem powodujący stres; redukuje pobudzenie fizjologiczne; redukuje negatywne, przykre emocje powodujące stan stresu; przywraca normalny poziom funkcjonowania społecznego; umożliwia powrót do podstawowych, codziennych form aktywności związanych z realizacją zadań życiowych charakterystycznych dla jednostki przed wystąpieniem stresu; zapewnia odzyskanie bądź utrzymanie dobrostanu własnego oraz innych osób zaangażowanych w dany epizod stresu; gwarantuje utrzymanie pozytywnej samooceny; jest oceniona przez jednostkę jako skuteczna (Zeidner, Saklofske, 1996).

Jedną z taktyk radzenia sobie ukierunkowanych bezpośrednio na stresor jest wykorzystywanie umiejętności asertywnego ujawniania siebie w kontakcie z innymi (por. Matheny i in., 1986). Chociaż wysoka asertywność predysponuje człowieka do aktywnego poszukiwania rozwiązań zaistniałych problemów, to jednak nie zawsze przynosi to pożądany rezultat.

Radzenie sobie zawsze wiąże się z ponoszeniem kosztów wynikających z wydatkowania zasobów w sytuacji zagrożenia. Zarówno skuteczne, jak i nieskuteczne działania zaradcze wymagają bowiem mobilizacji, nakładu energii, sił i środków. Długotrwałe zmaganie się ze stresem, nawet jeśli jest ono skuteczne, może wyczerpać zasoby fizyczne, psychiczne i społeczne, które jednostka musi zaangażować w działanie (Lepore, Evans, 1996).

Nieprawidłowości w działaniu zaradczym w sytuacji trudnej mogą polegać na:

1. ukierunkowaniu działania zaradczego na bezwartościowy cel – zazwyczaj takie działanie uważa się za bezsensowne lub mało sensowne;
2. nieosiągnięciu celu, mimo że jest on wartościowy i akceptowany przez jednostkę, czyli na nieskuteczności działania, która jest jednym z głównych źródeł wyuczanej beznadziei;
3. osiągnięciu celu, lecz przy poniesieniu większych nakładów, niż było to konieczne, czyli poprzez działania nieekonomiczne;

4. osiągnięciu celu, lecz przy większym, niż było to konieczne, narażaniu się (nadmierne ryzyko, niepotrzebna brawura, ekstremalny wkład pracy grożący utratą zdrowia itp.);
5. działaniu wbrew przyjętym normom społecznym i prawu, komentowanym potocznie wyrażeniami: „tak się nie postępuje” lub „takie zachowanie jest nie fair”, w sytuacji, gdy ktoś np. nieuczciwie rywalizuje, oszukuje, manipuluje itp. (Ratajczak, 2007).

Można więc uznać, że efektywność radzenia sobie jest 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; Makowska, Poprawa, 2001; Ogińska-Bulik, 2006).

Z nielicznych badań nad związkami asertywności i strategii zaradczych nauczycieli wynika, że asertywność pozytywnie koreluje ze stylem radzenia sobie skoncentrowanym na zadaniu oraz tworzy negatywne związki ze stylem unikowym oraz stylem skoncentrowanym na emocjach (zob. Zubrzycka-Maciąg, 2013; Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2015, 2021). Należy się więc spodziewać, że dla bardziej asertywnych nauczycieli znamienne będzie sięganie w trudnych sytuacjach z rodzicami po aktywne strategie radzenia sobie, co niestety może generować dodatkowy stres, np. w sytuacjach, kiedy będą musieli podporządkować się oczekiwaniom rodziców. Wydaje się, że wówczas bardziej korzystne byłyby strategie unikające. Jednakże z uwagi na konieczność współpracy nauczyciela z rodzicami strategie unikowe w dłuższej perspektywie nie będą przystosowawcze, uniemożliwią bowiem utrzymywanie pożądanych kontaktów szkoły i domu.

Ostatecznie jednak, jak wskazują badania, podejmowane przez nauczycieli aktywnych strategii radzenia sobie hamuje pojawienie się u nich symptomów wypalenia, a wykorzystywanie pasywnych (unikowych) strategii zaradczych predysponuje ich do wypalenia zawodowego oraz zwiększa dystansowanie się i obniża poczucie kompetencji zawodowej (Sęk, 1996, 2000; Tucholska, 1999, 2009).

Tabela 13. Korelacje KAN (obszar B) z radzeniem sobie z problemami (COPE)

Zmienne	BOSP	BPOPn	BWOPn	BWP	BWU	BWO	BSCG	B suma
KP	0,32***	0,29***	0,26***	0,15*	0,24***	0,23***	0,29***	0,34***
Z	0,02	-0,14*	-0,07	-0,02	-0,06	-0,16**	-0,14*	-0,09
KEW	0,05	-0,06	0,08	-0,03	-0,00	0,09	-0,04	0,02
PEW	0,14*	0,16**	0,23***	0,01	0,020**	0,23***	0,15*	0,20**
A	0,11	0,13*	0,07	0,02	0,10	0,014*	0,07	0,12*
ZR	0,07	0,05	0,05	0,11	0,11	0,014*	0,03	0,11
PH	0,04	-0,06	-0,08	-0,04	0,02	-0,06	-0,08	-0,04
UASO	-0,00	-0,13*	-0,05	-0,02	-0,07	-0,04	-0,18**	-0,08

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; BOSP – Obrona swoich praw w kontakcie z rodzicami uczniów, BPOPn – Przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, BWOPn – Wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, BWP – Wyrażanie próśb w kontakcie z rodzicami uczniów, BWU – Wyrażanie uczuć w kontakcie z rodzicami uczniów, BWO – Wyrażanie opinii w kontakcie z rodzicami uczniów, BSCG – Szanowanie cudzych granic w kontakcie z rodzicami uczniów, B suma w kontakcie z rodzicami uczniów; KP – Koncentracja na problemie, Z – Zaprzeczanie, KEW – Koncentracja na emocjach i ich wyładowaniu, PEW – Poszukiwanie emocjonalnego wsparcia, A – Akceptacja, ZR – Zwracanie się ku religii, PH – Poczucie humoru, UASO – używanie alkoholu lub innych środków odurzających

Źródło: badania własne.

Analiza otrzymanych danych (tabela 13) ujawniła występowanie zróżnicowanych współzależności między poszczególnymi strategiami radzenia sobie z problemami i siedmioma komponentami oraz wynikiem sumarycznym KAN w obszarze B.

Najsilniejsze korelacje o charakterze pozytywnym 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 z udziałem rodziców uczniów po strategię zaradcze ukierunkowane na pokonanie trudności. Nauczyciele, którzy otwarcie bronią swoich praw, kiedy są one naruszane przez rodziców, wyrażają własne oceny, uczucia i próśby wobec nich oraz z dużą

uważnością szanują granice rodziców i są otwarci zarówno na pochwały, jak i krytykę z ich strony, to jednocześnie osoby dynamiczne i sprawcze, które w sytuacji stresowej ukierunkowują swoje działania na rozwiązanie zaistniałych problemów. Otrzymane rezultaty badań potwierdzają 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. Durniat, za: Poprawa, 2001a; por. Furnham, Rawles, 1994; Tomaka i in., 1999; Shouhani i in., 2022).

Nieco słabsze pozytywne korelacje otrzymano też między strategiami skoncentrowanymi na poszukiwaniu emocjonalnego wsparcia (PEW) oraz niemal wszystkimi skalami i wynikiem sumarycznym KAN, przy czym najsilniejsze z nich dotyczą skal wyrażania ocen (BWOPN) i wyrażania opinii (BWO), a także skali wyrażania uczuć (BWU). Można zatem wnioskować, że dla nauczycieli, którzy mają skłonność do otwartego wyrażania swoich uczuć, opinii i ocen wobec rodziców, znamienne jest również sięganie w trudnych sytuacjach po emocjonalne wsparcie w celu zniwelowania doświadczanego stresu. Związek między zmiennymi wydaje się oczywisty z uwagi na to, że warunkiem otrzymania emocjonalnego wsparcia jest „ujawnianie” siebie, tj. własnych myśli i uczuć, przed drugim człowiekiem.

W badaniach uzyskano również słabe negatywne związki między strategią używania alkoholu i substancji aktywnych (UASO) oraz skalami szanowania cudzych granic i przyjmowania ocen pozytywnych i negatywnych, a także między strategią zaprzeczania (Z) a skalami przyjmowania ocen, wyrażania opinii i szanowania cudzych granic. Oznacza to, że wraz ze wzrostem gotowości nauczycieli do otwartego wyrażania swoich opinii w relacjach z rodzicami przy jednoczesnym wzroście szacunku dla ich granic i otwartości na krytykę z ich strony maleje skłonność do sięgania w sytuacjach stresowych po strategię zaprzeczania występowaniu problemu albo sięgania po używki. Gotowości nauczycieli do wyrażania opinii wobec rodziców towarzyszą zaś strategię radzenia sobie ze stresem polegające na akceptacji zaistniałej sytuacji oraz zwracaniu się ku religii, o czym świadczą pozytywne, choć słabe związki między zmiennymi.

4.2. Asertywność a inteligencja emocjonalna

Zgodnie z najbardziej rozpowszechnionym w literaturze psychologicznej zdolnościowym modelem inteligencji emocjonalnej J.D. Mayera i P. Saloveya (1990, s. 189) oznacza ona „zdolność monitorowania emocji oraz uczuć zarówno własnych, jak i innych ludzi, zdolność ich różnicowania oraz wykorzystywania tej informacji w kierowaniu własnym myśleniem i działaniem”. Zdaniem autorów emocje są zorganizowanymi odpowiedziami organizmu człowieka, przechodzącymi przez granice wielu psychicznych subsystemów, zawierającymi elementy fizjologiczne, kognitywne, motywacyjne i doświadczeniowe. Reakcja emocjonalna wzbogaca doświadczenia jednostki oraz współbrzmi z jej procesem myślenia (Sadowska, Brachowicz, 2008). Inteligencja emocjonalna odzwierciedla zatem zdolność myślenia jednostki o emocjach oraz przetwarzania informacji o charakterze emocjonalnym w celu usprawnienia przebiegu procesów poznawczych. W wyniku pogłębionych badań nad konstruktem Mayer i Salovey (1997) opracowali czteroskładnikowy model inteligencji emocjonalnej, zgodnie z którym inteligencja emocjonalna jest zdolnością do: 1) właściwej percepcji, oceny i wyrażania emocji; 2) asymilowania emocji, dostępu do uczuć i ich generowania w momentach, gdy mogą wspomóc myślenie; 3) rozumienia emocji; 4) zarządzania emocjami w celu wspomagania rozwoju emocjonalnego i intelektualnego. Właściwa percepcja i wyrażanie emocji oznaczają: zdolność trafnego identyfikowania uczuć i rozszyfrowywania sygnałów, znajomość mechanizmów ich wyrażania, wyczulenie na wszelkiego rodzaju sposoby ich fałszowania, zdolność trafnego odczytywania emocji oraz czerpania z emocji wiedzy determinującej przyszłe sądy i zachowania. Umiejętność asymilowania emocji umożliwia dostęp do przeżywanych uczuć i wykorzystywanie ich w procesach myślenia do podejmowania decyzji i efektywnego rozwiązywania problemów. Rozumienie emocji obejmuje wiedzę na temat doświadczeń związanych ze sferą emocjonalną oraz rozumienie emocjonalnego znaczenia sytuacji i ludzkich zachowań, a także znajomość sekwencji, w jakich emocje następują po sobie. Zarządzanie emocjami oznacza efektywne monitorowanie oraz kontrolowanie pozytywnych i negatywnych odczuć, jak również ich świadomą regulację w celu promowania rozwoju emocjonalnego i intelektualnego oraz uzyskania

pożądanego efektu, np. utrzymania sprawnego funkcjonowania w sytuacjach stresowych (Mayer, Salovey, 1997; Śmieja, Orzechowski, 2008).

Nauczyciel o wysokiej inteligencji emocjonalnej będzie więc potrafił trafnie odczytywać emocje i na ich podstawie będzie formułował oceny oraz wynikające z nich zachowania. Sposób myślenia uwarunkowany jest bowiem przeżywanymi emocjami. Radosny nastrój predysponuje człowieka do wykonywania zadań twórczych, natomiast smutny wyzwała takie nastawienie psychiczne, które towarzyszy rozwiązywaniu problemów wymagających zwiększonego skupienia oraz stosowania przemyślanych strategii (Salovey i in., 2005; Śmieja, Orzechowski, 2008; por. Wosik-Kawala, 2013). Autorzy modelu zdolnościowego twierdzą, że wszystkie reakcje emocjonalne powinny być akceptowane niezależnie od stopnia przyjemności. Zdolność do świadomego zaangażowania się w nie powinna zaś wynikać z oceny ich użyteczności lub wartości informacyjnej.

Badania dowiodły, że inteligencja emocjonalna odgrywa ważną rolę w budowaniu relacji interpersonalnych. Tworzy ona pozytywne związki z siecią społeczną, co oznacza, że osoby o wyższej inteligencji emocjonalnej dysponują większą i jakościowo lepszą siecią społeczną (Ciarrochi i in., 2000; Austin i in., 2005). Mają one 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 emocjach oraz umiejętność ich wyrażania w sposób szczery i niezagrażający dla rozmówcy są również przejawami wysokiej asertywności, zwłaszcza w jej wymiarze poznawczo-afektywnym. Asertywność, co potwierdziły badania (Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2015), koreluje ujemnie z poziomem lęku (Smith, Jones, 2015) oraz ze skłonnością do reagowania gniewem (Parray i in., 2020).

Zdaniem R. Bar-Ona (1997) asertywność wchodzi w skład umiejętności intrapersonalnych, stanowiących jeden z pięciu obszarów składających się na inteligencję emocjonalną. Badania dowiodły, że inteligencja emocjonalna nauczycieli pozytywnie koreluje z ich gotowością do przejawiania asertywności wobec uczniów (Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2021). Można więc założyć, że i tym razem badane zmienne będą ze sobą pozytywnie korelowały.

Tabela 14. Korelacje KAN (obszar B) z inteligencją emocjonalną (INTE)

Zmien- na	BOSP	BPOP	BWOP	BWP	BWU	BWO	BSCG	B suma
Cz. I	0,23***	0,19**	0,20**	0,14*	0,22***	0,21***	0,13*	0,25***
Cz. II	0,31***	0,32***	0,19**	0,20**	0,25***	0,24***	0,28***	0,34***
Cz. III	0,23***	0,29***	0,19**	0,14*	0,20**	0,20**	0,20**	0,28***
WG IE	0,31***	0,32***	0,23***	0,19**	0,27***	0,26***	0,25***	0,35***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; BOSP – Obrona swoich praw w kontakcie z rodzicami uczniów, BPOP – Przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, BWOP – Wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, BWP – Wyrażanie próśb w kontakcie z rodzicami uczniów, BWU – Wyrażanie uczuć w kontakcie z rodzicami uczniów, BWO – Wyrażanie opinii w kontakcie z rodzicami uczniów, BSCG – Szanowanie cudzych granic w kontakcie z rodzicami uczniów, B suma w kontakcie z rodzicami uczniów; Cz. I – komponent spostrzegania emocji, Cz. II – komponent kontrolowania i regulowania emocji u siebie i innych, Cz. III – komponent rozumienia i analizowania emocji, WG IE – wynik ogólny inteligencji emocjonalnej

Źródło: badania własne.

Analiza otrzymanych wyników (tabela 14) potwierdziła przyjęte założenie. Im wyższym nasileniem inteligencji emocjonalnej charakteryzują się nauczyciele, tym wyższa jest ich gotowość do przejawiania asertywności w relacjach z rodzicami uczniów. Wszystkie komponenty inteligencji emocjonalnej mierzonej za pomocą Kwestionariusza Inteligencji Emocjonalnej (INTE), a także jego wynik sumaryczny utworzyły pozytywne związki ze wszystkimi skalami KAN i ogólnym wynikiem asertywności.

Przeprowadzone badania wskazują zatem, że nauczyciele, którzy są szczególnie predysponowani do spostrzegania emocji, właściwej ich oceny i ekspresji, do ich regulowania u siebie i innych oraz do wykorzystania emocji jako czynników wspomagających myślenie i działanie, to jednocześnie osoby potrafiące dbać o własne granice w kontakcie z rodzicami uczniów, zdolne do bezpośredniego wyrażania własnych uczuć, opinii i ocen wobec nich, a także szanujące rodziców i ich granice oraz otwarte na przyjmowanie z ich strony pochwał i krytyki.

Wygląda więc na to, że wysoka inteligencja emocjonalna, która sprzyja budowaniu i podtrzymywaniu relacji interpersonalnych, odgrywa także

istotną rolę w kontaktach nauczyciela z rodzicami uczniów. Zważywszy, że rodzice mają coraz większy udział w życiu szkoły, ustalenia te powinny być uwzględnione w praktyce doskonalenia profesjonalnego nauczycieli.

Otrzymane rezultaty badań korespondują z obecnym w literaturze przedmiotu przekonaniem sugerującym występowanie pozytywnych korelacji między asertywnością i inteligencją emocjonalną (zob. Cote, Miners, 2006; Rosete, Ciarrochi, za: Brackett, Salovey, 2008; Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2015, 2021).

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: 1) bodźce napływające w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturuwany, przewidywalny i wytłumaczalny (poczucie zrozumiałości); 2) posiada zasoby, które pozwolą mu sprostać wymaganiom stawianym przez te bodźce (poczucie zaradności); 3) wymagania te są dla niego wyzwaniem wartym wysiłku i zaangażowania (poczucie sensowności) (zob. Antonovsky, 1995, 1997).

Wysokie poczucie koherencji pozwala jednostce na dostrzeganie oraz odbieranie otaczających ją zjawisk (zarówno ze środowiska zewnętrznego, jak i wewnętrznego) jako zrozumiałych, poddających się kontroli i mających sens, a w związku z tym wartych podejmowania wysiłku oraz inwestowania emocjonalnego.

Wysokie poczucie zrozumiałości przejawia się w zdolności człowieka do rozumienia i trafnej oceny rzeczywistości oraz w zaufaniu, że wydarzenia, jakie go spotkają w przyszłości, nie będą dla niego zaskoczeniem, a jeśli tak się stanie i będą niechciane, niepożądane, zagrażające i niespodziewane, to będzie je mógł jakoś wyjaśnić i przyporządkować do czegoś (Antonovsky, 1995, 1997; Dolińska-Zygmunt, 2001; Terelak, 2008; Szymona, 2008).

Wysokie poczucie zaradności pozwala jednostce wierzyć, że posiada ona wystarczające zasoby (zdrowie, odporność, przedmioty materialne, wiedzę, intelekt, osobowość, zaufanych i kompetentnych innych, tj. rodzinę, przyjaciół, Boga, autorytety), na które może liczyć bądź do których może się odwo-

łać, by sprostać wyzwaniom, jakie życie postawi na jej drodze (Antonovsky, 1995). Zaradność gwarantuje więc człowiekowi poczucie dysponowania możliwościami radzenia sobie z wymaganiami sytuacji życiowych i aktywnego wpływania na nie (Dolińska-Zygmunt, 2001).

Wysokie poczucie sensowności oznacza wiarę osoby w to, że „życie ma sens z punktu widzenia emocjonalnego, że przynajmniej część problemów i wymagań [...] warta jest wysiłku, poświęcenia i zaangażowania, jest czymś mile widzianym, a nie obciążeniem, którym człowiek wolałby się nie obarczać” (Antonovsky, 1995, s. 34; por. Dolińska-Zygmunt, 2001; Sęk, 2001; Wrona-Polańska, 2003). Ludzie z wysokim poczuciem sensowności postrzegają więc życie lub jego wybrane obszary jako warte zaangażowania emocjonalnego i wysiłku, toteż nawet w obliczu sytuacji trudnych podejmują wyzwania, poszukują w nich sensu i starają się ze wszystkich sił poradzić sobie z trudnościami bądź rozwiązać problemy (Antonovsky, 1995; por. Szymona, 2008; Terelak, 2008).

Wszystkie trzy składniki poczucia koherencji, mimo że są odrębnymi jej elementami, pozostają ze sobą w ścisłych związkach, składając się na jego ogólny poziom. Osoby z wysokim poczuciem koherencji lepiej radzą sobie z realizowaniem zawodowych wyzwań oraz stosowaniem odpowiednich mechanizmów przezwyciężania trudności (zob. Czabała, Sęk, 2000; Pasikowski, 2001). W sytuacji stresowej koncentrują się na poszukiwaniu zasobów, które umożliwią im poradzenie sobie z trudnościami, i wybierają taką strategię zaradczą, która jest najbardziej adekwatna do danej sytuacji (Mroziak, 1994; Czabała, Sęk, 2000; Pasikowski, 2001). Wierzą przy tym, że ich działania są warte włożonego wysiłku. Wysokie poczucie koherencji przyczynia się więc do wyzwalań energii potrzebnej do uporania się z zadaniami zawodowymi oraz pozwala nadawać większy sens pracy (Płopa, za: Terelak, 2008; zob. Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, 2011; Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2015).

Wysokie poczucie koherencji nauczycieli wydaje się więc predysponować ich do przejawiania asertywności, będącej wypadkową „przekonań osobistych o specyficznej treści i powiązanych z nimi umiejętności behawioralnych, poprzez które wyraża się podstawowe zaufanie człowieka do świata i siebie samego” (Poprawa, 1998, s. 232). Osoba wysoko asertywna ma bowiem poczucie kontroli nad własnym życiem. Zna swoją wartość i swoje prawa, ale ma też świadomość, że sytuacje, w których się znajduje (m.in. w środowisku pracy),

są wypadkową różnych czynników. Wierzy jednak, że ma realny wpływ na to, jak będzie traktowana przez innych, toteż podejmując określone zachowanie, może spodziewać się określonych interakcji z ich strony. Mając aktywne podejście do życia, odważnie podejmuje się nowych wyzwań, ponieważ przegrana nie oznacza dla niej porażki. W sytuacjach konfliktowych zawsze stara się dochować wierności samej sobie i wyznawanym wartościom. Ma zaufanie do siebie i własnych kompetencji, dzięki czemu dobrze radzi sobie w sytuacjach trudnych, tym bardziej że swobodnie potrafi też prosić o pomoc innych ludzi. Przymiotami osób charakteryzujących się wysoką asertywnością, podobnie jak osób o wysokim poczuciu koherencji, są więc zaangażowanie, aktywność i gotowość do konfrontacji z trudnościami.

W kontekście powyższych ustaleń można się spodziewać, że zmienne poczucia koherencji i asertywności będą pozytywnie skorelowane, na co też wskazują wcześniejsze, nieliczne badania (zob. Zubrzycka-Maciąg, 2013; Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2015, 2021).

Tabela 15. Korelacje KAN (obszar B) z poczuciem koherencji (SOC-29)

Zmienna	BOSP	BPOPn	BWOPn	BWP	BWU	BWO	BSCG	B suma
PZr	0,17**	0,19**	0,22***	0,22***	0,20**	0,13*	0,24***	0,25***
PZ	0,17**	0,25***	0,23***	0,13*	0,22***	0,17**	0,27***	0,27***
PS	0,19**	0,26***	0,30***	0,22***	0,27***	0,27***	0,26***	0,32***
Koh.- suma	0,20**	0,26***	0,28***	0,22***	0,26***	0,21***	0,29***	0,32***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; BOSP – Obrona swoich praw w kontakcie z rodzicami uczniów, BPOPn – Przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, BWOPn – Wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, BWP – Wyrażanie próśb w kontakcie z rodzicami uczniów, BWU – Wyrażanie uczuć w kontakcie z rodzicami uczniów, BWO – Wyrażanie opinii w kontakcie z rodzicami uczniów, BSCG – Szanowanie cudzych granic w kontakcie z rodzicami uczniów, B suma w kontakcie z rodzicami uczniów; PZr – poczucie zrozumiałości, PZ – poczucie zaradności, PS – poczucie sensowności; Koh.-suma – poczucie koherencji

Źródło: badania własne.

Otrzymane wyniki (tabela 15) wskazują na występowanie pozytywnych związków między asertywnością we wszystkich jej komponentach i wyniku ogólnym oraz koherencją we wszystkich jej wymiarach: poznawczym (po-

czucie zrozumiałości), poznawczo-instrumentalnym (poczucie zaradności) i motywacyjno-emocjonalnym (poczucie sensowności) i wyniku sumarycznym. Oznacza to, że nauczyciele o wysokim poczuciu koherencji odznaczają się jednocześnie wysoką gotowością do przejawiania zachowań asertywnych w różnego rodzaju sytuacjach z udziałem rodziców swoich uczniów, a nauczyciele legitymujący się niskim poziomem poczucia koherencji to jednocześnie osoby mało asertywne, unikające otwartego ujawniania siebie w obszarze kontaktów z rodzicami.

Pozytywny związek między zmiennymi można wyjaśnić specyfiką badanych właściwości osobowościowych. Podstawą asertywności jest bowiem zaufanie nauczyciela do samego siebie oraz przekonanie, że każdy człowiek ma określone prawa, każdemu należy się szacunek i każdy ma do zaoferowania określone wartości w kontaktach interpersonalnych. Celem asertywnego zachowania w jakiegokolwiek sytuacji społecznej jest więc wzajemne respektowanie praw, możliwości, potrzeb i wymagań zarówno własnych, jak i rodziców uczniów (Back i in., za: Mączyński, 1993, s. 43). Zaufanie to wydaje się mieć ścisły związek z komponentami poczucia koherencji. Wysokie poczucie zrozumiałości może ułatwiać nauczycielowi rozumienie różnorodnych sytuacji z udziałem rodziców, nawet jeśli mają one charakter konfliktowy. Wysokie poczucie zaradności może sprzyjać przekonaniu nauczyciela, że poradzi sobie w relacjach z rodzicami nawet w sytuacjach trudnych i zaskakujących. Wysokie poczucie sensowności podejmowanej współpracy z rodzicami będzie zaś prawdopodobnie predysponowało nauczycieli do wzmożonego wysiłku i zaangażowania w działania.

4.4. Asertywność a cechy osobowości

Pięcioczynnikowy Model Osobowości (PMO) zwany Wielką Piątką (Big Five), którego autorami są P.T. Costa Jr. i R.R. McCrae (1985, 1992), obejmuje pięć głównych czynników składowych osobowości: neurotyzm, ekstrawersję, otwartość na doświadczenia, ugodowość i sumienność. Na bazie teorii tego modelu autorzy (Costa, McCrae, 1985) skonstruowali również narzędzie do pomiaru pięciu czynników osobowości.

W skali neurotyzmu ocenie podlega położenie jednostki na płaszczyźnie: dobre przystosowanie–niestabilność emocjonalna. Neurotyzm przejawia

się w podatności człowieka na doświadczanie negatywnych emocji. Osoby uzyskujące wysokie wyniki w skali neurotyczności cechuje lękliwość, nerwowość, emocjonalność, niepewność, hipochondryczność i nieorganizowanie. Wysoka neurotyczność utrudnia kontrolowanie popędów, sprzyja trudnościom adaptacyjnym, uniemożliwia radzenie sobie ze stresem, zwiększa podatność na odczuwanie lęku, agresji i depresji. Z kolei niska neurotyczność służy zrównoważeniu i radzeniu sobie ze stresem oraz warunkuje stabilność samooceny. Osoby o wynikach niskich są spokojne, rozluźnione, zrównoważone emocjonalnie, silne i pewne siebie (Pervin, 2002; Pervin, John, 2002).

Skala ekstrawersji ocenia jakość i intensywność interakcji międzyludzkich podejmowanych przez jednostkę, poziom jej aktywności, potrzebę stymulacji oraz zdolność cieszenia się. Osoby o wysokich wynikach w skali ekstrawersji preferują przebywanie w towarzystwie innych ludzi i są przy tym pogodne, aktywne, rozmowne oraz optymistycznie nastawione do życia. Niski poziom ekstrawersji (introwersja) objawia się zaś skłonnością jednostki do unikania częstych relacji społecznych, wycofywania się i wyboru samotności. Osoby introwertyczne cechuje przy tym powściągliwość, chłód emocjonalny i zorientowanie na sprawy, a nie na ludzi (Pervin, 2002; Pervin, John, 2002).

Otwartość na doświadczenia oznacza tendencję jednostki do poszukiwania doświadczeń życiowych oraz skłonność do nadawania im pozytywnego znaczenia. Osoby o wysokich wynikach w skali otwartości są ciekawe świata, twórcze, oryginalne, mają szerokie zainteresowania i niestandardową wyobraźnię. Są przy tym uważne i otwarte na nowe przeżycia, idee oraz wartości. Osoby o niskiej otwartości na doświadczenia są konserwatywne w poglądach i wykazują tendencję do zachowań konwencjonalnych. Są zamknięte na idee odbiegające od ich systemu wartości i przekonań, a w swoich działaniach wolą stosować znane, sprawdzone i uznane społecznie sposoby postępowania. Zwykle są też wyciszone emocjonalnie i mają pragmatyczne zainteresowania. Czasami, w zależności od wymagań otoczenia, w tym od rodzaju sytuacji zawodowej, bardziej przystosowawczy dla jednostki może okazać się niski wskaźnik otwartości na doświadczenia niż wysoki (Pervin, 2002; Pervin, John, 2002).

Skala ugodowości ocenia charakter relacji interpersonalnych człowieka w wymiarze: od współczucia do wrogości w uczuciach, myślach i zachowaniach. Poziom ugodowości wpływa na przekonania i działania jednostki

podejmowane na płaszczyźnie kontaktów interpersonalnych. Wysoka ugodowość wyraża się wysoką uczuciowością, prostolinijnością i skromnością. Osoby o wysokich wynikach w skali ugodowości są pozytywnie nastawione do innych osób, bezpośrednie, przyjazne, pomocne i ufne. Jednocześnie mają tendencję do zachowań altruistycznych, do poświęcania się, wybaczenia i ustępowania, przez co mogą się jawić jako naiwne i łatwowierne. Osoby o niskiej ugodowości nie traktują innych z należyтым szacunkiem, nie ufają im, wykorzystują ich i manipulują nimi oraz pozostają niewzruszeni wobec niesprawiedliwości ludzkiej. W relacjach interpersonalnych mogą być cyniczne, brutalne, podejrzliwe, niechętnie do współpracy, mściwe, bezlitosne, agresywne i skłonne do intryganctwa.

Przejawianie ugodowości, podobnie jak otwartości, będzie przystosowawcze zależnie od kontekstu sytuacyjnego. W skrajnych sytuacjach, kiedy konieczne jest zadbanie o własne interesy, korzystniejsze wydają się zachowania nastawione na obronę siebie, zdecydowane, a nawet oceniane jako agresywne aniżeli kojarzone z wysoką ugodowością zachowania uległe (Pervin, 2002; Pervin, John, 2002).

W skali sumiennosci ocenie podlegają stopień zorganizowania jednostki, jej determinacja i motywacja w dążeniu do celu. Osoby osiągające wysokie wyniki w zakresie sumiennosci odznaczają się dużą odpowiedzialnością, zaangażowaniem w działanie, wytrwałością w dążeniu do celu, rozważą w planowaniu i podejmowaniu nowych zadań, uporządkowaniem, punktualnością i rzetelnością w pracy. Są one przy tym zorganizowane, wiarygodne, zdyscyplinowane, solidne i ambitne. Osoby o niskiej sumiennosci można z kolei opisać jako skłonne do wygodnictwa, mające hedonistyczne nastawienie do życia, beztroskie, niedbałe, mające słabą wolę, leniwe i niewiarygodne (Costa, McCrae, 1992; Zawadzki i in., 1998; Pervin, 2002; Pervin, John, 2002; Siuta, 2006).

Sumiennosc jest uważana za cechę, która pozwala prognozować aktywnosc zawodową człowieka (Pervin, John, 2002). Jednakże dla efektywnego wykonywania profesji nauczycielskiej, wymagającej posiadania wysokich umiejętności społecznych oraz samodzielności i kreatywności w działaniu, równie ważne znaczenie mogą mieć pozostałe czynniki Wielkiej Piątki.

Badania dotyczące związków między czynnikami Wielkiej Piątki a emocjami wskazują, że wysokie wyniki w skali neurotyczności są pozytywnie skorelowane ze skłonnością do przeżywania negatywnych emocji, a niskim

wynikom w skali neurotyczności towarzyszy tendencja do przeżywania emocji pozytywnych (Watson, Clark, za: Pervin, 2002). Ponadto wysoka neurotyczność wiąże się ze złym samopoczuciem, a ekstrawertywność z samopoczuciem dobrym. Wysokie wskaźniki otwartości na doświadczenia związane są zarówno z emocjami pozytywnymi, jak i negatywnymi, z kolei wysokim wskaźnikom ugodowości i sumienności towarzyszą dobre samopoczucie i uczucia pozytywne (McCrae, Costa, za: Pervin, 2002).

Z uwagi na charakterystykę cech tworzących poszczególne skale w modelu Wielkiej Piątki oraz ich związki z emocjami, a także specyfikę asertywności i wyniki nielicznych dotąd badań nad związkami asertywności i cechami osobowości (Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2021) można przypuszczać, że nauczyciele o wysokich wynikach w zakresie gotowości do przejawiania asertywności w kontakcie z rodzicami będą jednocześnie osiągali wysokie wyniki w skalach ekstrawersji i sumienności (zob. Jiménez i in., 2021) oraz niskie wyniki w skali neurotyczności (zob. Smith, Jones, 2015). Pozytywny związek asertywności z ekstrawersją może wydawać się oczywisty, jako że zmienna asertywności wymieniana jest w modelu jako cecha składowa wymiaru ekstrawertyczności. Jednakże w kontekście behawioralno-kognitywno-fenomenologicznej koncepcji asertywności nie należy jej traktować jako cechy (Poprawa, 2000), choćby ze względu na fakt, że możliwe jest jej skuteczne rozwijanie także w wieku dorosłym (zob. Mączyński, 1993; Zubrzycka-Maciąg, 2011, 2013) w przeciwieństwie do stałych cech osobowości.

Przejawianie asertywności obejmuje różne jakościowo zachowania zależne od rodzaju sytuacji społecznej. Wydaje się, że ugodowość i otwartość mogą tworzyć zarówno pozytywne, jak i negatywne związki z różnymi jej obszarami.

W wyniku przeprowadzonych badań nad asertywnością przejawianą przez nauczycieli wobec uczniów (Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2021) stwierdzono występowanie pozytywnej korelacji cechy ugodowości ze skalą KAN w obszarze wyrażania ocen (WP). Oznacza to, że nauczyciele o wysokich wynikach w asertywności, wyrażając oceny dotyczące swoich uczniów i ich postępowania, nie tylko nie przejawiają wobec nich wrogości w uczuciach i w myślach, lecz także mają nastawienie przyjazne i pozytywne. Takich zależności nie odnotowano natomiast w odniesieniu do innych obszarów KAN. Trudno zatem formułować ogólne hipotezy o charakterze związków między zmiennymi asertywności a ugodowością i otwartością.

Tabela 16. Korelacje KAN (obszar B) z cechami osobowości (NEO-FFI)

Zmienna	BOSP	BPOP	BWOP	BWP	BWU	BWO	BSCG	B suma
NEU	-0,15*	-0,18**	-0,16**	-0,01	-0,06	-0,17**	-0,18**	-0,17**
EKS	0,32***	0,26***	0,25***	0,25***	0,25***	0,21***	0,28***	0,35***
OTW	0,12**	0,12*	0,01	0,11	0,06	0,07	0,16**	0,13*
UGO	0,09	-0,03	0,04	0,01	0,08	0,10	0,09	0,07
SUM	0,32***	0,28***	0,25***	0,15*	0,24***	0,25***	0,20**	0,33***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; BOSP – Obrona swoich praw w kontakcie z rodzicami uczniów, BPOP – Przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, BWOP – Wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, BWP – Wyrażanie próśb w kontakcie z rodzicami uczniów, BWU – Wyrażanie uczuć w kontakcie z rodzicami uczniów, BWO – Wyrażanie opinii w kontakcie z rodzicami uczniów, BSCG – Szanowanie cudzych granic w kontakcie z rodzicami uczniów, B suma w kontakcie z rodzicami uczniów; NEU – neurotyczność, EKS – ekstrawersja, OTW – otwartość, UGO – ugodowość, SUM – sumienność

Źródło: badania własne.

Otrzymane rezultaty częściowo potwierdzają przyjęte założenie i wskazują na związki asertywności z niektórymi cechami osobowości. Najsilniejsze korelacje utworzyły wszystkie skale KAN z sumiennością i ekstrawersją (tabela 16). Charakter otrzymanych współzależności świadczy o tym, że nauczyciele o wysokiej gotowości do przejawiania asertywności w kontakcie z rodzicami to jednocześnie osoby sumienne (zorganizowane, wiarygodne, pracowite, zdyscyplinowane, ambitne i wytrwałe) oraz ekstrawertywne (aktywne, towarzyskie, rozmowne, zorientowane na ludzi, optymistyczne i uczuciowe).

Badania ujawniły ponadto występowanie ujemnych związków neurotyczności z pięcioma skalami i wynikiem sumarycznym KAN. Okazało się więc, że bronienie swoich praw w kontakcie z rodzicami oraz wyrażanie wobec nich ocen i opinii, a także szanowanie granic rodziców i otwartość na przyjmowanie ocen z ich strony są znamienne dla nauczycieli niewykazujących cech neurotyzmu, a zatem pewnych siebie, silnych i spokojnych.

Nauczyciele o niskiej gotowości do przejawiania asertywności w relacjach z rodzicami uczniów cechuje natomiast wysoka neurotyczność (niezorganizowanie, lękliwość, nerwowość, niepewność, niestabilność emocjo-

nalna, irracjonalne poglądy, wyolbrzymione pragnienia), niska sumienność (brak celu działania, beztroska, niedbalstwo, lenistwo, słaba wola, hedonizm) oraz niska ekstrawersja (powściągliwość, chłód, stanie na uboczu, wycofywanie się, zorientowanie na sprawy, a nie na ludzi) (por. Pervin, 2002; Pervin, John, 2002).

W wyniku przeprowadzonych badań ujawniono też pozytywny związek otwartości ze skalami obrony swoich praw i szanowania cudzych granic, a także przyjmowania ocen pozytywnych i negatywnych. Oznacza to, że nauczyciele mający szerokie horyzonty poznawcze, zdolność spostrzegania i gotowość do przyjmowania nowych doświadczeń, idei czy wartości są bardziej gotowi przyjmować oceny ze strony rodziców przy jednoczesnym poszanowaniu zarówno ich, jak i własnych granic niż nauczyciele o niskiej otwartości, sztywnych zasadach i ze skłonnością do konserwatyzmu.

4.5. Asertywność a samoocena

Samoocena jako komponent obrazu własnej osoby jest określana jako postawa wobec samego siebie, swoich cech, zdolności i wad (Kozielecki, 1981; Szewczuk, 1985). Jest ona nazywana również poczuciem własnej wartości, które oznacza przekonanie jednostki o pozytywności, ważności i autonomicznej wartości własnego „ja”, warunkujące przewidywanie zakresu jej możliwości (Reykowski, 1992; Jakubik, 1997; Migdał, 2003).

Od sposobu oceniania siebie przez jednostkę zależy charakter przyjmowanych przez nią ról społecznych i ich realizowanie. Samoocena wpływa na samopoczucie człowieka i określa rodzaj jego relacji z innymi. Przesądza o celach, planach i dążeniach życiowych oraz o kierunkach i efektach jego działalności. Determinuje wybór podejmowanych przez nią zadań, warunkuje efektywność jej działań i odgrywa kluczową rolę w rozwoju osobowości (Zubrzycka-Maciąg, 2013).

Poziom samooceny wpływa w zasadniczy sposób na charakter funkcjonowania człowieka na płaszczyźnie zawodowej (por. Ogińska-Bulik, 2006). Osoba o wysokiej samoocenie jest pewna siebie, odporna psychicznie, aktywna i otwarta na nowe doświadczenia, co jest niezwykle ważne w środowisku pracy, zwłaszcza w tych zawodach, w których pracownicy mogą lub muszą samodzielnie podejmować decyzje. Odwaga i otwartość w sięganiu po nowe

wyzwania stwarza szansę na kolejne sukcesy, co przyczynia się do podnoszenia poczucia sprawczości i skuteczności (zob. Niebrzydowski, 1999). Wysokie poczucie własnej wartości i świadomość własnych zasobów radzenia sobie pozwalają również na swobodne eksperymentowanie w wyborze strategii zaradczych w sytuacjach trudnych, zwiększając możliwości efektywnego niwelowania napięcia stresowego. Dlatego też osoby o wysokiej samoocenie mają znacznie większe szanse na odczuwanie samozadowolenia i satysfakcji z wykonywanej pracy niż osoby o niskiej samoocenie.

Jednostki o zaniżonym poczuciu własnej wartości charakteryzuje niepewność, brak wiary we własne siły i niska odporność na sytuacje trudne, co predysponuje je do unikania wyzwań i rezygnacji z podejmowanych działań, kiedy tylko pojawią się trudności lub ryzyko niepowodzenia. W ten sposób osoby takie ograniczają własną aktywność i inicjatywę, co może być oceniane przez współpracowników i przełożonych jako brak zaangażowania w wykonywaną pracę. Tymczasem z obawy przed poczuciem odrzucenia osobom o zaniżonej samoocenie bardzo zależy na tym, aby były lubiane i cenione przez wszystkich (zob. Bartkowiak, 2009, 2010). Tym nierealistycznym oczekiwaniom towarzyszy ciągły lęk przed porażką, przez co ich życie wypełnione jest napięciem i złymi przeczuciami. W celu uniknięcia tego stanu jednostki takie albo szukają ciągłej aprobaty otoczenia, albo też starają się unikać współpracowników uważanych za źródło zagrożenia poprzez przejawianie zachowań obronnych polegających na wyrażaniu agresji lub izolowaniu się (Reykowski, 1970; Niebrzydowski, 1976; Kulas, 1986; Ogińska-Bulik, 2006; Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, 2011). W rezultacie czują przygnębienie i samotność. Niska samoocena blokuje też dostęp człowieka do innych jego potencjalnych zasobów i powoduje, że w sytuacjach trudnych postępuje on schematycznie, sięgając stale po te same, niekoniecznie skuteczne strategie obronne (Ogińska-Bulik, 2006).

Analiza literatury przedmiotu jednoznacznie wskazuje, że samoocena człowieka może mieć bezpośredni, pozytywny związek z asertywnością (Branden, 1998; Jedliński, 1998; Fensterheim, Baer, 1999; Ferguson, 1999; Rees, Graham, 1999).

Fensterheim i Baer (1999), traktując asertywność jako funkcję dojrzałych i zintegrowanych struktur osobowości, głęboko powiązaną z poczuciem własnej godności i szacunkiem do samego siebie, przekonują, że asertywność

ściśle wiąże się z samoakceptacją, rozumianą jako uogólnione, pozytywne ustosunkowanie do własnej osoby.

Wysoka asertywność, u podstaw której leży poczucie własnej godności i szacunku do siebie samego, jest charakterystyczna dla osób z aktywnym podejściem do życia, ukierunkowanych na osiąganie własnych celów i gotowych brać odpowiedzialność za własne życie. Takie osoby chętnie ujawniają siebie w kontaktach z innymi i dążą do potwierdzania swego prawdziwego „ja” (Neidhardt i in., 1998) oraz realizacji cenionych wartości przez zachowania autoekspresyjne, skuteczność zadaniową i wysoką kompetencję interpersonalną (Sęk, 1988). Mając szacunek do samego siebie, pozwalają sobie na stawianie granic, szczerość w kontaktach interpersonalnych i formułowanie oczekiwań wobec otoczenia. Przeświadczenie o konieczności szanowania praw i granic partnerów interakcji staje się zaś podstawą budowania przez nich zdrowych, rozwojowych relacji z innymi, opartych na wzajemnym zaufaniu i życzliwości (zob. Romanowska-Tołłoczko, 2016).

Ważną rolę w aktywizacji zachowań asertywnych przypisuje się z kolei wzorcom autoprezentacji (Wojciszke, 1986; Sęk, 1988; Stojanowska, 1992), służącym budowaniu publicznej tożsamości jednostki. W przeciwieństwie do autoprezentacji obronnych, charakterystycznych dla osób o niskiej samoocenie, autoprezentacja asertywna służy „[...] realizacji takich właściwości «ja», które zbliżają jednostkę do «ja-idealnego» [...]. Im bardziej udana jest prezentacja w realizacji takich właściwości, tym bardziej «ja-realne» odzwierciedla «ja-idealne» i wyższy poziom poczucia własnej wartości może być osiągnięty. Autoprezentację asertywną można traktować jako zachowanie umotywowane przez pragnienie osiągania sukcesów i nadzieję potwierdzenia wzrostu własnego «ja»” (por. Tedeschi, Norman, 1985).

Na występowanie pozytywnych korelacji między asertywnością i samooceną wskazują też badania (zob. Petrie, Rotheram, 1982; Zubrzycka-Maciąg, 2013; Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2015). Biorąc zatem pod uwagę zawarte w literaturze przedmiotu przekonania na temat związków między zmiennymi (Petrie, Rotheram, 1982; Wojciszke, 1986; Sęk, 1988; Stojanowska, 1992; Braun-Gałkowska, 1994; Fensterheim, Baer, 1999; Poprawa, 2001a) oraz wyniki badań na ten temat, przyjęto, że samoocena nauczycieli będzie tworzyła pozytywne związki z ich gotowością do przejawiania asertywności w kontaktach z rodzicami uczniów.

Tabela 17. Korelacje KAN (obszar B) z samooceną (SES)

Zmienna	BOSP	BPOP	BWOP	BWP	BWU	BWO	BSCG	B suma
SES	0,18**	0,19**	0,23***	0,14*	0,12*	0,19**	0,21***	0,24***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; BOSP – Obrona swoich praw w kontakcie z rodzicami uczniów, BPOP – Przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, BWOP – Wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, BWP – Wyrażanie próśb w kontakcie z rodzicami uczniów, BWU – Wyrażanie uczuć w kontakcie z rodzicami uczniów, BWO – Wyrażanie opinii w kontakcie z rodzicami uczniów, BSCG – Szanowanie cudzych granic w kontakcie z rodzicami uczniów, B suma w kontakcie z rodzicami uczniów; SES – samoocena

Źródło: badania własne.

Przeprowadzone analizy potwierdziły przyjęte założenie. Otrzymane wyniki (tabela 17) korespondują też z obecnym w literaturze przedmiotu przekonaniem o charakterze związku asertywności z samooceną oraz wynikami innych badaczy (Petrie, Rotheram, 1982; Wojciszke, 1986; Sęk, 1988; Stojanowska, 1992; Braun-Galkowska, 1994; Fensterheim, Baer, 1999; Poprawa, 2001a; Parry i in., 2020). Uzyskane wyniki badań wskazują, że wraz ze wzrostem samooceny nauczycieli wzrasta ich asertywność, co oznacza, że nauczyciele o wyższym poziomie samooceny są jednocześnie bardziej skłonni do przejawiania zachowań asertywnych wobec rodziców swoich uczniów, a ci o niższej samoocenie od takich zachowań stronią. Ustalenia te są zbieżne z wynikami badań T. Zubrzyckiej-Maciąg i M. Maciąga (2012) oraz T. Zubrzyckiej-Maciąg i J. Kirenki (2015).

5. Asertywność a dane socjodemograficzne

5.1. Płeć a wyniki pomiaru KAN (obszar B)

Nie bez znaczenia dla przejawiania przez jednostkę asertywności jest ocena jej postępowania przez innych ludzi, uwarunkowana m.in. normami i zasadami społecznymi. Inne są oczekiwania i wzorce zachowań interpersonalnych przewidziane dla społecznej roli kobiety, inne zaś dla mężczyzny. Wyrażanie asertywności przez kobiety w taki sam sposób jak przez mężczyzn znacznie

częściej jest odbierane jako agresywne (Sęk, 1988; Zubrzycka-Maciąg, 2011). Rola zawodowa, w tym rola nauczyciela, wymaga jednak posiadania specyficznych umiejętności i zachowań niezależnie od tego, czy jest pełniona przez kobiety, czy mężczyzn. Wydaje się zatem, że w tym wypadku stereotyp o różnicach między płciami nie powinien mieć odniesienia.

Tabela 18. Różnice w KAN (obszar B) między mężczyznami i kobietami

	Śr. K	Śr. M	t	P	NK	NM	SdK	SdM	Cohen's d
BOSP	12,59	12,47	0,434	0,665	647	107	1,81	1,56	–
BOPN	10,42	9,45	2,353	0,017*	647	107	1,66	1,83	0,58 umiar.
BWOPN	8,38	7,67	2,937	0,004**	647	107	1,42	1,63	0,44 umiar.
BWP	7,19	6,40	2,491	0,013*	647	107	1,86	2,22	0,43 umiar.
BWU	8,09	7,91	0,795	0,427	647	107	1,37	1,54	–
BWO	8,19	7,95	0,907	0,365	647	107	1,52	1,65	–
BSCG	12,04	12,09	–0,185	0,853	647	107	1,72	1,52	–
B suma	66,89	63,94	1,881	0,061~	647	107	8,57	9,02	0,55 umiar.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ~ zbliżony do istotności; BOSP – Obrona swoich praw w kontakcie z rodzicami uczniów, BOPN – Przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, BWOPN – Wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, BWP – Wyrażanie prośb w kontakcie z rodzicami uczniów, BWU – Wyrażanie uczuć w kontakcie z rodzicami uczniów, BWO – Wyrażanie opinii w kontakcie z rodzicami uczniów, BSCG – Szanowanie cudzych granic w kontakcie z rodzicami uczniów, B suma w kontakcie z rodzicami uczniów; Cohen's d – siła efektu

Źródło: badania własne.

Analiza danych wskazuje (tabela 18), że płeć różnicuje wyniki nauczycieli i nauczycielek w skalach przyjmowania oraz wyrażania ocen pozytywnych i negatywnych (BOPN i BWOPN), a także wyrażania prośb (BWP). Ponadto ujawniono różnicę między wynikami mężczyzn i kobiet na poziomie zbliżonym do statystycznej istotności w ogólnym wyniku KAN na rzecz kobiet. Okazuje się zatem, że kobiety odznaczają się większą gotowością niż mężczyźni do wyrażania wobec rodziców pochwał i krytyki oraz kierowania do nich swoich prośb. Jednocześnie nauczycielki są bardziej gotowe przyjmować oceny pozytywne i negatywne ze strony rodziców niż nauczyciele – mężczyźni. Większa swoboda kobiet w przyjmowaniu oraz wyrażaniu ocen

oraz zwracaniu się z prośbą o pomoc do rodziców może mieć podłoże kulturowe. Ocenianie bowiem, podobnie jak proszenie, wydaje się bardziej charakterystyczne dla kobiet niż dla mężczyzn. Zbliżona do istotności różnica w ogólnym wyniku asertywności sugeruje natomiast, że mężczyznom trudniej niż ich koleżankom z pracy przychodzi ujawnianie siebie, kiedy partnerami relacji są rodzice uczniów. W pozostałych skalach KAN nie ujawniono istotnych różnic między średnimi wynikami badanych nauczycieli. Interesujące jest natomiast, że wyniki kobiet we wszystkich skalach asertywności są minimalnie wyższe niż mężczyzn z wyjątkiem skali szanowania cudzych granic (SCG).

5.2. Wiek a wyniki pomiaru KAN (obszar B)

W zbiorze 754 osób (dobór losowy szkół, celowy i kryterialny nauczycieli jw.), tj. łącznie kobiet i mężczyzn (tabela 19), ujawniły się korelacje między wiekiem a wynikami KAN (obszar B).

Tabela 19. Korelacje KAN (obszar B) z wiekiem ($n = 754$)

Skale	Wiek
BOSP	0,14*
BPOPNI	0,16*
BWOPNI	0,13*
BWP	0,07
BWU	0,10
BWO	0,14*
BSCG	0,12*
B suma	0,15*

$r_{\text{prawidłowe}} = 0,11$ przy $p < 0,05$

BOSP – Obrona swoich praw w kontakcie z rodzicami uczniów, BPOPNI – Przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, BWOPNI – Wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, BWP – Wyrażanie prośb w kontakcie z rodzicami uczniów, BWU – Wyrażanie uczuć w kontakcie z rodzicami uczniów, BWO – Wyrażanie opinii w kontakcie z rodzicami uczniów, BSCG – Szanowanie cudzych granic w kontakcie z rodzicami uczniów, B suma w kontakcie z rodzicami uczniów

Źródło: badania własne.

Tabela 20. Korelacje KAN (obszar B) z wiekiem kobiet ($n = 647$)

Skale	Wiek
BOSP	0,14*
BPOP	0,11
BWOP	0,11
BWP	0,06
BWU	0,11
BWO	0,17*
BSCG	0,12
B suma	0,15*

$r_p = 0,12$ przy $p < 0,05$

BOSP – Obrona swoich praw w kontakcie z rodzicami uczniów, BPOP – Przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, BWOP – Wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, BWP – Wyrażanie próśb w kontakcie z rodzicami uczniów, BWU – Wyrażanie uczuć w kontakcie z rodzicami uczniów, BWO – Wyrażanie opinii w kontakcie z rodzicami uczniów, BSCG – Szanowanie cudzych granic w kontakcie z rodzicami uczniów, B suma w kontakcie z rodzicami uczniów

Źródło: badania własne.

Tabela 21. Korelacje KAN (obszar B) z wiekiem mężczyzn ($n = 107$)

Skale	Wiek
BOSP	0,18
BPOP	0,24*
BWOP	0,24*
BWP	0,09
BWU	0,05
BWO	-0,01
BSCG	0,17
B suma	0,18

$r_p = 0,20$ przy $p < 0,05$

BOSP – Obrona swoich praw w kontakcie z rodzicami uczniów, BPOP – Przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, BWOP – Wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, BWP – Wyrażanie próśb w kontakcie z rodzicami uczniów, BWU – Wyrażanie uczuć w kontakcie z rodzicami uczniów, BWO – Wyrażanie opinii w kontakcie z rodzicami uczniów, BSCG – Szanowanie cudzych granic w kontakcie z rodzicami uczniów, B suma w kontakcie z rodzicami uczniów

Źródło: badania własne.

Otrzymane wyniki wskazują, że w badanej grupie nauczycieli ($N = 754$) zmienna wieku utworzyła wiele pozytywnych związków ze zmienną asertywności w kontakcie z rodzicami uczniów (tabela 19). Okazało się, że wraz z upływem lat życia rośnie tendencja nauczycieli do przejawiania zachowań asertywnych w kontakcie z uczniami niemal we wszystkich obszarach mierzonej asertywności poza wyrażaniem uczuć i próśb. Starsi nauczyciele bardziej niż młodsi skłonni są więc do wyrażania i przyjmowania ocen pozytywnych i negatywnych w kontakcie z rodzicami uczniów, wyrażania przy nich własnego zdania i opinii oraz szanowania ich granic przy jednoczesnej trosce o obronę własnych praw.

Poszukiwanie związków między wiekiem i asertywnością nauczycieli oddzielnie w grupie badanych kobiet i mężczyzn przyniosło dodatkowe ustalenia. U kobiet (tabela 20) wraz z wiekiem wzrasta tendencja do obrony swoich praw oraz gotowość do wyrażania własnego zdania w kontakcie z rodzicami uczniów, a także asertywność ogólna. Z kolei u mężczyzn (tabela 21) kolejne lata życia wiążą się ze wzrastającą u nich otwartością na przyjmowanie ocen pod swoim adresem, jak też skłonnością do chwalenia bądź krytykowania rodziców uczniów.

6. Obliczanie wyników za pomocą KAN (obszar B)

Kwestionariusz Asertywności Nauczyciela (obszar B) w kontakcie z rodzicami uczniów ocenia poziom asertywności nauczycieli poprzez pomiar ich gotowości do przejawiania takich zachowań. Zawiera on instrukcję i 18 twierdzeń. Ustosunkowanie się do nich jest zaznaczane na pięciostopniowej skali szacunkowej – 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 (obszar B)

Steny obliczono zgodnie z procedurą podaną przez Brzezińskiego (2003) 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 22. Skala stenowa KAN (obszar B – suma)

STEN	Wynik surowy	
	Min.	Max.
10	80	90
9	77	79
8	74	76
7	68	73
6	63	67
5	59	62
4	54	58
3	50	53
2	46	49
1	32	45

Źródło: badania własne.

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

Podsumowanie, wnioski, ograniczenia

Asertywność jako dyspozycja osobowościowa warunkująca jakość funkcjonowania psychospołecznego jednostki bez wątpienia stanowi kluczowy zasób osobisty nauczycieli, wpływający na ich funkcjonowanie w zawodzie. Wysoki jej poziom ma bowiem związek z poczuciem osobistej kontroli, samoskuteczności oraz pewności siebie i w ten sposób oddziałuje na jakość wypełniania zadań zawodowych.

Wysoka asertywność predysponuje nauczyciela do skutecznej obrony własnych granic i własnej godności przy jednoczesnym okazywaniu szacunku zarówno rodzicom uczniów, jak i innym podmiotom systemu edukacji. Przejawiając asertywność w miejscu pracy, nauczyciel buduje swój wizerunek jako człowieka stanowczego w decyzjach, ale też otwartego na negocjacje i gotowego na ustępstwa. Taki nauczyciel potrafi formułować bezpośrednie prośby wobec partnerów interakcji (uczniów, rodziców, innych nauczycieli i przełożonych), ale też nie ma trudności, aby otwarcie odmawiać ich niestosownym żądaniom. Wie, jak wyrażać komplementy, i umie je przyjmować. Nie ukrywa swoich negatywnych ocen wobec rozmówców, ale nigdy ich przy tym nie obraża. Jest też otwarty na krytykę pod własnym adresem i potrafi na nią reagować bez uciekania się do wrogiego czy obronnego nastawienia (Zubrzycka-Maciąg, 2013; por. McKay i in., 2001).

Wysoki poziom asertywności jest charakterystyczny dla nauczycieli z aktywnym podejściem do pracy, ukierunkowanych na osiągnięcie celów i pokonywanie trudności. Aktywne radzenie sobie jest z kolei podstawą dobrego przystosowania psychospołecznego i w rezultacie zdrowego funkcjonowania psychicznego (Holahan, Moos, 1990; Moos, Schaefer, 1993; Furnham, Rawles,

1994; Bishop, 2007). Z racji tego, że wysoki poziom asertywności uaktywnia inne zasoby osobiste (np. wsparcie społeczne), należy ją traktować jako zasób w radzeniu sobie ze stresem (Poprawa, 2001b). Wysoka asertywność zwiększa odporność na stres także dlatego, że wzmacnia samoocenę, która ma bezpośredni udział w opanowywaniu stresu (Petrie, Rotheram, 1982; Jiménez i in., 2021).

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 rodzicami uczniów. 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 grup badanych wynikał ze specyficznej roli społecznej wykonywanego zawodu, w tym etosu pracy i wymagań kryterialnych z tym związanych, z pozytywnych wzorców zachowań, ale przede wszystkim z potrzeby przygotowania prostego narzędzia do badania asertywności, które mogłoby być wykorzystane w praktyce doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Analiza psychometryczna narzędzia w obszarze B wskazuje na jego adekwatną jakość, o czym przekonuje rzetelność pełnego narzędzia mierzona współczynnikami alfa Cronbacha oraz omega McDonalda. Również przeprowadzona analiza związków między wynikami tego narzędzia a innymi narzędziami mierzącymi zasoby osobiste pozwoliła uznać KAN (obszar B) za narzędzie trafne kryterialnie, mimo że nie wszystkie uzyskane tutaj wyniki można określić mianem zadowalających. Niestety ograniczeniem prezentowanych badań jest niejednorodność i niereprezentatywność badanych grup.

Pomimo to zaprezentowany Kwestionariusz Asertywności Nauczyciela w obszarze kontaktu z rodzicami uczniów 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. Jest także łatwe do przeprowadzenia. Wypełnianie kwestionariusza może być dla nauczycieli okazją do autorefleksji nad charakterem własnych relacji z rodzicami uczniów i gotowością do przejawiania asertywności wobec nich.

Pełny KAN składa się z czterech obszarów. Obszary A, C i D zostały omówione we wcześniejszych publikacjach. W niniejszej pracy został przedstawiony obszar B. Dane z poszczególnych podskal w każdym z obszarów A, B, C i D umożliwią obliczenie wyników gotowości do przejawiania asertywności przez nauczycieli w zakresie poszczególnych umiejętności, czyli: obrony swoich praw (OSP), przyjmowania ocen pozytywnych i negatywnych (POPON), wyrażania ocen pozytywnych i negatywnych (WOPON), wyrażania uczuć (WU), wyrażania próśb (WP) oraz szanowania cudzych granic (SCG). Z kolei wyniki sumaryczne z poszczególnych obszarów pozwolą nie tylko na obliczenie wyniku gotowości do przejawiania asertywności w kontakcie z określonym podmiotem: uczniem (obszar A), rodzicem (obszar B), nauczycielem (obszar C) i dyrektorem (obszar D), lecz także po zsumowaniu będą wskazywały na ogólny wynik asertywności nauczycieli.

KWESTIONARIUSZ ASERTYWNOŚCI NAUCZYCIELA – KAN (obszar B)

(T. Zubrzycka-Maciąg, J. Kirenko)

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

Nr	Twierdzenie	1	2	3	4	5
1.	Gdy rodzice Twoich uczniów dziękują Ci za zaangażowanie i trud wkładany w edukację ich dzieci, przyjmujesz ich wdzięczność bez skrępowania.	1	2	3	4	5
2.	Jeżeli w trakcie zebrania z rodzicami prezentujesz odmienne stanowisko w jakiejś sprawie, otwarcie o tym mówisz.	1	2	3	4	5
3.	Jeżeli cenisz sobie współpracę z rodzicami, mówisz im o tym wprost.	1	2	3	4	5
4.	Pozwalasz wypowiedzieć się rodzicowi i nie przerywasz mu bez względu na towarzyszące Ci emocje.	1	2	3	4	5
5.	Jeżeli któryś z rodziców przeszkadza Ci na zebraniu, rozmawiając, otwarcie o tym mówisz i prosisz, by przestał.	1	2	3	4	5
6.	Potrafisz poprosić rodziców swoich uczniów o pomoc finansową lub rzeczową, np. celem doposażenia klasy.	1	2	3	4	5
7.	Stanowczo, z pełnym spokojem odmawiasz niestosownej prośbie rodzica, np. w sprawie wystawienia dziecku nieuzasadnionej wyższej oceny.	1	2	3	4	5

Nr	Twierdzenie	1	2	3	4	5
8.	Jeżeli rodzic przecenia Twoją rolę w rozwiązywaniu jego problemów z dzieckiem, wyrażasz swoje zdanie w taki sposób, by go nie urazić.	1	2	3	4	5
9.	Szanując opinię rodzica o dziecku, otwarcie i szczerze wyrażasz własne zdanie na ten temat.	1	2	3	4	5
10.	Jeżeli rodzice zaczynają skracać dystans wobec Ciebie, czego sobie nie życzysz, mówisz im o tym wprost.	1	2	3	4	5
11.	Potrafisz prosić rodziców o włączenie się w prace na rzecz szkoły, nawet jeśli wymaga to z ich strony dużego poświęcenia.	1	2	3	4	5
12.	Gdy irytuje Cię brak zaangażowania i chęci rodziców do współpracy, szczerze i otwarcie wyrażasz swoje odczucie.	1	2	3	4	5
13.	Jeżeli denerwuje Cię zachowanie rodzica, mówisz mu o tym wprost, nie urażając go przy tym.	1	2	3	4	5
14.	Otwarcie wyrażasz swoje spostrzeżenia wobec rodziców, jeśli pozytywnie oceniasz ich zaangażowanie w sprawy szkolne.	1	2	3	4	5
15.	Jeżeli rodzic zgłasza nieuzasadnione pretensje do Ciebie, wysłuchujesz jego racji bez złości, a następnie wyrażasz swoje zdanie w tej sprawie.	1	2	3	4	5
16.	Szanujesz rodziców swoich uczniów, pomimo że nie zawsze podobają Ci się ich zachowania.	1	2	3	4	5
17.	Dbasz o to, by rodzice Twoich uczniów okazywali należyty Ci szacunek.	1	2	3	4	5
18.	Jeżeli nie podoba Ci się sposób komunikowania się (postępowania) rodzica z dzieckiem, mówisz o tym rodzicowi 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. Heszen-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.
- Bartkowiak, G. (2009). *Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Bartkowiak, G. (2010). *Psychologia w zarządzaniu. Nowe spojrzenie*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.
- Bishop, G.D. (2007). *Psychologia zdrowia*. Wrocław: Wyd. 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.
- Brzeziński, J. (2003). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- 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).
- Cichocki, A. (2000). Kwalifikacje i kompetencje nauczycielskie w kontekście szkoły społeczeństwa informacyjnego. W: G. Koć-Seniuch, A. Cichocki (red.), *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*. Białystok: Trans Humana.
- Cohen, S., Evans, G.W., Stokols, D., Krantz, D.S. (1986). *Behavior, Health, and Environmental Stress*. New York: Plenum Publishing Corp.
- Costa, P.T. Jr., McCrae, R.R. (1985). *The NEO Personality Inventory Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.T. Jr., McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cote, S., Miners, C.T.H. (2006). Emotional Intelligence, Cognitive Intelligence, and Job Performance. *Administrative Science Quarterly*, 51, 1–28.
- Czabała, C., Sęk, H. (2000). Pomoc psychologiczna. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dolińska-Zygmunt, G. (2001). Orientacja salutogenetyczna w problematyce zdrowotnej. Model Antonovsky'ego. W: G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Podstawy psychologii zdrowia*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Dudel, B. (2000). Relacje nauczyciel–rodzice a potrzeby dzieci. W: A.A. Kotusiewicz (red.), *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Białystok: Trans Humana.
- 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.
- Farber, B.A. (1991). *Crisis in Education. Stress and Burnout in the American Teacher*. San Francisco, Kalifornia: Jossey-Bass.
- Fensterheim, 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.
- Folkman, S., Lazarus, R.S. (1980). An Analysis of Coping in a Middle-Aged Community Sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219–239.
- Furnham, A., Rawles, R. (1994). Interpersonal Influence and Coping Strategies. *Personality and Individual Differences*, 16(2), 357–361.

- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E. (2014). *Multivariate Data Analysis*. 7th ed. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Heszen-Niejodek, I. (1994). Coping Style and Coping with Somatic Illness. *Polish Psychological Bulletin*, 25(1), 3–13.
- Heszen, I., Sęk, H. (2008). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 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: PZWŁ.
- Jedliński, K. (1998). Jak wyjść z dołka. *Charaktery*, 12, 33–34.
- Jiménez, A.P., García-Buades, M.E., Riquelme, I. (2021). Development of Emotional Intelligence and Assertiveness in Physiotherapy Students and Effects of Clinical Placements. *Physiotherapy Theory and Practice*, <https://doi.org/10.1080/09593985.2021.2005200>.
- Kawka, Z. (1998). *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Koć-Seniuch, G. (2000). Od kwalifikacji do kompetencji nauczycielskich. W: G. Koć-Seniuch, A. Cichocki (red.), *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*. Białystok: Trans Humana.
- Kozielecki, J. (1981). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
- 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* (ss. 13–26). Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Kulas, H. (1986). *Samooceńca młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Kwiatkowski, P. (2000). Między przemocą a bezradnością, czyli o niektórych wychowawczych aspektach asertywności. W: M. Jabłońska (red.), *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Lendzion, A. (2010). *Relacja nauczyciel–rodzic, współpraca czy konflikt?* W: K. Stępień (red.), *Zawód: nauczyciel. Trudności i perspektywy*. Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej.

- Lepore, S.J., Evans, G.W. (1996). Coping with Multiple Stressors in the Environment. W: M. Zeidner, N.S. Endler (red.), *Handbook of Coping*. New York: Wiley.
- Łosiak, W. (2008). *Psychologia stresu*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2014). Dziecko jako podmiot działań nauczycieli i rodziców. W: J. Łukasiewicz-Wieleba (red.), *Nauczyciele i rodzice. Komunikacja, relacje, współpraca* (ss. 59–68). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Majewicz, P. (1998). „Ja i Inni” – skala do badania zachowań asertywnych. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 448–454.
- 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., Aycock, 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 (red.), *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 (red.), *Handbook of Stress: Theoretical and Clinical Aspects*. New York: The Free Press.
- Mroziak, B. (1994). A. Antonovsky’ego koncepcja salutogenezy i poczucia koherencji (SOC). *Nowiny Psychologiczne*, 1, 5–16.
- 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.
- Niebrzydowski, L. (1976). *O poznaniu i ocenie samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

- Niebrzydowski, L. (1999). *Psychologia ludzkich potrzeb, aspiracji i możliwości*. Łódź: Wyd. Lodart SA.
- Ogińska-Bulik, N. (2006). *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – konsekwencje – zapobieganie*. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin.
- Parray, W.M., Kumar, S., David, B.E. (2020). Investigating the Impact of Assertiveness Training on Assertiveness and Self-Esteem of High School Students. *Polish Psychological Bulletin*, 51(3), 171–176, <https://doi.org/10.24425/ppb.2020.134724>.
- 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*, 5(3), 963–966.
- 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.), *Podejmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej* (ss. 109–123). Wrocław: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Putkiewicz, E., Siellawa-Kolbowska, K.E., Wiłkomirska, A., Zahorska, M. (1999). *Nauczyciele wobec reformy edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ratajczak, Z. (2007). *Psychologia pracy i organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rees, S., Graham, R.S. (1999). *Bądź sobą. Trening asertywności*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Reykowski, J. (1970). „Obraz własnej osoby” jako mechanizm regulujący postępowanie. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 15, 45–56.
- 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.
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., Mayer, J. D. (2005). Aktualne kierunki badań nad inteligencją emocjonalną. W: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination Cognition and Personality*, 9, 185–211.
- 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>.
- Sęk, H. (1988). Rola asertywności w kształtowaniu zdrowia psychicznego. Ustalenia terminologiczne i metodologiczne. *Przegląd Psychologiczny*, 31(3), 787–807.
- Sęk, H. (1996). Specyfika wypalenia u nauczycieli. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*. Poznań: Zakład Wyd. K. Domke.

- Sęk, H. (2000). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sęk, H. (2001). Salutogeneza i funkcjonalne właściwości poczucia koherencji. W: H. Sęk, T. Pasikowski (red.), *Zdrowie – stres – zasoby. O znaczeniu poczucia koherencji dla zdrowia*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Sheridan, Ch.L., Radmacher, S.A. (1998). *Psychologia zdrowia. Wyzwanie dla biomedycznego modelu zdrowia*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia PTP.
- Shouhani, F., Mihandoost, Z., Mami, S. (2022). The Effect of Assertiveness and Stress Management Training on Self-Regulation and Resilience Building among Adolescent Female Students. *Journal of Basic Research in Medical Sciences*, 9(2), 43–51.
- Siuta, J. (2006) *Inwentarz Osobowości NEO-PI-R Costy PT Jr i McCrae RR. Adaptacja polska*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Stojanowska, E. (1992). Ja-idealne oraz społeczne wzmocnienia a asertywność autoprezentacji. *Przegląd Psychologiczny*, 35(2), 173–184.
- Szewczuk, W. (red.). (1985). *Słownik psychologiczny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Szymona, K. (2008). *Zaburzenia nerwicowe a poczucie koherencji*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- 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.
- Smith, A., Jones, B. (2015). The Relationship between Assertiveness and Social Anxiety: A Meta-Analysis. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 46, 267–274.
- Tedeschi, J.T., Norman, N. (1985). Social Power, Self-Presentation and the Self. W: B.R. Schlenker (red.), *The Self and Social Life*. New York: McGraw Hill.
- Terelak, J.F. (2008). *Człowiek i stres: koncepcje, źródła, reakcje, radzenie sobie, modyfikatory*. 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 zawodowy u nauczycieli: poziom nasilenia i symptomy. *Psychologia Wychowawcza*, 42(3), 227–246.

- Walczeńska-Klimczak, G. (1993). Autorytet nauczyciela w środowisku małego miasta. W: A. Przeclawska (red.), *Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- 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>.
- Wojciszke, B. (1986). *Struktura „ja”, wartości osobiste i zachowanie*. Warszawa: Wyd. PAN.
- Wosik-Kawała, D. (2013). *Rozwijanie kompetencji emocjonalnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Wrona-Polańska, H. (2003). *Zdrowie jako funkcja twórczego radzenia sobie ze stresem. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania zdrowia w zawodzie nauczyciela*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., Śliwińska, M. (1998). *Inwentarz Osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik*. Warszawa: PTP.
- Zeidner, M., Saklofske, D. (1996). Adaptive and Maladaptive Coping. W: M. Zeidner, N.S. Endler (red.), *Handbook of Coping: Theory Research Applications*. New York: Wiley.
- Ziółkowska-Maciaszek, D. (2010). Konflikty szkoły – rodzice. *Dyrektor Szkoły*, 1, 30–32.
- Zubrzycka-Maciąg, T. (2011). *Trening asertywności w kształceniu pedagogicznym*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Zubrzycka-Maciąg, T. (2013). *Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Zubrzycka-Maciąg, T. (2024). The Pros and Cons of Preschool and Early School Teachers' Collaboration with Parents in the Light of Their Experiences. *Horyzonty Wychowania*, 23(66), 61–71, <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2366.07>.
- Zubrzycka-Maciąg, T., Kirenko, J. (2015). *Asertywność nauczycieli. Badania empiryczne*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- 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*, 33.
- Zubrzycka-Maciąg, T., Maciąg, M. (2012). Stres w pracy a wypalenie zawodowe nauczycieli. *Studium Vilnense A*, 9, 187–190.