

JANUSZ KIRENKO

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

<https://orcid.org/0000-0002-6525-4007>

ASERTYWNOŚĆ A RADZENIE SOBIE W SYTUACJACH TRUDNYCH STUDENTÓW KIERUNKÓW NAUCZYCIELSKICH Z RÓŻNYM POZIOMEM SAMOOCENY

Streszczenie: Za pomocą Kwestionariusza Asertywności Nauczyciela/Wychowawczego (KAN/W Teresy Zubrzyckiej-Maciąg i Janusza Kirenki), Kwestionariusza COPE (Charlesa S. Carvera, Michaela S. Scheier, Jagdish K. Weintrauba) i Skali Samooceny (SES Marshalla Rosenberga) przebadano 244 studentów kierunków nauczycielskich, w tym 222 kobiety (90,98%) i 22 mężczyzn (9,02%). Wiek badanych mieścił się w przedziale od 21 do 46 lat, ze średnią na poziomie 25,29 lat. Byli to studenci pedagogiki, filologii angielskiej oraz pedagogiki przed-szkolnej i wczesnoszkolnej z trzech uczelni: Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie i Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie. Uzyskano specyficzną strukturę związków wybranych zmiennych: zależnej (gotowości do asertywności), niezależnej (radzenia sobie w sytuacjach trudnych) i moderującej (samooceny). Uwypuklano te, które mają znaczne oparcie w empirii. Zastosowana regresja wieloraka umożliwiła przyjęcie w miarę precyzyjnych charakterystyk otrzymanych związków. Pretendują one do miana autonomicznych wniosków.

Słowa kluczowe: studenci kierunków nauczycielskich, gotowość do asertywności, radzenie sobie w sytuacjach trudnych, samoocena

WPROWADZENIE

Asertywność najczęściej pojmowana jest jako umiejętność stanowczego zachowania się, sprzyjającego obronie własnych praw i osiągnięciu osobistych celów w sposób nienaruszający praw innych ludzi. To możliwość bycia sobą i postępowania zgodnie ze swoimi przekonaniem, z jakże ważnym poczuciem wpływu na swoje

życie. Wszelkie rozbieżności w rozumieniu pojęcia *asertywności* wynikają przede wszystkim z odmienności podejść teoretycznych: behawioralnego, kognitywnego i behawioralno-poznawczo-fenomenologicznego. W pierwszym ujęciu asertywność rozumiana jest jako zespół wyuczonych umiejętności, sprawności lub ukształtowanych nawyków reagowania w różnych sytuacjach społecznych, służących ekspresji siebie oraz wyrażaniu własnych praw w sposób akceptowany społecznie, czyli bez naruszania i deprecjonowania praw innych ludzi (por. Sęk 1988). W drugim ujęciu uwzględnia się rolę zmiennych poznawczych w osiąganiu gotowości do przyjmowania postawy asertywnej. Poza umiejętnością pełnego wyrażania siebie obejmuje ona specyficzny sposób myślenia, ściśle związany z poczuciem własnej godności i szacunkiem do samego siebie. Natomiast w trzecim ujęciu mówi się o dyspozycji osobowościowej, opisywanej łącznie w trzech współzależnych wymiarach funkcjonowania człowieka: poznawczym, przeżyciowym i behawioralnym, odnoszącym się do zachowań i warunkujących je umiejętności. Właśnie podejście behawioralno-kognitywno-fenomenologiczne należy do najpełniejszych teoretycznych ujęć zjawiska asertywności (Poprawa 1998). Oznacza zdaniem Ryszarda Poprawy (2001, s. 114) „osobowościową dyspozycję do specyficznego sposobu autoekspresji własnych przekonań i uczuć oraz radzenia sobie z wymaganiami relacji życiowych dotyczących głównie kontaktów interpersonalnych”. Dlatego łączy w sobie trzy współdziałające komponenty: adekwatną wiedzę, zespół umiejętności i gotowość poznawczo-afektywną.

Pojęcie *sytuacji trudnej* dotyczy zaś przeciążenia systemu regulacji i wystąpienia negatywnych emocji, czyli naruszenia równowagi między jego składowymi, które powoduje potrzebę nowej koordynacji (Tomaszewski 1975). Znaczeniowo więc zbliżone jest do pojęcia *sytuacji stresowej*, inaczej stresu, doświadczanego przez człowieka w wyniku jego subiektywnej oceny poznawczej (zob. Lazarus, Folkman 1984), w odniesieniu do wielu czynników, a w zasadzie możliwości zapanowania nad nimi. Jest więc procesem adaptacyjnym. Dlatego radzenie sobie z taką sytuacją, zdaniem Rycharda S. Lazarusa i Susan Folkman (1984, s. 141), to „stale zmieniający się wysiłek poznawczy i behawioralny, skierowany na wymagania zewnętrzne i/lub wewnętrzne, które oceniane są przez jednostkę jako obciążające i przekraczające jej możliwości” w celu ukształtowania nowych sposobów spełniania wymagań sytuacji. W związku z tym działania podejmowane w sytuacji stresowej zmierzają do usunięcia przeszkody lub wyeliminowania przyczyny trudności oraz poprawy samopoczucia i nastroju, a także uwolnienia się od negatywnych emocji. Radzenie sobie może zatem spełniać funkcję zadaniową, skoncentrowaną na problemie, oraz regulacyjną, skoncentrowaną na emocjach (Lazarus, Folkman 1984). Nie są one całkowicie rozłączne i niezależne. W konkretnej sytuacji stresowej przeplatają się i wzajemnie na siebie oddziałują, analogicznie do czterech podstawowych kategorii radzenia sobie ze stresem Lazarusa, tudzież wielu innych strategii, wyodrębnionych

choćby przez Folkman i in. (1986). Pojęcie to oznacza tutaj poznawcze i behawioralne wysiłki, jakie jednostka podejmuje w jednej konkretnej sytuacji stresowej (Wrześniewski 1996), czyli odnoszącej się do najmniejszego ognia procesu radzenia sobie (Heszen-Niejodek 2008). Istnieje zatem duża różnorodność indywidualnych wzorców radzenia sobie, a o tym, która z funkcji procesu będzie podstawowa oraz jaka okaże się dynamika przemian jednej w drugą, decydują przede wszystkim: indywidualne znaczenie, jakie nadawane jest transakcji stresowej przez procesy oceny poznawczej, oraz możliwości zaradcze danej osoby. Adekwatność funkcjonalna strategii oraz umiejętność prawidłowego ich doboru zależy od posiadanej przez jednostkę repertuaru strategii zaradczych i od ogólnej orientacji człowieka w swoim otoczeniu i jego wymaganiach (Ratajczak 1996). Warunkowane jest jednak nie tylko sposobem spostrzegania wymagań, jakie niesie dana sytuacja, ale także charakterystycznym dla danej osoby stylem radzenia sobie ze stresem. Przy czym styl i strategię radzenia sobie ze stresem różnią się w zakresie zastosowania.

Również samoocena odgrywa bardzo ważną rolę w życiu człowieka. Najczęściej utożsamiana jest z komponentem obrazu własnej osoby, przez co spełnia trzy zasadnicze funkcje: poznawczo-uświadamiającą, wartościująco-oceniającą oraz integrująco-scalającą, dzięki którym człowiek zdaje sobie sprawę, jakie miejsce zajmuje w świecie i jakie łączą go z nim związki, dostrzega wartości własne i innych ludzi oraz łączy wszystkie strony bytu, integrując swoją osobowość i nią kierując (Kirenko 2002). Liczne są więc czynniki kształtujące samoocenę, w tym: własne działanie, samoobserwacja, wysłuchiwanie ocen osób znaczących oraz porównywanie siebie z innymi, a przede wszystkim stopień samoświadomości, niezwykle ważny w procesie wyodrębniania się ze środowiska i określania istoty własnej osoby.

Istnieje wiele klasyfikacji samooceny. Najczęściej wyróżnia się jej postać globalną i częstkową, które mogą różnić się m.in. ze względu na poziom, stałość lub wartości własnych sądów. Dlatego też należy je analizować w obszarze takich właściwości, jak: trafność, trwałość, pewność sądów i opinii, a także wartość i poziom. Tutaj istotny jest ostatni obszar, czyli poziom – wysoki lub niski – za miarę którego uznaje się stopień stawianych sobie trudności. Podejmowanie się wykonania trudnych zadań oznacza posiadanie wysokiego poziomu samooceny i odwrotnie – niska samoocena to sygnał braku wiary we własne siły, ciągłego niezadowolenia z siebie, poczucia bezradności oraz przekonania, że jest się kimś gorszym od innych. Osoby mające niską samoocenę i negatywny obraz własnej osoby nie ufają samym sobie i brakuje im pewności w kontaktach z innymi ludźmi. Są również mało aktywne i niezbyt lubiane, łatwo ulegają wpływowi innych oraz charakteryzują się nadmierną wrażliwością na krytykę i trudnościami w przyjmowaniu komplementów (por. Kirenko, Zubrzycka-Maciąg 2011; Zubrzycka-Maciąg 2013). Osoby z umiarkowanie wysoką samooceną akceptują i cenią samych siebie oraz mają

do siebie zaufanie. Znają swoją wartość, dlatego nie czują potrzeby wykazywania się przed innymi i nie szukają aprobaty. Natomiast osoby z wysoką samooceną są towarzyskie, tolerancyjne dla samych siebie oraz życzliwie nastawione do innych, a ich stosunki z otoczeniem odznaczają się dużą efektywnością społeczną, dzięki czemu ludzie ci zajmują wysokie pozycje społeczne (zob. Kirenko, Zubrzycka-Maciąg 2011; Zubrzycka-Maciąg 2013).

Samoocena człowieka ma ścisły związek z asertywnością. Pozytywna generuje pewność siebie i gotowość do przejawiania asertywności (zob. Poprawa 1998). Niska zaś jest charakterystyczna dla osób uległych, wyrażających przekonanie, że to, co myślą i czują, nie ma znaczenia (Branden 1998). Powoduje uległe zachowania poddyktowane przekonaniem, że nie należy nikogo absorbować własnymi sprawami, a ponadto może przyczynić się do rezygnacji z wyrażania siebie i dbania o swoje prawa. Związki samooceny z asertywnością znajdują potwierdzenie w badaniach (Petrie, Rotheram 1982; Sęk 1988; Oleś 1998; Poprawa 1998; Zubrzycka-Maciąg 2011; Zubrzycka-Maciąg 2013), również przeprowadzanych wśród nauczycieli (Sułek 2015; zob. Zubrzycka-Maciąg 2011; Zubrzycka-Maciąg 2013). Osobom o wysokim poziomie asertywności towarzyszy zazwyczaj wysoki poziom samooceny i odwrotnie (Zubrzycka-Maciąg, Kirenko 2015).

Skuteczne radzenie sobie w sytuacjach stresowych/trudnych wymaga posiadania zróżnicowanego i bogatego repertuaru czynności zaradczych oraz kompetencji w wyborze stosownej strategii, a także dopasowywania jej do zmieniających się warunków. Z badań (zob. Kocór 2010; Zubrzycka-Maciąg, Wosik-Kawala 2010) wynika, że nauczyciele często podejmują nieprzystosowawcze strategie radzenia sobie w sytuacjach stresowych. Natomiast analizowana tutaj asertywność skłania do przyjmowania strategii zaradczych (zob. Poprawa 2001) o złożonym charakterze (Zubrzycka-Maciąg 2013; Zubrzycka-Maciąg, Kirenko 2015).

W kontekście osobowościowych uwarunkowań asertywności dyspozycję tę należy uznać za jeden z istotniejszych zasobów w radzeniu sobie ze stresem. Asertywne zachowanie uwarunkowane jest treścią procesów psychicznych odpowiedzialnych za przebieg reakcji stresowych oraz radzenia sobie ze stresem i zwrótnie na nie wpływa. Zwiększa odporność na stres, ponieważ przyczynia się do wzrostu samooceny, która bezpośrednio służy opanowywaniu stresu (Petrie, Rotheram 1982). Wiąże się ponadto z takimi zasobami psychologicznymi jak poczucie samoskuteczności, pewności siebie, osobistej kontroli i kompetencji. Osoby asertywne preferują aktywne strategie radzenia sobie oraz chętniej korzystają ze wsparcia społecznego i uzyskują je łatwiej niż osoby prezentujące pasywny lub agresywny styl zachowania. Skłonne są koncentrować się na rozwiązaniu stojących przed nimi problemów, traktując je jako zadania, w przeciwieństwie do osób mało asertywnych (zob. Kwiatkowski 1996; Poprawa 2001; Zubrzycka-Maciąg, Kirenko 2015).

METODA BADAŃ

Coraz liczniejsze badania nad psychospołecznym funkcjonowaniem nauczycieli (a ostatnio również studentów kierunków nauczycielskich), w tym nad występowaniem związków między asertywnością a radzeniem sobie w sytuacjach trudnych, sprawiają, iż włączane są w nie kolejne zmienne pośredniczące o charakterze moderującym. O ile w literaturze przedmiotu dostępne są wyniki badań z zakresu asertywności i radzenia sobie w sytuacjach trudnych, o tyle brakuje takowych wskazujących na istnienie związków między tymi zmiennymi w obrębie moderującej roli samooceny. Dlatego podstawowy problem badawczy zawiera się w pytaniach o owe związki, a celem badawczym jest ich ocena.

Postawione pytania dotyczą asertywności i radzenia sobie w sytuacjach trudnych, a konkretnie typu (poziomu) samooceny oraz związków między asertywnością a radzeniem sobie w sytuacjach trudnych wśród wszystkich badanych studentów kierunków nauczycielskich i w obrębie poszczególnych typów/poziomów samooceny. Hipotezę ogólną sformułowano na podstawie pytań o związki między nasileniem asertywności a radzeniem sobie, przedstawiające się różnie w poszczególnych wymiarach korelowanych zmiennych, zwłaszcza wśród osób, u których decydujące znaczenie mają poszczególne poziomy samooceny. Dlatego komponenty gotowości do asertywności wiążą się dodatnio ze strategiami radzenia sobie w sytuacjach trudnych, natomiast poziom samooceny moderuje związek między asertywnością a radzeniem sobie w sytuacjach trudnych.

Materiał badawczy zebrano za pomocą metody sondażu diagnostycznego, w skład którego wchodziły następujące narzędzia badawcze: Kwestionariusz Asertywności Nauczyciela/Wychowawcy (KAN/W Teresy Zubrzyckiej-Maciąg i Janusza Kirenki), Kwestionariusz COPE (COPE Charlesa S. Carvera, Michaela S. Scheiera, Jagdish K. Weintrauba) i Skala Samooceny (SES Marshalla B. Rosenberga). Kwestionariusz KAN/W zawiera cztery obszary gotowości do asertywności w kontaktach z: uczniami/wychowankami, rodzicami uczniów/wychowanków, innymi nauczycielami i wychowawcami oraz przełożonymi. W każdym z nich znajduje się siedem komponentów asertywności:

- obrona swoich praw (OSP),
- przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych (POPN),
- wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych (WOPN),
- wyrażanie prośb (WP),
- wyrażanie uczuć (WU),
- wyrażanie opinii (WO),
- szanowanie cudzych granic (SCG).

Kwestionariusz zawiera 72 twierdzenia wyskalowane na pięciostopniowej podziałce. Wyniki w zakresie poszczególnych komponentów i obszarów oraz wynik

całościowy (globalny) są sumowane. Prowadzone sukcesywnie analizy właściwości psychometrycznych kwestionariusza przedstawiają się zadawalająco i będą stanowiły przedmiot oddzielnego opracowania autorów (Zubrzycka-Maciąg, Kirenko 2015). Natomiast kwestionariusz COPE pozwala ustalić możliwości radzenia sobie w sytuacjach trudnych ujętych w aspekcie ośmiu stylów i ośmiu strategii, czyli dyspozycji do radzenia sobie i sytuacyjności radzenia sobie, zagregowanych w następujących skalach:

- koncentracja na problemie (KP),
- zaprzeczenie (Z),
- koncentracja na emocjach i ich wyładowaniu (KEW),
- poszukiwanie emocjonalnego wsparcia (PEW),
- akceptacja (A),
- zwracanie się ku religii (ZR),
- poczucie humoru (PH),
- używanie alkoholu lub innych środków odurzających (UASO).

Każdy item podlega ocenie w czterostopniowej skali. Właściwości psychometryczne kwestionariusza są satysfakcjonujące (zob. Wrześniewski 1996, por. Byra 2012).

Zaś w przypadku zmiennej moderującej skorzystano ze skali SES, narzędzia przeznaczonego do oceny poziomu ogólnej samooceny, ujawnianego w samoopisie, czyli względnie stałej dyspozycji rozumianej jako świadoma postawa (pozytywna lub negatywna) wobec „ja”, a nie chwilowy stan. Składa się ona z 10 twierdzeń diagnostycznych. Zadaniem osoby badanej jest ustosunkowanie się do każdego itemu poprzez zakreszenie właściwej odpowiedzi – wskazanie na czterostopniowej skali, w jakim stopniu zgadza się z każdym z tych twierdzeń. Obliczenia wykonuje się zgodnie z kluczem. Polskiej adaptacji dokonały Irena Dzwonkowska, Kinga Lachowicz-Tabaczek i Mariola Łąguna (2008).

Ogółem przebadano 244 studentów kierunków nauczycielskich, w tym 222 kobiety (90,98%) i 22 mężczyzn (9,02%). Wiek badanych mieścił się w przedziale od 21 do 46 lat, ze średnią na poziomie 25,29 lat. Byli to studenci pedagogiki (88 osób – 36,07%), filologii angielskiej (81 osób – 33,20%) oraz pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej (75 osób – 30,74%) z trzech uczelni: Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie (137 osób – 56,15%), Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (81 osób – 33,20%) i Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie (26 osób – 10,66%). Najwięcej osób, bo 169 (69,26%), było studentami pierwszego stopnia; pozostałe 75 osób (30,74%) – drugiego. Przeważali: uczestnicy studiów niestacjonarnych (146 osób – 59,84%), studenci w związkach małżeńskich (149 osób – 61,07%), mieszkańcy wsi (124 osoby – 50,82%) i miast z liczbą ludności od 20 do 100 tysięcy (65 osób – 26,64%), spośród których 179 osób (73,33%) chce podjąć pracę w szkole lub innej placówce oświatowej, w tym 64 osoby (26,23%) zdecydowanie, po ukończeniu studiów.

WYNIKI ANALIZ

Ustalenie poziomu samooceny badanych studentów kierunków nauczycielskich było możliwe dzięki określeniu charakteru jej hierarchicznie zorganizowanych struktur, co osiągnięto po zastosowaniu analizy skupień metodą k-średnich. Na podstawie tej analizy wyodrębniono trzy skupienia, które nie są podobne do siebie. Różnicuje je stopień nasilenia wyodrębnionych komponentów, w czym wyraża się specyfika badanych grup. Otrzymane profile skupień wykazują dużą stabilność. Najwięcej, bo 147 (60,25%) osób, wchodzi w skład skupienia nr 2 i jest to dominujący typ nasilenia przejawianej samooceny wśród badanych studentów. Charakteryzuje się on przeciętnym poziomem świadomej, subiektywnej postawy wobec siebie, wobec innych, emocji związanych z własną osobą i poznawczymi sądami o sobie (Rosenberg, za: Dzwonkowska i in. 2008, s. 7–8). Drugi ze względu na liczebność badanych osób jest typ skupienia nr 1, określony tutaj mianem wysokiego poziomu samooceny. Zakwalifikowanych do niego zostało 58 badanych (23,77%). Natomiast typ skupienia nr 3 tworzą studenci z niskim poziomem samooceny i jest to grupa o najniższej frekwencji badanych osób, bo 39 (15,98%).

Poziomy przejawianej gotowości do asertywności – w siedmiu jej komponentach i w wyniku globalnym – oraz radzenia sobie w sytuacjach trudnych w przypadku badanych studentów z różnym poziomem samooceny określono za pomocą jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA), której wyniki prezentują się w tabelach 1–2.

Tabela 1. Asertywność badanych studentów z różnym poziomem samooceny – ANOVA

Zmienne	F	Porównanie wewnątrzgrupowe		
OSP	7,139*	{N}41,405*	{W}35,830	{P}35,034
POPN	8,671*	{N}30,676*	{W}27,245	{P}25,592
WOPN	14,104*	{N}20,757*	{W}17,528	{P}16,667
WP	8,214*	{N}19,649*	{W}17,717~	{P}16,442
WU	7,349*	{N}20,459*	{W}18,811~	{P}17,395
WO	14,065*	{N}23,216*	{W}19,208~	{P}18,048
SCG	0,757	{N}26,459	{W}25,717	{P}24,912
GLOBAL	9,742*	{N}182,62*	{W}162,06	{P}154,09

* – $p < 0,05$; ~ – zbliżone do istotności

Źródło: badania własne.

Otrzymane wartości testu F dla trzech jednocześnie porównywanych grup poziomu samooceny są istotne statystycznie w wyniku globalnym i w sześciu spośród siedmiu komponentów gotowości do asertywności, co pozwala stwierdzić istnienie

związku między analizowanymi zmiennymi u badanych studentów kierunków nauczycielskich. Do niniejszego wniosku upoważnia zróżnicowanie średnich arytmetycznych asertywności w obrębie poziomów samooceny u badanych osób.

Najwyższy poziom gotowości do asertywności występuje u studentów z niską samooceną. Charakteryzują się oni ukierunkowaniem na umiejętnie, czyli stanowcze, pełne spokoju odmawianie prośbom, na które nie można się godzić, jak chociażby o udzielenie odpowiedzi na niestosowne pytania dotyczące życia osobistego, a także na mówienie wprost adwersarzom o ich zachowaniach dwulicowych czy należnym szacunku i okazywaniu go w codziennym życiu placówki szkolnej. Istotą obrony swoich praw jest branie odpowiedzialności za obraz własnych relacji z otoczeniem oraz przekonanie, że każdy ma prawo decydować o swoim życiu, o ile nie krzywdzi tym innych. To również zorientowanie na umiejętność przyjmowania pochwał i krytyki w sytuacjach, w których nauczyciel spotyka się z oceną ze strony innych ludzi. Pozwala ono na bieżąco weryfikować oceny samego siebie, własne intencje czy zachowania. Konstruktynne bowiem reagowanie na oceny powinno odnosić się tylko do nich i nie zawierać wypowiedzianych w rewanżu ocen wobec adwersarza.

Ponadto studentów z najwyższym poziomem asertywności charakteryzują skłonność do pochwał, gdy są ku nim powody, oraz krytyki, która nie uraża, ponieważ asertywny sposób wyrażania ocen nie może zawierać elementów zachowania agresywnego czy manipulacyjnego. Asertywna pochwała powinna być szczerza i adekwatna, zaś asertywna krytyka powinna dotyczyć wyłącznie niepożądanego zachowania partnera interakcji. Natomiast wyrażanie asertywnej prośby, np. o pożyczenie czy udostępnienie materiałów rzeczowych, powinno dokonywać się w taki sposób, by zachowane zostało prawo do odmowy, bez naruszania granic osobistych innych osób.

Studenci z niskim poziomem samooceny ujawnili również największe nasilenie otwartego wyrażania uczuć w sytuacji odczuwania zadowolenia, dumy czy radości, a także niezadowolenia, irytacji i złości. Z badań wynika, że szczerze mówią o podzieleniu cudzych opinii i otwarcie przyznają się do swoich upodobań pomimo braku zewnętrznej aprobaty, co wynika z założenia, że skoro każdy człowiek ma prawo być sobą, każdy ma też prawo do subiektywnej opinii na dany temat (zob. Zubrzycka-Maciąg 2011; Zubrzycka-Maciąg, Kirenko 2015).

Najmniejszą gotowością do asertywności charakteryzują się badani studenci z przeciętnym poziomem samooceny, zwłaszcza w obszarze wyrażania asertywnych prośb, w taki sposób, by zachowane zostało prawo do odmowy oraz otwartego okazywania uczuć (szczerych, pozwalających na wyrażenie siebie, a nie zadowolenie innych ludzi) i przedstawiania opinii (własnych, a nie cudzych, nawet pomimo braku zewnętrznej aprobaty dla nich). Pomędzy tymi dwoma grupami studentów znajdują się osoby z wysokim poziomem samooceny.

Przyjąć zatem należy, iż występuje statystyczny związek między poczuciem gotowości do asertywności a zmienną pośredniczącą samooceny badanych studentów, chociaż nie ma on charakteru liniowego. Natomiast fakt, iż osoby o niskiej samoocenie deklarują dużą gotowość do przejawiania asertywności wynika przede wszystkim z tego, iż przygotowują się one dopiero do pracy w szkole lub innych placówkach o charakterze oświatowo-wychowawczym i dysponują jedynie wyobrażeniem, przechodzącym niekiedy w stan przeświadczenia, że będą mogły zadbać o własne potrzeby i pragnienia. Wskazuje to na swoistą kompensację niskiego poczucia wartości. Interesujące zatem wydaje się powtórzenie badań w tej grupie, kiedy respondenci podejmą pracę w szkole i będą w stanie opierać swoje przekonania na doświadczanych, a nie wyobrażanych sytuacjach.

Tabela 2. Radzenie sobie w sytuacjach trudnych w przypadku studentów z różnym poziomem samooceny – ANOVA

Zmienne	F	Porównanie wewnątrzgrupowe		
KP	7,363*	{N}31,892	{W}35,981*	{P}35,619*
Z	3,249*	{N}7,973*	{W}6,849	{P}7,625*
KEW	6,733*	{N}11,541*	{W}9,886	{P}10,007
PEW	1,118	{N}10,514	{W}10,302	{P}11,020
A	0,866	{N}13,378	{W}14,000	{P}13,986
ZR	0,976	{N}10,135	{W}8,943	{P}9,374
PH	0,622	{N}8,945	{W}8,358	{P}8,374
UASO	8,163*	{N}7,621*	{W}5,641	{P}6,136

* – $p < 0,05$

Źródło: Badania własne.

Przeprowadzona analiza wariancyjna (tabela 2) wskazuje na występowanie zależności między zmiennymi samooceny i radzenia sobie w sytuacjach trudnych u badanych studentów. Poziomy nasilenia strategii radzenia sobie studentów kierunków nauczycielskich w wyodrębnionych poziomach samooceny są istotnie statystycznie zróżnicowane w czterech spośród ośmiu wymiarów COPE, a mianowicie: koncentracji na problemie, zaprzeczeniu, koncentracji na emocjach i ich wyładowaniu oraz używania alkoholu lub innych środków odurzających. Wartości testu F dla trzech jednocześnie porównywanych poziomów samooceny okazały się tutaj większe od wartości krytycznej na najwyższym jego poziomie.

Największe nasilenie koncentracji na problemie wystąpiło w grupach studentów z wysoką i przeciętną samooceną. Ujawnili oni znacznie większe niż studenci z niskim poziomem samooceny nastawienie na rozwiązywanie problemów, konstruowanie planu działania i realizowanie go w taki sposób, by nie rozpraszały

	Całość			N			W			P		
	Pred.	β	R2	Pred.	B	R2	Pred.	β	R2	Pred.	B	R2
WOPN	KEW PEW A Z PH ZR	0,34* -0,28* -0,15* -0,17* 0,16* 0,13~	0,08	A ZR Z UASO	-0,46* 0,29 -0,31~ -0,19	0,17	KP UASO ZR PH Z KEW PEW	0,74* -0,36* 0,94* 0,91* -0,59* 0,34* -0,22	0,40	PH Z KEW UASO KP A PEW ZR	0,37* -0,43* 0,45* -0,20* -0,08 -0,28* -0,32* 0,19*	0,21
WP	ZR KEW PEW Z A KP PH	0,27* 0,20* -0,18* -0,14~ -0,16* 0,10 0,09	0,07	UASO A PEW KEW KP	-0,71* -0,93* -0,28 0,27~ 0,29	0,46	ZR KP Z PH UASO	1,33* 0,81* -0,71* 0,88* -0,19*	0,64	Z PH KEW ZR A UASO	-0,36* 0,27* 0,18* 0,17~ -0,15~ -0,09	0,07
WU	ZR Z PH KEW A PEW	0,33* -0,22* 0,14~ 0,19* -0,13~ -0,15~	0,06	PH KP A UASO	-0,28 0,37 -0,42 -0,20	0,07	ZR A UASO KP Z PH PEW	1,25* 0,15~ -0,29* 0,64* -0,64* 0,68* -0,13	0,63	PH Z A ZR KP KEW UASO	0,50* -0,50* -0,38* 0,29* -0,13~ 0,17* -0,11	0,26
WO	KP KEW PH PEW	-0,29* 0,24* 0,12~ -0,09	0,05	KP Z ZR PH KEW A	-0,29 0,56* -0,34~ -0,24 -0,23 -0,24	0,34	ZR KP PH Z UASO	1,37* 0,73* 1,07* -0,62* -0,27*	0,61	KP PH Z KEW UASO A ZR	-0,35* 0,40* -0,33* 0,27* -0,18* -0,19* 0,08	0,22
SCG	PH KP KEW PEW	0,15* -0,11~ 0,16* -0,16~	0,05	UASO PH PEW	-0,26 -0,31~ -0,24	0,10	A PH KP UASO ZR Z KEW	0,21~ 1,05* 0,49* -0,24~ 0,76* -0,56* 0,16	0,31	KP PH KEW Z A PEW ZR	-0,32* 0,31* 0,41* -0,30* -0,29* -0,29* 0,14~	0,27
GLOB	KP PH KEW ZR Z PEW A	-0,08 0,20* 0,24* 0,20* -0,14* -0,16~ -0,13~	0,06	A UASO	-0,53* -0,41*	0,17	KP ZR PH Z UASO	0,74* 1,17* 0,99* -0,67* -0,28*	0,46	PH KP Z KEW A ZR UASO	0,55* -0,29* -0,45* 0,27* -0,31* 0,23* -0,15*	0,32

* - $p < 0,05$; ~ - zbliżone do istotności

Źródło: badania własne.

W grupie badanych studentów kierunków nauczycielskich największy udział (istotny statystycznie) w wahaniach zmiennych zależnych gotowości do asertywności mają trzy strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych: koncentracja na emocjach i ich wyładowaniu, zwracanie się ku religii i poczucie humoru. W każdym z siedmiu komponentów co najmniej jedna z powyższych strategii znajduje się w modelu regresyjnym, natomiast w przypadku wyniku globalnego – wszystkie trzy. Dlatego analizowana tu gotowość do asertywności w największym stopniu warunkowana jest koncentracją na emocjach i ich wyładowaniu, daniem im upustu w sytuacji zdenerwowania, złości na stan, w którym można się znaleźć. U jej podstaw leżą również zachowania o charakterze religijnym, modlitewnym – prośby do Boga o pomoc, ale i strojenie sobie żartów, dworowanie. Gotowość do asertywności nie wiąże się natomiast istotnie ze strategiami zaprzeczania i akceptacji oraz wiąże się, ale w mniejszym już zakresie, z koncentracją na problemie.

Jeśli chodzi o grupę badanych studentów z niską samooceną, największy udział w wyjaśnianiu zmienności komponentu wyrażania opinii, na poziomie statystycznej ufności, ma strategia zaprzeczania. Jest to jedyna zależność między analizowanymi zmiennymi. W opozycji do strategii zaprzeczania stoją więc strategie akceptacji i używania alkoholu lub innych środków odurzających. Tym samym nie potwierdziło się sformułowane przypuszczenie o związku między wysokim poziomem gotowości do asertywności studentów z niską samooceną a ich radzeniem sobie w sytuacjach trudnych.

Wśród badanych studentów z wysoką samooceną osiem modeli regresyjnych zmiennych zależnych gotowości do asertywności warunkowanych jest, na poziomie statystycznej istotności, trzema strategiami radzenia sobie w sytuacjach trudnych, czyli nastawieniem badanych na rozwiązywanie problemów, konstruowaniem planu działania i realizowaniem go krok po kroku w taki sposób, by uniknąć rozproszenia przez inne myśli i działania. Studenci z tej grupy często odkładają różne czynności, aby koncentrować się wyłącznie na aktualnie wykonywanym zadaniu. Służą temu zachowania o charakterze religijnym, modlitewnym – zarówno proszenie Boga o pomoc, jak i żartowanie, dworowanie sobie. W opozycji do nich stoją strategie zaprzeczania i spożywania alkoholu lub przyjmowania innych środków odurzających.

Również w przypadku studentów z przeciętnym poziomem samooceny otrzymane modele regresyjne zawierają po trzy strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych, wszystkie istotnie statystycznie skorelowane. Zmienne asertywności tworzą tutaj, analogicznie do całej grupy przebadanych studentów, fuzje z koncentracją na emocjach i ich wyładowaniu, zwracaniem się ku religii oraz poczuciem humoru. Stoją natomiast w opozycji do strategii zaprzeczania (identycznie jak w całej grupie badanych studentów), spożywania alkoholu oraz przyjmowania innych środków odurzających.

PODSUMOWANIE

W podjętych badaniach poszukiwano związków między nasileniem gotowości do asertywności a radzeniem sobie w sytuacjach trudnych u studentów kierunków nauuczycielskich z różnym poziomem samooceny. Przeprowadzone analizy wskazują na specyficzną strukturę związków dociekanych zmiennych. Uwypuklano przede wszystkim te mające oparcie w empirii, ponieważ przy opracowywaniu wyników zastosowano takie analizy statystyczne, by margines nadinterpretacji mógł być jak najmniejszy. Stąd regresja wieloraka, której wyniki umożliwiają przyjęcie w miarę precyzyjnych charakterystyk otrzymanych związków. Wnioski pretendują do miana autonomicznych, chociaż niektóre z nich należy traktować jedynie jako przyczynek do dalszych analiz, tym bardziej, gdy dotyczą weryfikacji szczegółowych hipotez w odniesieniu do strategii radzenia sobie w sytuacji trudnej, rozpatrywanych w kontekście wysokiej, przeciętnej i niskiej samooceny. Struktura otrzymanych tutaj związków nie jest bardzo zróżnicowana, co wynika z jej prezentacji. Jeśli jednak wziąć pod uwagę wartości dominant w porównywanych wskaźnikach, okazuje się na tyle wyrazista, na ile to możliwe w przypadku analiz ilościowych. Niewątpliwie niniejsze wyniki korespondują z dotychczasowymi danymi. Potwierdzają przypuszczenie o ich złożonym charakterze, czego przykładem mogą być rezultaty empirycznych dociekań, zwłaszcza ostatnich, Zubrzyckiej-Maciąg (2013) oraz Zubrzyckiej-Maciąg i Kirenki (2015).

Asertywność odgrywa dużą rolę w zawodach wymagających kontaktów interpersonalnych, głównie w sytuacji kierowania ludźmi, co wynika z konieczności stanowienia i obrony własnych praw oraz samodzielnego dbania o siebie i swoje środowisko pracy. Szczególnie ważna jest w zawodzie nauczyciela, bo wiara we własne możliwości i bycie dojrzałą osobowością umożliwiają dydaktykowi kreowanie właściwych relacji z wychowankami. Popularyzowanie asertywności wśród uczniów ma natomiast pozytywny wpływ na dynamikę grupową i jest sposobem na rozwijanie ich potencjału, a także wzrostu samooceny i poczucia własnej wartości (zob. Zubrzycka-Maciąg 2011; Zubrzycka-Maciąg, Kirenko 2015).

LITERATURA

- Branden N., 1998, *6 filarów poczucia własnej wartości*. Łódź, Wydawnictwo Ravi.
- Byra S., 2012, *Przystosowanie do życia z niepełnosprawnością ruchową i chorobą przewlekłą. Struktura i uwarunkowania*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Dzwonkowska I., Lachowicz-Tabaczek K., Łąguna M., 2008, *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga*. Podręcznik. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych.

- Folkman S., Lazarus R.S., Dunkel-Schetter C., DeLongis A., Gruen R., 1986, *Dynamics of a Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping, and Encounter Outcomes*. "Journal of Personality and Social Psychology", 50, 992–1003.
- Heszen-Niejodek I., 2008, *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia*. Podręcznik akademicki, t. 3. *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. Gdańsk, GWP.
- Kirenko J., 2002, *Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością*. Ryki, Wydawnictwo WSUPiZ.
- Kirenko J., Zubrzycka-Maciąg T., 2011, *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Kocór M., 2010, *Nauczyciel i szkoła a syndrom wypalenia zawodowego*. Rzeszów, Wydawnictwo Mitel.
- 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 UWr.
- Lazarus R.S., Folkman S., 1984, *Stress, Appraisal and Coping*. Nowy Jork, Springer Publishing Company.
- Oleś M., 1998, *Asertywność u dzieci w okresie wczesnej adolescencji*. Lublin, Wydawnictwo KUL.
- Petrie K., Rotheram M.J., 1982, *Insulators Against Stress: Self-esteem and Assertiveness*. "Psychological Reports", 50, 3, 963–966.
- Poprawa R., 1998, *Jak rozumieć asertywność? Zarys behawioralno-kognitywno-fenomenologicznej koncepcji asertywności*. „Przegląd Psychologiczny”, 41, 3/4, 217–238.
- Poprawa R., 2001, *Asertywność wobec aktywności zawodowej człowieka*. W: B. Wojtasik (red.), *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*. Wrocław, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, 109–123.
- Ratajczak Z., 1996, *Stres – radzenie sobie – koszty psychologiczne*. W: I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, *Człowiek w sytuacji stresu: problemy teoretyczne i metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo UŚ.
- Sęk H., 1988, *Rola asertywności w kształtowaniu zdrowia psychicznego. Ustalenia terminologiczne i metodologiczne*. „Przegląd Psychologiczny”, 31(3), 787–807.
- Sułek I., 2015, *Asertywność a samoocena nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych*. Praca magisterska niepublikowana. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Tomaszewski T., 1975, *Człowiek i otoczenie*. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wrześniewski K., 1996, *Stres a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru*. W: I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo UŚ.

- Zubrzycka-Maciąg T., 2011, *Trening asertywności w kształceniu pedagogicznym*. Wydanie II, zmienione i rozszerzone. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Zubrzycka-Maciąg T., 2013, *Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Zubrzycka-Maciąg T., Wosik-Kawała D., 2010, *Stres w pracy nauczyciela szkoły podstawowej*. W: A. Buczak, I. M. Łukasik, A. Witek (red.), *Edukacja wobec zagrożeń zdrowia. Zdrowa szkoła – zdrowy uczeń. Między teorią a praktyką*. Lublin, NeuroCentrum.
- Zubrzycka-Maciąg T., Kirenko J., 2015, *Asertywność nauczycieli. Badania empiryczne*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.

ASSERTIVENESS AND COPING WITH DIFFICULT SITUATIONS IN PEDAGOGICAL FACULTIES STUDENTS WITH DIFFERENT SELF-ESTEEM LEVELS

Abstract: 244 students of teaching faculties were examined, including 222 women (90.98%) and 22 men (9.02%). The age of the respondents ranged from 21 to 46 years, with an average of 25.29 years. They were students of pedagogy, English philology and pre-school and early school education from three universities: the University of Economics and Innovation in Lublin, Maria Curie-Skłodowska University in Lublin and the State Higher Vocational School in Chełm. In the study, the Teacher's/Tutor's Assertiveness Questionnaire (Kwestionariusz Asertywności Nauczyciela/Wychowawczy, KAN/W – Teresa Zubrzycka-Maciąg, Janusz Kirenko), the COPE Questionnaire (COPE – Charles S. Carver, Michael S. Scheier, Jagdish K Weintraub) and the Self-Assessment Scale (SES – Marshall Rosenberg) were applied. A specific structure of compounds of selected variables was obtained: dependent readiness for assertiveness, independent coping in difficult situations and moderating self-esteem. Those that have a strong support in empiricism have been emphasized. The applied multiple regression enabled the adoption of relatively precise characteristics of the compounds obtained, aspiring to be called autonomous applications.

Keywords: students of teaching faculties, readiness to be assertive, coping with difficult situations, self-esteem