

Teresa Zubrzycka-Maciąg

# Trening asertywności

w kształceniu pedagogicznym

NOWE WYDANIE



WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu  
MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ

TRENING ASERTYWNOŚCI  
W KSZTAŁCENIU  
PEDAGOGICZNYM



Teresa Zubrzycka-Maciąg

TRENING ASERTYWNOŚCI  
W KSZTAŁCENIU  
PEDAGOGICZNYM

WYDAWNICTWO UNIwersytetu MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ  
LUBLIN 2011

Recenzent  
Prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski

Redakcja  
Magdalena Janik

Redakcja techniczna  
Roman Fiut

Projekt okładki i stron tytułowych  
Krzysztof Kokowicz

Zdjęcie na pierwszej stronie okładki  
© Andres Rodriguez, fotolia.com

Skład  
Ryszard Siembida

Wydanie II zmienione i rozszerzone o materiały  
do autodiagnozy asertywności dla nauczycieli i wychowawców

© Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej  
Lublin 2011

ISBN 978-83-227-3283-0

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ

20-031 Lublin, pl. Marii Curie-Skłodowskiej 5

tel. (81) 537 53 04

<http://www.umcs.lublin.pl/wydawnictwo>

e-mail: [sekretariat@wydawnictwo.umcs.lublin.pl](mailto:sekretariat@wydawnictwo.umcs.lublin.pl)

DZIAŁ HANDLOWY

tel./faks: (81) 537 53 02, (81) 537 53 03

e-mail: [wydawnictwo@umcs.eu](mailto:wydawnictwo@umcs.eu)

Drukarnia „Tekst” s.j., ul. Wspólna 19, 20-344 Lublin

# SPIS TREŚCI

WSTĘP .....	9
<b>CZĘŚĆ I. TEORETYCZNE PODSTAWY ASERTYWNOŚCI.....</b>	<b>13</b>
I. Ogólna charakterystyka asertywności .....	13
1. Pojęcie asertywności .....	14
2. Asertywność jako umiejętność społeczna.....	17
3. Rodzaje asertywności .....	23
4. Uwarunkowania asertywności .....	25
5. Podsumowanie .....	31
II. Asertywność w wybranych podejściach teoretycznych.....	33
1. Asertywność według założeń teorii uczenia się.....	33
2. Asertywność według założeń teorii poznawczych.....	35
3. Asertywność według założeń orientacji humanistycznych .....	37
4. Asertywność według koncepcji behawioralno-poznawczo-fenomenologicznej .....	38
5. Podsumowanie .....	40
III. Asertywność w praktyce pedagogicznej.....	41
1. Znaczenie asertywności w pracy pedagogicznej.....	41
2. Sposoby rozwijania asertywności u wychowanków przez nauczycieli-wychowawców .....	46
3. Podsumowanie .....	51
<b>CZĘŚĆ II. TRENING ASERTYWNOŚCI.....</b>	<b>53</b>
IV. Trening asertywności i jego skuteczność .....	53
1. Psychospołeczna rola treningu asertywności.....	54
2. Opis treningu asertywności .....	58
3. Wyniki badań nad skutecznością treningu asertywności .....	64
4. Podsumowanie .....	67

---

V. Rozwijanie asertywności w kształceniu pedagogicznym.....	69
1. Cele rozwijania asertywności w kształceniu pedagogicznym.....	69
2. Techniki rozwijania asertywności w kształceniu pedagogicznym.....	71
2.1. Behawioralne techniki modyfikacji zachowania.....	71
2.2. Poznawcze techniki modyfikacji zachowania.....	75
2.3. Inne techniki modyfikacji zachowania.....	78
3. Scenariusze zajęć rozwijających asertywność u pedagogów.....	81
4. Podsumowanie.....	117
 CZĘŚĆ III. EWALUACJA.....	 119
 VI. Strategia badań własnych.....	 119
1. Cel badań i problemy badawcze.....	119
2. Metoda i techniki badawcze.....	120
3. Organizacja badań i osoby badane.....	126
 VII. Wyniki badań nad skutecznością rozwijania asertywności u studentów pedagogiki.....	 129
1. Gotowość do zachowań asertywnych.....	129
2. Poziom samooceny studentów.....	137
3. Poziom samoakceptacji.....	142
4. Opinie o zajęciach osób badanych.....	145
5. Trwałość zmian w zakresie gotowości do zachowań asertywnych.....	154
6. Podsumowanie.....	155
 ZAKOŃCZENIE I WNIOSKI.....	 157
 ANEKSY. Materiały do autodiagnozy asertywności dla nauczycieli i wychowawców.....	 161
Aneks nr 1. Określenie własnych granic.....	161
Aneks nr 2. Kwestionariusz asertywności dla nauczycieli i wychowawców (do wykorzystania w scenariuszu II).....	164
 BIBLIOGRAFIA.....	 171

## WSTĘP

Przemiany polityczne i ekonomiczne, jakie dokonały się w ostatnich latach w Polsce, oraz przeobrażenia życia społeczno-kulturowego w naszym kraju powodują konieczność przewartościowania obowiązujących dotychczas ideałów wychowawczych w systemie szkolnym. Żadne jednak zmiany nie będą możliwe bez odpowiedniego przygotowania głównych realizatorów procesu edukacyjnego, tj. nauczycieli i wychowawców. Stąd przed edukacją nauczycielską stoi zadanie zreformowania procesu kształcenia przyszłych pedagogów zgodnie z kierunkami zmian i wymogami nowej rzeczywistości.

O modernizację dotychczasowego procesu kształcenia nauczycieli i wychowawców postuluje wielu pedagogów i pedeutologów. Coraz śmieiej krytykowane są tradycyjnie formułowane cele edukacji nauczycielskiej, wśród których wciąż nadrzędne miejsce zajmuje przyswajanie wiedzy przez studentów, marginalnie zaś traktuje się rozwijanie umiejętności psychospołecznych czy szeroko pojmowanych cech osobowości. Tymczasem nauczyciel działający w systemie demokratycznej edukacji powinien poza kwalifikacjami formalnymi posiadać kompetencje wyrastające z poczucia własnej wolności i odpowiedzialności (A. M. Tchorzewski 1997, s. 118). Dlatego też podkreśla się konieczność rozszerzenia kształcenia pedagogicznego o wiadomości i umiejętności służące studentowi w procesie sterowania własnym rozwojem, a za zadanie najważniejsze uważa się wyzwalanie u niego pozytywnej motywacji do pracy nad rozwojem własnej osobowości (por. M. Łobocki 1992; K. Golianek 1990, s. 67; J. Mellibruda 1986). Wytyczając zadania współczesnej edukacji nauczycielskiej, powinno się w większym niż dotychczas stopniu uwzględniać aksjologiczne kompetencje zawodowe nauczyciela mieszczące w sobie takie kategorie, jak: samoakceptacja, odporność na kryzysy, otwartość na ludzi, wrażliwość na sprawy ucznia, umiejętność dialogu (B. Kwiatkowska-Kowal 1997, s. 139).

Zawód nauczyciela wymaga także dobrze opanowanych umiejętności interpersonalnych. Konstruktywnie budowane relacje z innymi mogą być źródłem satysfakcji, zadowolenia i szczęścia, jeśli jednak przebiegają nieprawidłowo – mogą stać się przyczyną konfliktów, samotności, frustracji i zaburzeń psychicznych (zob. M. Argyle 1991; S. Moscovici 1998).

Mimo powszechnego przekonania o konieczności dobrego przygotowania nauczycieli w dziedzinie komunikacji społecznej oraz akceptacji tezy, iż kompetencje nauczyciela, określające pedagogiczne „bycie” wobec drugiego człowieka i samego siebie, są podstawowymi warunkami zarówno wychowawczego, jak i poznawczego działania, w systemie metodycznym edukacji nauczycielskiej niewiele jest metod, które przyczyniłyby się do ich rozwijania (H. Kwiatkowska 1988, s. 317). Pomimo niewątpliwych osiągnięć w postaci opracowania orygi-



nalnych programów rozwoju umiejętności praktycznych, ich wykorzystanie w działalności dydaktyczno-wychowawczej jest, niestety, znikome (J. Herberger 1993, s. 127).

Zakres możliwych do trenowania umiejętności społecznych jest dość szeroki. Wybór kierunku pracy w tym zakresie – jak sugeruje J. Herberger (1993, s. 128) – zależy od możliwości i inwencji prowadzącego, przewidywanych problemów i potrzeb, jak i progresji grupy. Wśród umiejętności, które warto rozwijać w kształceniu nauczycieli, autor wymienia asertywność jako umiejętność psychologiczną, tj. wartość poprawiającą ich funkcjonowanie osobowe i społeczne.

Asertywność staje się obecnie w naszym kraju przedmiotem coraz szerszego zainteresowania różnych grup społecznych. Niemal powszechnie traktowana jest ona jako jeden z wyznaczników zdrowia psychicznego człowieka (por. H. Sęk 1988; M. Beisert, T. Pasikowski, H. Sęk 1991). „Rozwijanie asertywności sprzyja przezwyciężaniu problemów nerwicowych, związanych głównie z lękiem społecznym. Służy budowaniu zdolności samokontroli oraz odporności na stres, kształtuje umiejętność skutecznego i konstruktywnego funkcjonowania interpersonalnego. Ogólnie uważa się, iż rozwijanie asertywności pomaga w przygotowaniu człowieka do życia oraz radzeniu sobie z jego wymaganiami” (R. Poprawa 1998, s. 218).

Potrzeba rozwijania asertywności u przyszłych pedagogów nie budzi wątpliwości. Współczesna psychologia, promując i opisując postawy asertywne u wychowawców i wychowanków, wskazuje kierunek budowania właściwej więzi wychowawczej, opartej na wzajemnym szacunku, otwartości i autentyczności (M. Dziewiecki 2000, s. 108). Asertywność uzdrawia relacje społeczne, umożliwiając wychowawcom i wychowankom kształtowanie takich wzajemnych relacji, które służyć będą realizacji zarówno osobistych, jak i grupowych celów (por. K. Weare 1993). Tak więc przejawianie zachowań asertywnych przez nauczyciela-wychowawcę oraz propagowanie asertywności wśród uczniów stwarzają szansę na zbudowanie takiego klimatu wychowawczego, który sprzyjać będzie rozwojowi osobistego (wewnętrzny) potencjału wychowanków i wychowawcy, jak też umożliwi nawiązywanie satysfakcjonujących wzajemnych kontaktów.

Dostrzegając rolę asertywności w psychospołecznym funkcjonowaniu człowieka oraz jej niebagatelne znaczenie w praktyce pedagogicznej, podjęto badania, których głównym celem było udzielenie odpowiedzi na pytanie: Czy możliwe jest skuteczne rozwijanie asertywności u przyszłych nauczycieli i wychowawców w ramach kształcenia uniwersyteckiego?

Praca składa się z trzech części. W części pierwszej przedstawiono charakterystykę asertywności oraz jej miejsce w szeroko rozumianej praktyce pedagogicznej. Część druga poświęcona jest problematyce dotyczącej istoty oraz skuteczności treningów asertywności. Zamieszczono tu również eksperymentalny program zajęć służący rozwijaniu asertywności u przyszłych pedagogów. Część

trzecia obejmuje zagadnienia metodologiczne oraz prezentację wyników badań własnych nad skutecznością rozwijania asertywności u studentów pedagogiki. W zakończeniu pracy dokonano podsumowania wyników badań oraz przedstawiono płynące z nich wnioski i zalecenia praktyczne dotyczące rozwijania asertywności w kształceniu pedagogicznym.

Przedstawiony w pracy empirycznie zweryfikowany program rozwijania asertywności przeznaczony jest nie tylko dla przyszłych pedagogów, ale z powodzeniem może być wykorzystany w pracy z nauczycielami czynnie wykonującymi swój zawód bez względu na staż ich pracy, stopień awansu zawodowego czy też nauczany przedmiot.

Niniejsza publikacja stanowi zatem metodyczną propozycję zarówno dla terapeutów i nauczycieli akademickich profesjonalnie zajmujących się rozwijaniem umiejętności społecznych przyszłych pedagogów, jak też dla osób zaangażowanych zawodowo w doskonalenie nauczycieli.

Książka adresowana jest ponadto do wszystkich czytelników pragnących rozszerzyć swą wiedzę oraz doskonalić umiejętności asertywne, a w szczególności do obecnych i przyszłych nauczycieli i wychowawców, dla których ważne jest, aby wykonywana przez nich praca była nie tylko potrzebna, ale też skuteczna i satysfakcjonująca. Z myślą o tych ostatnich odbiorcach obecne wydanie publikacji zostało wzbogacone o materiały służące do autodiagnozy w zakresie stanowienia własnych granic i zachowań asertywnych pedagoga.

Pragnę serdecznie podziękować moim pilnym uczniom: nauczycielom, studentom, których zaangażowanie, pracowitość, zdumienie i przemiana podczas warsztatów stale przekonują mnie o potrzebie dalszego rozpowszechniania idei asertywności. Szczególne podziękowania składam moim asertywnym dzieciom, które swoimi celnymi spostrzeżeniami zawsze utwierdzały mnie w przekonaniu, że idę dobrą drogą.

# CZEŚĆ I

## TEORETYCZNE PODSTAWY ASERTYWNOŚCI

### I. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA ASERTYWNOŚCI

Każdy człowiek pragnie żyć godnie i szczęśliwie. Tymczasem wiele osób zachowuje się tak, jakby ich wartość była mniejsza od wartości innych. Ludzie ci nie wyobrażają sobie, by mogli otwarcie wyrażać własne emocje, opinie, poglądy. Z pokorą przystają na żądania innych, ukrywając głęboko własne potrzeby i pragnienia. Stopniowo przestają panować nad swoim życiem, są coraz mniej pewni siebie i coraz bardziej zagubieni. Z czasem przyzwyczajają się do własnej nieasertywności.

Tymczasem być osobą asertywną oznacza żyć autentycznie, przyjmować odpowiedzialność za siebie i za swoje życie, mówić i działać zgodnie ze swoimi najgłębszymi przekonaniem i uczuciami. Praktykować zaś asertywność logicznie i konsekwentnie, to bronić swojego prawa do istnienia (N. Branden 1998, s. 134–136).

Asertywne zachowanie – jak twierdzą H. Fensterheim i J. Baer (1999, s. 17–20) – jest dzisiaj celem wszystkich terapeutów. Przyjęcie postawy asertywnej oznacza bowiem poczucie wpływu na własne życie, które dzięki głębokim i autentycznym kontaktom z ludźmi staje się pełniejsze i barwniejsze.

\*

Koncepcja asertywności zakłada, że każda jednostka posiada pewne indywidualne prawa. Prawa są to „przywileje przysługujące każdemu człowiekowi, których uznanie i respektowanie prowadzi do wykształcenia umiejętności asertywnych. Poznanie własnych praw pomaga zmienić wyobrażenia o sobie samym i dzięki temu przeobrazić stosunek do innych i do otaczającego świata” (B. Hare 1997, s. 77). Podstawowym, najważniejszym prawem każdego człowieka jest prawo do bycia sobą, co można wyrazić jako prawo do stanowienia i obrony własnego „terytorium psychologicznego”. Terytorium jednostki to jej uczucia, myśli, tajemnice, potrzeby, czyny, opinie, prawa, sposób dysponowania własnymi rzeczami (M. Król-Fijewska 1991, s. 84–85). Posiadanie własnego terytorium psychologicznego jest potrzebą każdego człowieka. Umożliwia to dokonanie samookreślenia (kim jestem?), pozwala czuć własną odrębność od świata

zewnątrznego, stanowi oparcie i najbezpieczniejszy rodzaj schronienia, daje możliwość wszelkiej „wymiany” z innymi ludźmi (np. emocjonalnej, duchowej czy usługowej) (P. Fijewski 1993, s. 49). Bardzo ważne jest, aby człowiek jasno określił swoje terytorium psychologiczne i stał na stanowisku obrony swoich praw w kontaktach interpersonalnych. Jeżeli bowiem tego nie uczyni, pozwoli, aby inni wyznaczyli mu rolę, jaką ma pełnić w życiu, i w ten sposób pozbawi się prawa do bycia sobą.

Asertywność opiera się zatem na przyznaniu każdemu człowiekowi prawa do zachowania swej niepowtarzalności i na założeniu, że inni ludzie są zdolni uszanować jego odrębność, gdy on sam stworzy im szansę, aby mogli go poznać i zrozumieć (M. Dziewiecki 2000, s. 88–89).

## 1. POJĘCIE ASERTYWNOŚCI

Pojęcie „asertywność” pochodzi z języka angielskiego. Przymiotnik *assertive* oznacza w tym języku wyrażanie lub tendencję do wyrażania zdecydowanych sądów oraz wymagań, jak również wykazywanie wiary i zaufania we własne zdolności. Czasownik *assert* ma zaś dwa główne znaczenia, tj. upominanie się o swoje prawa oraz deklarowanie, zaświadczenie o prawdzie, niewinności czy posiadanych uprawnieniach. Znaczenia te składają się na to wszystko, co w psychologii określa się mianem „asertywności” (M. Oleś 1998, s. 13). Z uwagi na trudność, jaką niesie ze sobą dosłowne tłumaczenie angielskiego określenia, używa się go w Polsce w wersji oryginalnej.

Definiowanie asertywności rodzi wiele kontrowersji. Dotychczasowe próby określenia, czym jest asertywność, nie dają jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie. Problemy i rozbieżności w rozumieniu i określeniu pojęcia, czy też zjawiska, wynikają głównie z odmienności podejść teoretycznych.

Badacze reprezentujący behawioralne podejście definiują asertywność w kategoriach wyuczonych umiejętności, sprawności lub ukształtowanych nawyków asertywnego reagowania w różnych sytuacjach społecznych, podczas gdy w podejściu kognitywnym bądź behawioralno-kognitywnym podkreśla się rolę zmiennych kognitywnych w generowaniu gotowości do zachowań asertywnych (J. Mączyński 1991, s. 620–623).

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

Z. B. Gaś (1984, 1994), nawiązując do poglądów C. B. Bakker i M. K. Bakker-Rabdau (1981), wiąże asertywność z koncepcją terytorialnego funkcyjono-

wania człowieka. W tym ujęciu zachowania asertywne są działaniami, których celem jest obrona aktualnego stanu posiadania, tj. własnego terytorium psychologicznego i fizycznego, przed agresją otoczenia, dokonana w sposób grzeczny i uprzejmy, tj. z zachowaniem szacunku dla praw i uczuć innych ludzi (Z. B. Gaś 1984, s. 432–433).

R. E. Alberti i M. L. Emmons (1975, 1988) interpretują asertywność jako zachowanie polegające na wyrażaniu własnych praw bez naruszania i deprecjonowania praw innych ludzi, jednocześnie sprzyjające osiąganiu własnych celów oraz wolne od niepokoju.

Podobnie ujmują asertywność m.in.: J. Wolpe (1969, s. 61), A. A. Lazarus, A. Fay (1975), A. J. Lange i P. Jakubowski (1976, 1977), D. C. Rimm i J. C. Masters (1979), S. Mika (1987), W. A. Arrindell i in. (1990), J. Mączyński (1991a, b, 1993), P. Gilbert i S. Allan (1994), P. Mansfield (1995), G. Lindenfield (1996), W. Pogorzelski (1999). Autorzy, kładąc w swych definicjach nacisk na ekspresję siebie oraz akcentując skuteczność działania, interpretują asertywność jako zespół zachowań interpersonalnych polegających na otwartym, uczciwym, stanowczym, pozbawionym lęku, winy i wstydu wyrażaniu własnych potrzeb, uczuć, poglądów, opinii, życzeń i prośb oraz obronie swoich praw w sposób akceptowany społecznie, nienaruszający praw innych osób.

Pogłębiając teoretyczną koncepcję asertywności przedstawiła w polskiej literaturze naukowej H. Sęk (1988). Autorka określa asertywność jako zespół umiejętności o charakterze kompetencji osobistych wyznaczających zachowania w sytuacjach interpersonalnych, których celem jest realizacja cenionych wartości osobistych i pozaosobistych, rozwój i obrona pozytywnego obrazu własnej osoby i samoakceptacja. Tak więc asertywność to „złożony zespół kompetencji osobistych polegających na skutecznym dochodzeniu do ważnych celów życiowych, przy równoczesnym stałym potwierdzaniu i obronie pozytywnego samobrazu” (H. Sęk 1988, s. 795).

M. Król-Fijewska (1992), wyjaśniając rozumienie omawianego zjawiska, zwraca uwagę, że asertywność to umiejętność pełnego wyrażania siebie w kontakcie z inną osobą czy osobami, oznaczająca nie tylko sposób zachowania się w relacjach interpersonalnych, ale i specyficzny sposób myślenia podmiotu. Również T. Gillen (1999, s. 33) i N. Branden (1998, s. 135) podkreślają, że asertywne zachowanie musi być poprzedzone aktem asertywnego myślenia.

H. Fensterheim i J. Baer (1999, s. 20) w sposób najbardziej jednoznaczny wychodzą poza interpretowanie asertywności w kategoriach wyuczonych zachowań i traktują ją jako funkcję dojrzałych i zintegrowanych struktur osobowości, głęboko powiązaną z poczuciem własnej godności i szacunkiem do samego siebie. Autorzy utrzymują, że z asertywnością wiąże się ściśle samoakceptacja, tzn. uogólnione, pozytywne ustosunkowanie do własnej osoby. Człowiek asertywny, wyrażając siebie w sposób otwarty, szczerzy i adekwatny do sytuacji, zawsze stara się dochować wierności samemu sobie, głównym determinantem jego postępowania jest zaś poczucie szacunku do siebie. Jednostka asertywna

jest więc – według autorów – „osobą pełną”, która czerpie swoją siłę i poczucie bezpieczeństwa z szacunku do własnej osoby.

Podobne stanowisko reprezentuje J. Ferguson (1999, s. 10), wyjaśniając, że asertywność to szacunek dla samego siebie, który pozwala jednostce na formułowanie własnych potrzeb i oczekiwań wobec innych ludzi, a także przeświadczenie o konieczności szanowania prawa innych ludzi do wyrażania swoich potrzeb.

Szacunek do samego siebie jest też podstawą definiowania asertywności dla N. Brandena oraz S. Reesa i R. S. Grahama. N. Branden (1998, s. 133–135) rozumie asertywność jako szanowanie własnych pragnień, potrzeb i wartości oraz poszukiwanie właściwych form wyrażania ich w życiu codziennym, a także gotowość stawania we własnej obronie, otwarte bycie sobą i traktowanie siebie z szacunkiem we wszystkich relacjach z ludźmi. S. Rees i R. S. Graham (1999, s. 15) podają natomiast, że asertywność należy rozumieć jako „zasadnicze przeświadczenie jednostki, że jej opinie, przekonania, myśli i uczucia są równie ważne jak czyjekolwiek i że inni ludzie mają również prawo żywić takie przeświadczenie”.

Dla M. Dziewieckiego (2000, s. 88–89) asertywność to coś więcej niż tylko sztuka prawidłowego informowania innych ludzi o samym sobie. To określona filozofia życia oraz wynikający z niej sposób interpretowania istoty dojrzałego kontaktowania się z drugim człowiekiem. Asertywność – według autora – wynika z przekonania, iż możliwy jest kontakt między ludźmi oparty na szczerości oraz wzajemnym informowaniu się o własnych przeżyciach i potrzebach, przy jednoczesnym dążeniu do respektowania w jednakowym stopniu praw oraz odrębności siebie i drugiej osoby.

Interesującą i gruntownie empirycznie uzasadnioną koncepcję asertywności przedstawił R. Poprawa (1998). W wyniku pogłębionej analizy teoretycznej oraz prowadzonych badań, mających określić istotę i mechanizm tego zjawiska, autor sformułował behawioralno-poznawczo-fenomenologiczną koncepcję asertywności. R. Poprawa opisuje i wyjaśnia asertywność łącznie na trzech współzależnych wymiarach: behawioralnym (tj. zachowań i warunkujących je umiejętności); poznawczym (tj. struktur i procesów psychicznych); przeżyciowym (doświadczalnych stanów afektywnych i uczuć). Asertywność, w ujęciu autora, to „specyficzny sposób autoekspresji własnych przekonań i uczuć oraz radzenia sobie z wymaganiami relacji życiowych dotyczących głównie kontaktów interpersonalnych. Ten sposób zachowania się uwarunkowany jest złożoną strukturą przekonań osobistych o specyficznej treści i powiązanych z nimi umiejętności behawioralnych, poprzez które wyraża się podstawowe zaufanie człowieka do świata i siebie samego” (R. Poprawa 1998, s. 232). Definicję asertywności w ujęciu R. Poprawy przyjęto za podstawę teoretyczną dla dalszych rozważań i badań własnych nad możliwościami rozwijania asertywności u przyszłych pedagogów (zob. rozdz. II.4 niniejszej pracy).

## 2. ASERTYWNOŚĆ JAKO UMIEJĘTNOŚĆ SPOŁECZNA

Umiejętności społeczne – zgodnie z ujęciem M. Argyle (1994, za: M. Oleś 1998, s. 21–22) – są wzorcami zachowań społecznych wchodzącymi w skład społecznych kompetencji jednostki, to znaczy zdolnościami wywierania pożądanego wpływu na otoczenie. Uzyskiwane efekty działania mogą łączyć się z osobistą motywacją lub z dążeniem do osiągania celów i realizacji swych zamierzeń. Umiejętności społeczne obok wymiaru behawioralnego obejmują odpowiedni zakres wiedzy na temat poświadczonych sposobów zachowań, zdolność ich rozumienia i oceniania oraz pewien poziom zrównoważenia emocjonalnego umożliwiającego ich przejawianie. Wiele osób cierpi z powodu niewystarczających umiejętności społecznych. Ich posiadanie mocno rzutuje bowiem na popularność jednostki i jej powodzenie w relacjach interpersonalnych oraz na poczucie szczęścia, a nawet zdrowie psychiczne. Mimo że umiejętności społeczne są nabywane głównie na bazie doświadczeń w rodzinie, grupie rówieśniczej czy w szkole, wiele z nich z powodzeniem można rozwijać w trakcie odpowiednich treningów. Szczególnie podatna na ćwiczenie jest asertywność.

Asertywność jako jedna z umiejętności społecznych odnosi się do społecznie akceptowanych form wyrażania i obrony siebie.

Umiejętności asertywne mają na celu obronę i rozwój „ja” oraz skuteczną realizację cenionych wartości przez zachowania autoekspresyjne, skuteczność zadaniową oraz wysoką kompetencję interpersonalną. Zachowania asertywne, których celem jest interes własny, nie mogą naruszać praw innych ludzi, nie mogą im szkodzić. Warunek ten – jak podkreśla H. Sęk (1988, s. 800) – odróżnia zachowania asertywne od agresywnych.

Zachowanie agresywne polega na ochronie własnych praw jednostki i realizacji jej celów w sposób, który narusza prawa innych ludzi oraz pomniejsza lub redukuje wartość i znaczenie ich celów i możliwości (J. Mączyński 1984, 1987, 1993). Poprzez agresywne zachowanie jednostka manifestuje, że: ona ma określone prawa, których nie mają inni; jej potrzeby, wymagania i poglądy są ważniejsze niż innych; ona ma bardzo wiele do zaoferowania w relacjach interpersonalnych, inni ludzie zaś bardzo mało. Celem zachowania agresywnego jest więc walka o dominację w kontaktach interpersonalnych kosztem innych osób (K. Back i in. 1991, za: J. Mączyński 1993, s. 43–44), efektem zaś uszkodzenie ludziom i niszczenie otoczenia. Ten efekt uszkodzenia może być zarówno fizyczny, jak i psychiczny, bezpośredni i pośredni, bardzo dyskretny lub głęboko ukryty (H. Sęk 1988, s. 800).

Zachowania agresywnego nie można zatem mylić z zachowaniem asertywnym. Mimo że zachowanie asertywne jest ukierunkowane na ochronę własnych praw jednostki, to jednak ze swej natury nie ma ono charakteru egocentrycznego, gdyż uwzględnia także prawa, potrzeby i interesy innych ludzi (J. Mączyński 1993, s. 43). Zachowanie asertywne jednostki wypływa z jej przekonania, że:

ona sama ma określone prawa, ale inni ludzie również je mają; ona ma określone potrzeby do zaspokojenia, lecz inne osoby zaangażowane w sytuację interpersonalną mają także takie potrzeby; ona ma coś do zaoferowania, jednakże i inni mogą wnieść określone wartości w kontakty interpersonalne. Celem asertywnego zachowania w jakiegokolwiek sytuacji społecznej jest więc respektowanie praw, możliwości, potrzeb i wymagań obu partnerów interakcji (K. Back i in. 1991, za: J. Mączyński 1993, s. 43).

Przeciwieństwem zachowań asertywnych są zachowania nieasertywne (submisyjne, pasywne). Poddanie się nieśmiałości polega na rezygnacji z wyrażania siebie, aby uniknąć konfrontacji z kimś o odmiennych wartościach, aby się komuś przypodobać, kogoś sobie zjednać albo po prostu do kogoś „należeć” (por. N. Branden 1998). Osoby, które ujawniają tendencję do zachowań uległych, nie wierzą w to, że mają prawo do własnych przekonań, poglądów i odczuć. W jakimś sensie odrzucają one fakt, że wszyscy ludzie są jednakowo wartościowi i że każdy człowiek ma prawo być traktowany na równi z innymi. Dlatego też, nie znajdując solidnego oparcia we własnych strukturach poznawczych, nie mają predyspozycji do tego, aby bronić własnych praw i przeciwstawiać się niesprawiedliwemu traktowaniu ich przez innych. Zachowanie nieasertywne jednostki związane jest z jej przeświadczeniem, że: inni ludzie mają określone prawa, a ona ich nie ma; potrzeby, wymagania i poglądy innych osób są ważniejsze od jej własnych potrzeb i poglądów; inni ludzie mają bardzo dużo do zaoferowania w relacjach interpersonalnych, podczas gdy ona sama bardzo mało. Celem zachowania pasywnego jest zatem unikanie kontrowersji, konfliktów oraz sytuacji, które mogłyby wzbudzić niechęć lub gniew ze strony innych (J. Mączyński 1993, s. 44).

Przejawy zachowań nieasertywnych często wywołują wiele niekorzystnych następstw psychologicznych. Pierwsze z nich jest odczuwanie przez jednostkę dyssatisfakcji z powodu naruszenia jej praw i poczucia, że ktoś inny się nią posłużył, że uległa presji otoczenia i pozwoliła sobą manipulować. Innym niekorzystnym następstwem zachowań nieasertywnych jest poczucie winy u osoby manipulowanej, wywołane brakiem umiejętności wyrażania siebie, własnych uczuć i przekonań oraz obrony własnych praw. Człowiek zachowujący się submisyjnie ma niejako żal do samego siebie o to, że nie potrafił stanąć we własnej obronie i uległ naciskowi ze strony innych (S. Mika 1987, s. 150; J. Mączyński 1993, s. 45). Skutkiem zachowań nieasertywnych jest także obniżenie samooceny u osoby manipulowanej oraz poczucie niesprawiedliwości. Prowadzi to do przejawów niepożądanego lęku w sytuacjach społecznych. Toteż osoby nieasertywne rezygnują z wyrażania własnych żądań i ocen krytycznych wobec otoczenia, stając się pasywnymi i uległymi. Niezdolność do werbalizacji własnych uczuć, poddawanie się manipulacji sprawiają, że jednostki takie są traktowane instrumentalnie przez innych ludzi (S. Mika 1987; R. E. Alberti, M. L. Emmons 1988; J. Mączyński 1993). Brak umiejętności asertywnych sprawia, że człowiek pozbawia się w życiu wielu szans i okazji, przyjmując w zamian to, co zgotują



mu nie zawsze życzliwi ludzie. „Osoba, która ma kłopoty z wyrażaniem i obroną siebie oraz realizacją swoich potrzeb, skazuje siebie na życie w świecie dramatycznych epizodów. Jest to świat, w którym inni ludzie «nie pozwalają», «zmuśzają», «lekceważą», «oskarżają», ona zaś «musi», «powinna», «nie ma prawa». Jest to świat «oskarżycieli» i «oskarżonych», świat nasycony obawami” (M. Król-Fijewska 1992, s. 149).

Asertywność jest zatem przeciwieństwem zarówno zachowania uległego, będącego wyrazem rezygnacji z wyrażania i obrony siebie, jak też zachowania agresywnego, w wyniku którego dochodzi do przekraczania granic terytorium psychologicznego innych ludzi i naruszania ich praw.

Asertywność jest normalną formą zachowania. Każdy człowiek ma swoje prawa, opinie, żądania. Osoba zachowująca się asertywnie nadaje otoczeniu komunikat, że nie pozwoli naruszać swoich praw i że nie pozwoli sobą manipulować (J. Mączyński 1993, s. 43). Czasami jedynym sposobem na to, by przestrzegano praw jednostki czy wysłuchano jej opinii, jest śmiało dopominanie się o to, co jej się słusznie należy. Asertywność nie wyklucza jednak uprzejmości i grzeczności. Ludzie asertywni są świadomi własnych potrzeb i za pomocą komunikatów werbalnych i niewerbalnych informują innych, że będąc osobą uprzejmą i grzeczną, są jednocześnie gotowi stanowczo bronić własnych praw i interesów. Uznając, że każdy człowiek ma prawo do asertywności, domagają się swoich praw w sposób taktowny, a swe kontakty interpersonalne opierają na szczerości i wzajemnym szacunku.

Charakterystyczną cechą prawdziwie asertywnych ludzi jest uczciwość. Mają oni silne poczucie rzeczywistości i mówią o wszystkim w sposób szczerzy i bezpośredni. Człowiek asertywny szuka wiedzy, a nie iluzji. Chce wiedzieć, kim jest naprawdę, i dąży do potwierdzania swego prawdziwego „ja” (E. J. Neidhardt, M. S. Weinstein, R. F. Conry 1998, s. 112). Osoba asertywna czuje się swobodnie w ujawnianiu siebie, swymi słowami i czynami nadaje zaś komunikat: „Oto ja. Oto, co czuję, myślę i czego chcę”. Potrafi porozumiewać się z innymi – obcymi, przyjaciółmi, rodziną – na wszystkich poziomach. Komunikacja ta jest zawsze uczciwa, otwarta, bezpośrednia i adekwatna. W przeciwieństwie do osoby biernie usposobionej człowiek asertywny ma aktywne nastawienie życiowe. Dąży do tego, czego chce, stara się wpływać na bieg wydarzeń, nie czekając, co przyniesie los. Świadom tego, że nie zawsze może wygrać, akceptuje oczywiste ograniczenia. Zawsze jednak postępuje tak, aby mieć szacunek do siebie. Toteż zarówno wygrana, jak i porażka czy wycofanie się z działania nie osłabiają jego poczucia własnej wartości (H. Fensterheim, J. Baer 1999, s. 20).

Asertywność w sposób szczególny związana jest poczuciem własnej godności i szacunku do samego siebie. Dla H. Fensterheima (1976) asertywnością są „ludzkie czyny, które powodują podtrzymanie lub zwiększenie szacunku dla samego siebie” (za: K. Jedliński 1998, s. 33), przy czym jest to relacja zwrotna. Posiadanie szacunku do samego siebie zwiększa szansę zachowań asertywnych,

z kolei asertywność wpływa na wzrost szacunku do samego siebie. Autor, traktując szacunek do siebie jako wyznacznik zachowania asertywnego, wyjaśnia: „Jeśli będziesz miał wątpliwości, czy postąpiłeś asertywnie, zadaj sobie pytanie, czy to działanie choć trochę podniosło twoje poczucie godności. Jeżeli tak, to było asertywne. Jeśli nie – było nieasertywne” (H. Fensterheim, J. Baer 1999, s. 26).

Szacunek i wiara w siebie powodują, że osoba asertywna ma także pozytywny stosunek do innych ludzi. Otwartość na drugiego człowieka, bezpośrednio i szczerowość w relacjach pozwalają na budowanie prawdziwie rozwojowych kontaktów interpersonalnych. Własnością zachowań asertywnych jest bowiem to, że są one często zaraźliwe. Osoba zachowująca się asertywnie skłania niejako partnerów interakcji do odpowiedzi w podobnym tonie.

W. Pogorzelski (1999, s. 143) określa asertywność jako *optimum*. Ludzie, którzy są zazwyczaj asertywni w sposób wyraźnie świadomy, są – według autora – ludźmi pewnymi siebie i odprężonymi. Osoby asertywne mierzą swe sukcesy własnym potencjałem i wykorzystanymi możliwościami, nie zaś efektami ciągłej konfrontacji z innymi ludźmi. Rozumieją, że są sytuacje, w których należy walczyć o prawa swoje i innych, ale bywają też takie sytuacje, w których mądrze jest się wycofać. Potrafią stawiać sobie realistyczne cele tak, że nie wchodzą bez potrzeby w sytuacje przekraczające ich możliwości. W. Pogorzelski (1999, s. 141–158) wymienia oraz dokonuje charakterystyki kilku podstawowych znamion asertywności, do których należą: otwartość, odwaga, zdecydowanie, skuteczność, naturalność i chronienie siebie.

Otwartość – jak zauważa autor – jest podstawą asertywności. Nie ma bowiem lepszego sposobu na tworzenie przyjaźni, miłości i szacunku wokół człowieka i w nim samym ponad otwartość i szczerowość. Jeśli ktoś okaże znajomym, rodzinie, partnerom, jak bardzo ich docenia i czego od nich oczekuje, to z jednej strony – otwiera drogę do odwzajemniania przez nich otwartości, z drugiej zaś – uwalnia się od skomplikowanych i obciążających kłamstw i przeinaczeń.

Odwaga warunkuje przejawianie asertywności. Na wykazanie wewnętrznej odwagi, a w efekcie postępowanie i myślenie wolne od obłudy, decydują się nieliczni. Często człowiek, stanąwszy w obliczu poważnego problemu, albo od niego ucieka, albo podejmuje w jego imię walkę. Jednostka asertywna natomiast korzysta w takich sytuacjach z umiejętności dyskusowania, negocjowania i podejmowania decyzji.

Nieodzownym wymogiem asertywności jest zdecydowanie. Wiele osób nie daje sobie prawa do zaistnienia na równi z innymi. Osoby takie czekają na przyzwolenie na swe zaistnienie, chcą na nie zapracować lub czekają, aż inni ustąpią im miejsca. Tymczasem asertywność oznacza przyjmowanie odpowiedzialności za własne życie oraz dokonywanie wyborów i podejmowanie decyzji. Asertywność to zdecydowane, łagodne, ale stanowcze wyrażanie samego siebie w sposób właściwy dla siebie i sytuacji. Do tego trzeba zdecydowania i stanowczości na miarę poczucia pewności siebie.

Ważną przesłanką asertywności jest skuteczność w każdej sprawie i na każdym kroku. Bycie asertywnym wymaga uporządkowania problemów i w pierwszej kolejności rozwiązywania problemów małych. Daje to możliwości stopniowego doskonalenia swej skuteczności.

Jednym z warunków asertywności jest także naturalność. Oznacza ona prostotę i brak przesady oraz uznanie, że każdy ma prawo oczekiwać, wyrażać, egzekwować i realizować swoje potrzeby, uczucia i życzenia. Człowiek asertywny szanuje zatem podstawowe prawa swoje i innych wynikające z samej natury asertywności.

Ostatnim z kryteriów asertywności, wyróżnionych przez W. Pogorzelskiego, jest chronienie siebie. Termin ten oznacza dla autora opanowanie umiejętności szybkiego i trafnego rozpoznawania zachowań podporządkowujących u siebie samych i u innych. Zachowania te mogą pojawiać się w postaci: dobrych rad, wścibstwa, wątpienia, obraźliwego klasyfikowania, pouczenia, amatorskiego psychologizowania. Asertywna reakcja na tego typu zachowania ze strony innych ma na celu obronę własnych praw i poczucia własnej wartości i polega na dawaniu innym do zrozumienia, iż rozpoznaliśmy ich intencje i chcemy przerwać te zachowania. Chronienie siebie nie może polegać na tolerowaniu własnych słabości. Chodzi tu raczej o umiejętność dokonywania konstruktywnej samokrytyki, tj. sprawiedliwej, rzeczowej, niezawierającej przemocy, gróźb, stereotypów czy obraźliwych etykiet (W. Pogorzelski 1999, s. 141–158).

Asertywność oznacza zatem szanowanie własnych pragnień, potrzeb i wartości oraz poszukiwanie właściwych form wyrażania ich w życiu codziennym. Przejawia się to w gotowości do stawiania w swojej obronie, otwartego bycia sobą i traktowania siebie z szacunkiem we wszystkich relacjach z ludźmi (N. Branden 1998, s. 134).

Asertywność nie jest jednak receptą na społeczny sukces. Nie daje gwarancji na spełnienie wyrażanych próśb czy poszanowanie odmiennej o czymś opinii. Reakcja innych osób na nasze zachowanie też może być inna od oczekiwanej. Niektórzy bowiem niewłaściwie interpretują asertywność – jako umiejętność szkodliwą bądź samolubną. Dlatego też asertywność nie musi być przejawiana w każdym przypadku. Z pewnością są sytuacje, w których bezpieczniej bądź wygodniej jest wycofać się i zrezygnować z walki o swoje prawa. Każdy ma prawo zachowywać się również nieasertywnie (M. Król-Fijewska 1991, s. 84). Prawdziwa asertywność jest wrażliwa na kontekst. W każdej sytuacji występują adekwatne i nieadekwatne formy wyrażania siebie. Dostosowanie swojego zachowania do sytuacji nie jest poświęcaniem swej autentyczności, ale wyrazem związku z rzeczywistością. Świadoma rezygnacja z przejawiania zachowań asertywnych oznacza wolny wybór każdego człowieka i nie prowadzi do obniżenia szacunku do samego siebie. Korzenie asertywności stanowi bowiem samodzielne myślenie i zgodne z nim postępowanie (N. Branden 1998, s. 133–135).

Wielu ludzi nie ma jednak możliwości decydowania o sobie i swoim zachowaniu. Nie mając odwagi stawiania w obronie swoich praw ani też gotowości

do otwartego komunikowania własnych uczuć czy potrzeb nawet w sytuacjach, które tego wymagają, osoby te wykazują podstawowe braki w zakresie asertywności.

Jednak gdy człowiek zachowuje się nieasertywnie, to wcześniej czy później poczuje się zraniony, urażony, lękliwy i będzie gardził sobą za brak umiejętności radzenia sobie z wymaganiami życia (H. Fensterheim, J. Baer 1975, 1999). Taka samoocena i nastawienie emocjonalne po pewnym czasie wywołują uczucie zazdrości i pogardy obronnej w stosunku do innych. Powtarzające się trudne doświadczenia życiowe i niepowodzenia spowodują nagromadzenie się urazy i wrogości do świata i ludzi, tak że celem życia tych osób może stać się deprecjonowanie i ranienie innych, aby w ten sposób poprawić własną samoocenę. Takie obronne zachowania agresywne zrażają przyjaciół i na ogół prowokują kontratak – i w ten sposób spirala zaburzonych zachowań, zapoczątkowana zdawałoby się mało znaczącą niesprawnością w umiejętnościach asertywnych, rozwija neurotyczną spiralę zaburzeń osobowości (H. Sęk 1988, s. 801).

Nie wszystkie objawy deficytu umiejętności asertywnych są łatwo zauważalne. Życie naznaczone jest bowiem tysiącami niezapamiętanych większych lub mniejszych porażek. Wszystkie one powodują obniżenie poczucia godności i szacunku do siebie. Człowiek, który nie wyraża siebie, nie potwierdza własnego istnienia, nie walczy o swoje prawa, gdy jest to właściwe – rani poczucie własnej wartości (N. Branden 1998, s. 139). Tymczasem asertywne zachowanie, choć nie zawsze prowadzi do osiągnięcia celu, np. ze względu na obiektywne ograniczenia, zawsze pozostawia po sobie ważny ślad w postaci pozytywnego ustosunkowania do własnego „ja” i poczucia szacunku dla osobistej odwagi. W takich sytuacjach nieskuteczność swojego zachowania, zamiast wywoływać irracjonalne uczucia wrogości, raczej mobilizuje do poszukiwania lepszych rozwiązań (H. Sęk 1988, s. 801).

Asertywność wiąże się zatem z gotowością do konfrontacji, a nie z unikaniem wyzwań, jakie niesie ze sobą życie. Zachowania asertywne zapewniają poczucie kontroli nad własnym życiem, są warunkiem uczciwych, konstruktywnych kontaktów międzyludzkich, dają zadowolenie i wiarę w siebie. Ludzie asertywni są odprężeni i szczęśliwi po prostu dlatego, że mogą być sobą (por. G. Lindenfield 1996, s. 19).

Doskonalenie asertywności ma miejsce m.in.: w sytuacjach, kiedy człowiek rozszerza granice umiejętności radzenia sobie z rzeczywistością, zwiększając tym samym poczucie własnej skuteczności oraz szacunek do siebie; kiedy uczy się, jak nawiązać bliski kontakt z drugą osobą, nie porzucając własnego „ja”; kiedy stara się być uprzejmym bez poświęcania siebie; kiedy uczy się, jak współpracować z innymi, nie rezygnując z własnych standardów i przekonań. Natomiast rezygnacja z wyrażania własnych myśli i uczuć oraz niepodejmowanie trudu brania odpowiedzialności za swoje postępowanie oznaczają odrzucenie siebie na najbardziej podstawowym poziomie (N. Brandena 1998,

s. 133–138). Tak więc człowiek, który nie odważy się być asertywny, może stać się jedynie widzem zamiast pełnoprawnym uczestnikiem życia.

### 3. RODZAJE ASERTYWNOŚCI

Sposób ujawniania asertywności zależy od wielu czynników. Znaczący wpływ na wybór przez jednostkę określonego zachowania ma charakter sytuacji, w jakiej się ona znajduje. Adekwatna reakcja na różne sytuacje społeczne wymaga bowiem przejawiania odmiennych umiejętności. Inne umiejętności potrzebne są, aby zaprezentować swoje opinie i poglądy podczas wypowiedzi na forum grupy, inne w sytuacji, w której dochodzi do konfliktu, a jeszcze inne podczas załatwiania spraw w urzędzie czy prowadzenia konwersacji na spotkaniu towarzyskim. Niebagatelną rolę w przejawianiu asertywności odgrywa również wiedza o tym, jak wypada bądź jak należy zachować się w określonej sytuacji, a także charakter interakcji z partnerem czy kilkoma partnerami.

W związku z tym, że asertywność przejawiana jest w różny sposób, wyróżnia się kilka jej rodzajów.

E. D. Gambrill (1977), podobnie jak J. Wolpe (1969), odróżnia asertywność pozytywną i negatywną, w zależności od uczuć, jakich dotyczą przejawiane zachowania. Jednakże E. D. Gambrill rozszerza typologię zachowań asertywnych, przyjmując za drugie kryterium podziału aspekt związany z przyjmowaniem inicjatywy w interakcjach międzyludzkich. Klasyfikacja autora obejmuje zatem cztery główne rodzaje asertywności, z których każdy zawiera po kilka szczegółowych kategorii. Tak więc:

- negatywna asertywność w odpowiedzi na czyjąś inicjatywę obejmuje: odmowę wobec żądań czy propozycji, asertywną reakcję na krytykę;
- negatywna asertywność połączona z podejmowaniem inicjatywy obejmuje: żądanie zmiany obraźliwego zachowania wobec własnej osoby oraz zdolność do wyrażania własnych oczekiwań i roszczeń wobec innych; obronę przed przerywaniem wypowiedzi lub czynności; przeproszenie, kiedy jest się winnym; przyznanie się do niewiedzy; kończenie niepożądanych interakcji;
- pozytywna asertywność, w sytuacji kiedy inicjatywa należy do kogoś innego, obejmuje: przyjmowanie komplementów; asertywną reakcję na inicjatywę ze strony drugiej osoby; przyjęcie zaproszenia lub odpowiedź na propozycję spotkania;
- pozytywna asertywność, połączona z podejmowaniem inicjatywy, czyli wychodzenie naprzeciw, obejmuje: rozpoczynanie, podtrzymywanie i kończenie rozmowy, aranżowanie przyszłych kontaktów, prośbę o przysługę, mówienie innym komplementów oraz okazywanie pozytywnych uczuć (za: M. Oleś 1998, s. 33–35).

A. A. Lazarus (1973, za: J. Mączyński 1991a, s. 620) wyszczególnił wśród zachowań asertywnych cztery odrębne i specyficzne wzorce zachowania, tj.: umiejętność wyrażania sprzeciwu w relacjach interpersonalnych, umiejętność komunikowania innym swoich pozytywnych i negatywnych emocji, umiejętność poproszenia innych o przysługę lub pomoc oraz umiejętność nawiązywania, podtrzymywania oraz ograniczania kontaktów.

Ciekawą typologię zachowań asertywnych utworzyli M. Lorr i W. W. More (1980), którzy w wyniku prowadzonych badań wyodrębnili cztery rodzaje zachowań asertywnych, tj.:

- przewodzenie, czyli dyspozycję lub zdolność do prowadzenia, kierowania i wpływania na innych w sytuacjach interpersonalnych;
- społeczną asertywność wyrażającą się zdolnością do inicjowania, kontynuowania i kończenia rozmów oraz budowania kontaktów interpersonalnych;
- umiejętność obrony praw, przejawiającą się w tendencji do obrony własnych praw, jak również do podejmowania zachowań zmierzających do zaspokojenia odczuwanych potrzeb i realizacji własnych interesów;
- niezależność, będącą zdolnością do przeciwstawiania się grupowym lub indywidualnym naciskom i oddziaływaniom, czyli odporność na presję (por. M. Oleś 1998, s. 36).

H. Sęk (1988, s. 797), zaliczając do zespołu zachowań asertywnych umiejętności ekspresji i autoprezentacji „ja” oraz kompetencje komunikacyjne, w ramach własnej koncepcji asertywności wyróżniła trzy główne rodzaje umiejętności asertywnych, do których należą: umiejętności ekspresyjne, obejmujące wyrażanie uczuć i pragnień za pomocą sygnałów werbalnych i niewerbalnych; umiejętności interpersonalne, które obejmują komunikowanie się, prośby o wsparcie, nawiązanie kontaktu, reakcje na oceny i komplementy, obronę swego stanowiska, mówienie „nie”; umiejętności zadaniowe, dotyczące umiejętności dochodzenia swoich praw, obrony pokrzywdzonego, zdobywania środków do realizacji celów, pokonywania przeszkód, realizacji innowacyjnych pomysłów itp. Ponadto – zdaniem autorki – asertywność wyraża się poprzez umiejętności polegające na: swobodnym i kontrolowanym wyrażaniu za pomocą różnych form ekspresji uczuć pozytywnych i negatywnych; wyrażaniu własnego zdania i poglądów publicznie i w sytuacjach ryzyka; dochodzeniu własnych praw; wyrażaniu niezgody na poniżenie i zachowania agresywne; odmowie spełniania rażąco niestosownych żądań, zwłaszcza o cechach eksploratorskich; przyjęciu lub odrzuceniu oceny własnej osoby ze strony innych ludzi na podstawie samodzielnej, krytycznej interpretacji tych ocen; zwracaniu się do innych ludzi o pomoc i przysługę; inicjowaniu, podtrzymywaniu i ograniczaniu komunikacji z różnymi ludźmi (H. Sęk 1988, s. 797).

Szeroką gamę zachowań składających się na asertywność jednostki wyróżnia również M. Król-Fijewska (1992). Obok umiejętności obrony swoich praw, wyrażania uczuć pozytywnych, negatywnych i zakłopotania, przyjmowania

i wyrażania ocen, opinii i przekonań, wśród umiejętności asertywnych autorka wymienia umiejętność budowania asertywnego monologu wewnętrznego, będącego wyrazem sposobu traktowania jednostki przez samą siebie.

Według J. Ferguson (1999, s. 11) asertywność obejmuje cztery obszary funkcjonowania jednostki i wyraża się poprzez: zachowanie kontrolujące siebie; pewność siebie i pozytywną samoocenę; bezpośredni, elastyczny i opanowany sposób porozumiewania się z innymi; umiejętność samorealizacji w ramach swoich możliwości.

R. Poprawa (1998, s. 232), autor behawioralno-kognitywno-fenomenologicznej koncepcji asertywności, wyróżnia trzy rodzaje aktywności jednostki związane z asertywnością. Zachowanie asertywne, według autora, polega zatem na: adekwatnym, swobodnym i otwartym wyrażaniu siebie; pozostawianiu w zgodzie z sobą samym; poszanowaniu drugiego człowieka. „Adekwatne i otwarte wyrażanie siebie” odnosi się tu do wypowiadania i demonstrowania swoich uczuć pozytywnych i negatywnych, wyrażania własnych przekonań, poglądów, potrzeb, pragnień i życzeń w sposób bezpośredni, uczciwy, spójny, stanowczy i pełny, zgodnie z wewnętrznymi strukturami i stanem psychicznym. Efektem zaś takiego wyrażania siebie jest spójność komunikacji na poziomie werbalnym i niewerbalnym. „Bycie w zgodzie z samym sobą” jest niejako wynikiem adekwatnego i otwartego wyrażania siebie. Wiąże się z samoakceptacją i pozytywną oceną siebie samego oraz z przyjęciem postawy „jestem w porządku”. Akceptując wyrażane przez siebie uczucia i myśli, człowiek czuje się pewny siebie i potrafi zachowywać się w sposób nieagresywnie stanowczy. „Poszanowanie dóbr drugiego człowieka” jest natomiast warunkiem koniecznym asertywności i oznacza respektowanie praw, przekonań, uczuć, potrzeb drugiego człowieka, a więc tego wszystkiego, co stanowi przedmiot własnej ekspresji (R. Poprawa 1998, s. 232–233).

Fakt występowania różnorodnych rodzajów zachowań asertywnych wskazuje na potrzebę ich uwzględniania podczas badań nad asertywnością u poszczególnych osób. Wyróżnione rodzaje asertywności muszą być także brane pod uwagę podczas konstruowania programów treningów asertywności. Stawanie się człowiekiem asertywnym wymaga bowiem opanowania szerokiego wachlarza umiejętności asertywnych niezbędnych do adekwatnego reagowania w różnych sytuacjach społecznych.

#### 4. UWARUNKOWANIA ASERTYWNOŚCI

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

2001, s. 125). Jednakże często w osobistym życiu jednostka przekonuje się, że postępowanie w myśl dotychczasowych zasad nie jest ani satysfakcjonujące, ani skuteczne. Rzeczywistość, w której żyjemy, sprawia, że osoby „zbyt grzeczne”, tzn. podporządkowane, uległe, nieasertywne, które nie potrafią domagać się respektowania swoich praw, coraz częściej spychane są na margines życia społecznego. Poniżane, a w najlepszym razie lekceważone przez otoczenie, wyrażają przekonanie, że nie potrafią żyć we współczesnym świecie.

Wiele jest osób, które rzeczywiście nie wie, jak należałoby zachować się asertywnie w danej sytuacji, albo też nie posiada odpowiednich umiejętności asertywnego postępowania. Są jednak i tacy, którzy posiadają wiedzę i umiejętności z zakresu asertywności, a mimo to rezygnują z jej przejawiania. Zachowanie takie związane jest – jak wyjaśnia R. Poprawa (1998, s. 230) – z brakiem gotowości poznawczoafektywnej do asertywnego zachowania. Według autora na podstawowe uwarunkowania asertywności składają się bowiem: wiedza na temat właściwych, odpowiednich do wymagań sytuacyjnych zachowań, behawioralne umiejętności wyrażenia siebie (własnych praw, przekonań i uczuć) oraz gotowość poznawczoafektywna do asertywnego zachowania się.

Jednym z czynników wpływających hamująco na asertywne zachowanie jednostki może być zatem posiadanie przez nią niewystarczającego poziomu wiedzy na temat preferowanego czy pożądanego sposobu zachowania w różnych sytuacjach społecznych.

Niepojęmowanie zachowań asertywnych może także mieć związek z deficytami behawioralnymi, tj. brakami w zakresie określonych umiejętności interpersonalnych dotyczących np. wyrażania własnych poglądów czy asertywnego wyrażania pozytywnych i negatywnych emocji itp. (por. J. Mączyński 1991a, s. 622). Jednostka nie potrafi wówczas zachowywać się asertywnie, ponieważ brakuje jej odpowiednich umiejętności, jakich można się nauczyć m.in. w ramach treningu asertywności (M. Oleś 1998, s. 52). Należy jednak zaznaczyć, że pomiędzy różnymi jakościowo umiejętnościami asertywnymi nie ma bezpośredniego związku. Na przykład umiejętności konwersacyjne nie gwarantują kompetencji dochodzenia swoich praw czy odmowy w sytuacjach rażąco niestosownych żądań. I mimo że istnieje pewne przeniesienie doświadczenia w ramach podobnych grup umiejętności, np. interpersonalnych (umiejętności konwersacyjne ułatwiają wyrażanie próśb lub publiczne wyrażanie własnego zdania), to jednak w zasadzie wykształcenie określonego zespołu umiejętności asertywnych wymaga uczenia się za pomocą odmiennych procedur podstawowego zestawu zachowań (H. Sęk 1988, s. 796).

Obok behawioralnych umiejętności jednym z podstawowych determinantów asertywności jest również gotowość poznawczoafektywna jednostki do asertywnego zachowania się. Na gotowość tę składają się procesy oceniania poznawczego, tj. interpretowania i nadawania znaczenia danej sytuacji (relacji osoby ze światem). Procesy te wyznaczają sposób jej przeżywania, czyli doświadczenia emocji. Towarzyszą temu określone zjawiska psychiczne. „Te zja-



wiska, które mają względnie trwałe, często nieuświadomiany charakter, stanowią złożone struktury psychiczne, określane jako przekonania i wierzenia osobiste. Z kolei zjawiska o krótkotrwałym przebiegu, dające się zazwyczaj łatwo uświadomić, to sytuacyjnie generowane sądy, atrybucje czy antycypacje. Zarówno jedne, jak i drugie mogą generować doświadczanie lęku, poczucia zagrożenia, wyższości czy pogardy i hamować gotowość do zachowań asertywnych (...). Tak więc asertywność determinują struktury poznawcze i warunkowane przez nie procesy psychiczne interpretacji konfrontacji życiowych wraz z nabytymi umiejętnościami i kompetencjami społecznymi w kontekście aktualnych i przeszłych relacji życiowych jednostki” (R. Poprawa 1998, s. 231).

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

Uwzględniając istnienie pewnych osobowościowych dyspozycji do asertywnego zachowania się, należy zaznaczyć, że w generowaniu gotowości do wyrażania asertywności szczególne znaczenie odgrywiają oczekiwania jednostki dotyczące konsekwencji jej asertywnego zachowania się. Badania dowodzą bowiem, że w konkretnej sytuacji życiowej wymagającej asertywności jej przejawianie poprzedzone jest indywidualną oceną konsekwencji własnych zachowań. Im wyżej jednostka ocenia prawdopodobieństwo wystąpienia negatywnych konsekwencji swoich asertywnych reakcji, tym mniejsze są szanse na podjęcie działań asertywnych. W praktyce oznacza to, że jeśli oczekiwania jednostki przewidyują straty czy zagrożenia oraz wywołują lęk lub niepewność, wówczas naj-

prawdopodobniej zrezygnuje ona z zachowań asertywnych (R. Poprawa 1998, s. 230–233).

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

W myśl powyższego brak asertywności może wiązać się z występowaniem u danej osoby określonego rodzaju deficytów w zakresie wiedzy na temat asertywnych sposobów reagowania, behawioralnych umiejętności bądź też gotowości poznawczoafektywnej. Deficyty te mogą być ze sobą sprzężone i jako takie stanowić barierę dla przejawiania zachowań asertywnych przez jednostkę. Występowanie określonych deficytów asertywności spowodowane może być wieloma czynnikami, których często człowiek sobie nie uświadamia.

Brak asertywności może być konsekwencją oddziaływań socjalizacyjnych, które uczą kontrolowania uczuć gniewu czy złości i wymagają powstrzymywania się od ich wyrażania w różnych interakcjach społecznych. Przyczyną braku gotowości do zachowań asertywnych mogą być też złe nawyki kulturowe, preferujące skromność i zachowania zależnościowe. Okazuje się, że w polskich rodzinach i szkołach wychowuje się, niekoniecznie świadomie, kolejne pokolenia osób podporządkowanych, uległych. Nauczyciele nagradzają bowiem uczniów, którzy nie podają w wątpliwość ich metod wychowania i nauczania i są posłuszni tym, którzy mają nad nimi przewagę (H. Fenterheim, J. Baer 1999, s. 20–21). Znacznie większe szanse na zdobycie pochwały mają zatem dzieci spokojne, grzeczne, które nie kwestionują woli opiekunów oraz potrafią się do niej dostosować. Dzieci-buntownicy natomiast są karane lub poniżane. Gani się je za to, że mają silną wolę i odwagę wyrażania własnego zdania. Obserwując reakcję dorosłych na swe zachowanie, dziecko uczy się, że podporządkowanie się leży w jego interesie, może bowiem prowadzić do zdobycia nagrody. Podobnie sytuacja wygląda na progu wchodzenia w życie dorosłe. Kiedy młody człowiek słyszy na początku kariery zawodowej, że jeśli „się postawi”, może zapomnieć o awansie, a nawet pożegnać się z pracą, będzie starał się przypodobać przełożonym i bezwarunkowo spełniać ich oczekiwania (por. P. Mansfield 1995, s. 24; S. Bishop 1999, s. 10). W wyniku przeżytych doświadczeń nauczy się zatem, że otwarte wyrażanie siebie i stawanie w obronie własnych praw może wzbudzać w otoczeniu dezaprobatę i niechęć. Toteż w obawie przed następstwami przejawiania asertywności człowiek dostosowuje się do woli innych i, poświęcając siebie, przyzwyczajają się do swojej nieasertywności.

Tak więc pewne obawy przed wyrażaniem siebie zostają zakodowane jednostce już w okresie dzieciństwa. Należą do nich zarówno lęki o charakterze społecznym, np. strach przed brakiem akceptacji, odrzuceniem, jak i lęki we-

wewnętrzne obejmujące lęk przed własnymi emocjami, np. wyrażaniem złości czy złości (H. Fensterheim, J. Baer 1999, s. 20–21).

Poszukując źródeł lęku społecznego, wskazuje się jednak przede wszystkim na czynniki społeczno-rodzinne, wśród których wyróżnić można dwie podgrupy. Pierwszą z nich stanowią cechy osobowościowe rodziców, a zwłaszcza ich lękliwość powodująca kształtowanie się w wyniku procesu modelowania lękliwości u dziecka. Drugą podgrupę tworzą swoiste sposoby oddziaływania wychowawczego rodziców wobec dzieci, do których należą: „trening skromności”, tj. kultywowanie wzoru osobowego dziecka skromnego, m.in. przez stosowanie kar i nagród; „trening zależności”; brak „treningu bycia w centrum”; postawy wychowawcze (np. postawa nadmiernie chroniąca czy nadmiernie wymagająca) dostarczające dziecku takich doświadczeń, które utrudniają mu funkcjonowanie społeczne (B. Harwas-Napierała 1989, s. 251).

Osoby nieasertywne często pochodzą z apodyktycznych rodzin. Jeśli w okresie wczesnego dzieciństwa ojcowie i matki wyrażają dezaprobatę, kiedy dziecko domaga się głośno swoich praw, tłumią jego pewność siebie. Kiedy podejmują wszystkie decyzje, nie zostawiając dzieciom żadnego marginesu swobody, oraz hamują przejawy wyrażania przez dziecko własnego zdania, wyrasta ono w przekonaniu, że jego opinie są bezwartościowe, a ono samo znaczy bardzo niewiele (por. P. Mansfield 1995, s. 14). Tymczasem obraz samego siebie jest jedną z największych „sił” osobowości regulujących postępowanie człowieka (S. Siek 1985, s. 228). Aby zachowywać się asertywnie, jednostka musi być przekonana, że jej ideały i pragnienia są ważne. Wielu ludziom brakuje tej pewności. Osoby, które w dzieciństwie były onieśmiałe, oskarżane o egoizm za próby stawania w obronie swoich praw, otrzymujące sygnały, że to co myślą i czują, nikogo nie interesuje, że to czego chcą, jest nieważne, ważne jest natomiast to, czego chcą inni, mają najczęściej niskie poczucie własnej wartości i tym samym nie mają predyspozycji do przejawiania zachowań asertywnych (N. Branden 1998, s. 136). Dlatego też niepodejmowanie zachowań asertywnych niejednokrotnie wynika z zanizonej samooceny i niskiego poczucia własnej wartości jednostki. Człowiek bowiem tak się zachowuje w życiu, jaki ma obraz siebie. Jeżeli postrzega siebie jako kogoś śmiałego, odważnego, to zachowuje się śmiało i odważnie. Jeżeli uważa się natomiast za nieudacznika, pechowca, kogoś mało wartościowego, będzie zachowywać się tak, żeby potwierdzać swoje mniemanie o sobie (por. S. Siek 1985, s. 227–228).

Jednostka, która uważa się za kogoś gorszego, nie jest w stanie domagać się respektowania praw w sposób asertywny. Zachowanie jej jest często uległe, a uczucie wykorzystywania czy manipulowania przez innych potwierdza jej mniemanie o sobie. Człowiek nieasertywny może też być przekonany, że musi o wszystko walczyć. Krytyka takiego zachowania ze strony innych jest natomiast dla niego potwierdzeniem, że wszyscy traktują go gorzej i chcą go wykorzystać.

Asertywność bez wątpienia związana jest nierozzerwalnie z poczuciem własnej wartości i szacunkiem do samego siebie. Im większy szacunek do samego siebie posiada człowiek, tym większa występuje u niego gotowość do zachowań asertywnych (H. Fensterheim 1975). Osoby nieasertywne, nawet wówczas gdy dokładnie wiedzą, co należy mówić i robić w trudnych dla siebie sytuacjach społecznych, nie robią tego, co uważają za słuszne. Następstwem takiego zachowania jest dyskomfort psychiczny z powodu tego, że nie powiedziały lub nie zrobiły czegoś, co uważały za właściwe. Jednakże ich niskie poczucie własnej wartości nakazuje im tkwić w przekonaniu, że nie należy innych absorbować własnymi sprawami ani zabierać ich czasu (por. B. Harwas-Napierała 1986).

Niskie poczucie własnej wartości wiązać się może z występowaniem u danej osoby lęku komunikacyjnego, będącego bezpośrednią przyczyną braku przejawiania asertywności. Lękiem komunikacyjnym określa się indywidualny poziom obawy lub niepokoju związany zarówno z rzeczywistością, jak i z wyobrażoną sytuacją komunikacyjną z pewną osobą lub osobami (J. C. McCroskey, V. P. Richmond 1987). Wyniki badań sugerują, że poziom lęku komunikacyjnego wpływa bezpośrednio na gotowość do komunikowania się danej jednostki. Osoby doświadczające wysokiego poziomu lęku przed mówieniem często wycofują się z sytuacji wymagających komunikowania się interpersonalnego lub też starają się nie dopuszczać do pojawienia się takich sytuacji. Osoby, charakteryzujące się niskim poziomem gotowości do wchodzenia w interakcje komunikacyjne z innymi, wykazują ponadto niewielki szacunek dla siebie samych. Zależność ta wynika z przekonania jednostki o tym, że nie ma ona rozmówcy zbyt wiele do zaoferowania, a ponadto spodziewa się negatywnej reakcji partnera na wszelkie próby podejmowania przez nią konwersacji (za: M. Zabłocka, J. Niedźwiecki 1995, s. 23–24).

Posiadanie przez jednostkę szacunku do samego siebie, wiedzy z zakresu właściwych norm funkcjonowania społecznego, określonych umiejętności behawioralnych oraz gotowości poznawczoafektywnej do ich wyrażania nie warunkuje w sposób jednoznaczny przejawiania zachowań asertywnych. Aktualizacja umiejętności asertywnych jest bowiem w znacznym stopniu uzależniona od sytuacji. Sytuacje mogą bowiem spełniać rolę wyzwalacza konkretnych jakościowo zachowań asertywnych. Różny kontekst sytuacyjny wymaga zaktualizowania odmiennych kompetencji asertywnych, np. przedstawienia własnego niepopularnego poglądu, odmowy, wyrażenia prośby itp. (H. Sęk 1988, s. 796).

M. L. McDonald (za: J. Mączyński 1993, s. 53) podkreśla, że tendencja do zachowań asertywnych może być uzależniona od: stopnia zażyłości z partnerem interakcji; liczby osób obserwujących zachowanie danej osoby; statusu i płci osoby, z którą wchodzi z interakcją; presji czasu (chodzi tutaj o to, czy dana osoba dysponuje odpowiednią ilością czasu na przemyślenie i przygotowanie własnej reakcji, czy też musi zareagować natychmiast). Wydaje się również – jak stwierdza J. Mączyński (1993, s. 53–54) – że podejmowanie bądź zaniechanie podejmowania zachowań asertywnych może być dodatkowo uwarunkowane

tym, czy dana osoba jest inicjatorem interakcji, czy też jest zmuszona do zareagowania na cudzy akt agresji bądź manipulacji, oraz czy osoba, z którą jednostka wchodzi w interakcję, sprawuje kontrolę nad znaczącymi dla niej wzmocnieniami typu: okazywanie akceptacji bądź jej braku, udzielenie podwyżki czy awansu, wydawanie opinii o wynikach pracy itp. Ponadto czynnikiem ograniczającym asertywność w zachowaniu może być system wartości, np. osób religijnych, który nie zezwala na zbyt śmiałe zachowanie względem rodziców, nauczycieli czy w ogóle osób starszych (M. Oleś 1998, s. 192).

Nie bez znaczenia dla przejawiania asertywności przez jednostkę jest ocena jej postępowania przez innych ludzi. Tymczasem oczekiwania i tolerancja dla zachowań asertywnych są wyraźnie uwarunkowane normami społecznymi i normami kultury. W świadomości społecznej, jak wynika z potocznego ujęcia, osoba asertywna to nie tylko taka, która nie pozwoli sobą manipulować, ale przede wszystkim osoba pewna siebie, niekiedy apodyktyczna. Jest to osoba, która nie boi się mówić, co myśli, umie walczyć o swoje, jest stanowcza, ma siłę przebicia. Fakt, że przez długi czas asertywność utożsamiano z zachowaniami skoncentrowanymi na skutecznym dochodzeniu swoich osobistych praw, przy małej popularności ludzi z inicjatywą, pewnych swego, posiadających własny pogląd na sprawy świata i otoczenia, zdolnych do inicjatywy – prawdopodobnie sprawił, iż współczesna praktyka społeczna pełna jest sprzecznych oczekiwań co do zjawisk asertywności w życiu jednostek i grup społecznych. Współcześnie, z jednej strony, oczekuje się od ludzi bardzo rozwiniętych postaw prospołecznych, z drugiej zaś, najnowsze przemiany ekonomiczno-społeczne propagują nastawienia zdecydowanie asertywne. Sytuacja jest więc pod tym względem bardzo złożona (H. Sęk 1988, s. 798).

Trzeba również pamiętać, że odbiór społeczny danego zachowania zależy od płci jego nadawcy. Inne są oczekiwania i wzorce zachowań interpersonalnych przewidziane dla społecznej roli kobiety, inne zaś dla mężczyzny. Badania wykazały, że asertywne zachowania kobiet nie mieszczą się w idealnym modelu kobiety preferowanym przez mężczyzn (Z. Nęcki 1975). Wyrażanie asertywności przez kobiety w sposób identyczny jak przez mężczyzn znacznie częściej jest oceniane jako zachowanie agresywne (H. Sęk 1988, s. 798). Toteż podczas gdy stanowcze zachowanie chłopca przyjmowane jest z uznaniem, u dziewczynki odbierane jest jako brak taktu i wrażliwości (M. Oleś 1998, s. 192), ceniona zaś u dziewcząt skromność i nieśmiałość nie przystoi – w opinii społecznej – młodemu mężczyźnie.

## 5. PODSUMOWANIE

Asertywność jako umiejętność szczerego, precyzyjnego i stanowczego wyrażania siebie, tj. własnych opinii, przekonań, uczuć, przeżyć, potrzeb i pragnień, opiera się w konsekwencji na przyznaniu każdemu człowiekowi prawa do

zachowania swej niepowtarzalności (M. Dziewiecki 2000, s. 89). Osoba asertywna szanuje samego siebie i z podobnym szacunkiem odnosi się do innych ludzi. W trosce o przestrzeganie należnych jej praw nie narusza praw innych osób. W kontaktach interpersonalnych człowiek asertywny jest otwarty na negocjacje i gotowy na ustępstwa, ale nie kosztem swoich praw i własnej godności. Potrafi formułować bezpośrednie prośby oraz otwarcie odmówić. Wie, jak wyrażać i przyjmować komplementy. Skutecznie radzi sobie z krytyką – bez konieczności uciekania się do wrogiego czy obronnego nastawienia (M. McKay, M. Davis, P. Fanning 2001, s. 129).

Zespół asertywnych kompetencji zadaniowych, interpersonalnych i ekspresyjnych kształtuje się w toku socjalizacji, uczenia się i zdobywania doświadczenia. Stanowi on u poszczególnych osób różną strukturę, tj. zawiera wszystkie lub tylko niektóre umiejętności, i to wykształcone w różnym stopniu bądź też niewykształcone lub zniekształcone (H. Sęk 1988, s. 796).

Posiadanie umiejętności asertywnego zachowania nie oznacza, że zawsze należy z nich korzystać. Istnieją sytuacje, w których korzystniej jest zrezygnować z asertywności na rzecz np. zachowań submisywnych. Miarą wartości zachowania asertywnego nie może być sama jego skuteczność oceniana z perspektywy podmiotu. Ocena asertywnego zachowania zależy bowiem od kontekstu sytuacyjnego oraz od jego znaczenia w odniesieniu do określonych norm i warunków społecznych. Ponadto to samo zachowanie, oceniane pod kątem jego korzyści dla rozwoju całej osobowości czy też udanych relacji z innymi ludźmi w dłuższym okresie, może zyskiwać lub tracić na wartości (M. Oleś 1998, s. 193). Asertywność wiąże się zatem z umiejętnością oceniania sytuacji i adekwatnego na nie reagowania. Jej przejawianie jest natomiast zawsze wolnym wyborem człowieka. Asertywnością jest więc również świadoma rezygnacja z zachowań asertywnych (por. S. Mika 1987; M. Król-Fijewska 1992).

## II. ASERTYWNOŚĆ W WYBRANYCH PODEJŚCIACH TEORETYCZNYCH

Różnice w definiowaniu asertywności wskazują, że zjawisko to można wyjaśniać, odwołując się do różnych teorii psychologicznych i orientacji humanistycznych. W zależności od podejścia teoretycznego szczególną rolę w generowaniu gotowości do zachowań asertywnych przypisuje się bowiem: procesom uczenia się, w wyniku których jednostka zdobywa behawioralne umiejętności zachowania, czynnikom poznawczym, odpowiedzialnym za powstawanie przekonań na temat zachowań asertywnych i konsekwencji ich przejawiania, bądź też akcentuje się prawa jednostki do bycia sobą i realizacji własnych wartości. Tak więc asertywność można interpretować w świetle założeń teorii uczenia się, teorii poznawczych, a także orientacji humanistycznych. Taki stan rzeczy powoduje jednak – jak podkreśla R. Poprawa (1998, s. 218) – ryzyko tendencyjnego postrzegania i oceniania tego zjawiska oraz wywołuje kontrowersje w praktycznym podejściu do niego. W celu zapobieżenia tym trudnościom i nieporozumieniom autor podjął się próby syntetycznego ujęcia tego zjawiska i sformułował behawioralno-poznawczo-fenomenologiczną koncepcję asertywności.

### 1. ASERTYWNOŚĆ WEDŁUG ZAŁOŻEŃ TEORII UCZENIA SIĘ

Zgodnie z koncepcjami behawiorystycznymi, do których nawiązuje się w teorii uczenia się, człowiek jest układem zewnątrzsterownym. Jego zachowanie jest kontrolowane poprzez środowisko zewnętrzne, które za pośrednictwem wzmocnień negatywnych i pozytywnych określa zachowanie wywołuje, podtrzymuje i modyfikuje (por. J. Koziński 1996, s. 13).

Zwolennikami behawiorystycznego ujmowania asertywności jest wielu autorów zajmujących się tą problematyką. Należą do nich m.in.: A. Salter (1949), J. Wolpe (1958), A. A. Lazarus (1973), R. E. Alberti i M. L. Emmons (1975, 1988), A. R. Rich i H. E. Schroeder (1976), którzy definiują asertywność w kategoriach wyuczonych zachowań oraz podkreślają, że celem zachowań asertywnych jest zdobywanie przez jednostkę wzmocnień pozytywnych w relacjach interpersonalnych, choć ich przejawianie wiąże się z ryzykiem utraty tych wzmocnień. Uczenie asertywności polega zatem – zdaniem autorów – na nauczaniu jednostki właściwego zachowania (por. C. S. Hall, G. Lindzey 2001, s. 559).

Zwolennikiem interpretowania asertywności w ramach teorii uczenia się jest również M. Argyle (1994). Według niego powstawanie zachowań asertywnych tłumaczyć można w sposób analogiczny do powstawania umiejętności

motorycznych. Opanowanie umiejętności asertywnych wymaga zatem uważnej percepcji sytuacji społecznej, sygnałów werbalnych i niewerbalnych, adekwatnej interpretacji docierających informacji i odpowiedniego zachowania, jakie wynika z połączenia osądu sytuacji z własnymi celami i motywami. Zachowanie to wprowadza zmianę w otoczeniu, która jako informacja zwrotna zostaje rejestrowana i interpretowana przez daną osobę, co może stanowić początek kolejnego ogniwa interakcji z otoczeniem społecznym. Umiejętności społeczne, w tym zachowanie asertywne, podlegają wzajemnym wpływom wzmocnienia w ramach interakcji społecznej. Osoby biorące udział w relacji mogą nawzajem naśladować swoje wzorce zachowania. Opanowanie niezbędnych umiejętności społecznych, w tym asertywności, składa się na rodzaj kompetencji społecznej, której najlepszą miarą jest ocena rzeczywistej skuteczności zachowania człowieka (M. Argyle 1991, 1994, za: M. Oleś 1998, s. 44).

Szczególnie interesująca i cenna dla interpretacji asertywności wydaje się teoria czołowego reprezentanta teorii uczenia się społecznego A. Bandury. Podstawą tej teorii, określanej przez autora jako teoria społeczno-kognitywna, jest założenie o istnieniu uczenia obserwacyjnego, które zachodzi wówczas, gdy w efekcie obserwowania zachowań modela zmienia się zachowanie obserwatora. Najważniejszym rezultatem modelowania jest naśladowanie, które może być dokładnym powielaniem obserwowanego zachowania lub może oznaczać przyswojenie go w formie uogólnionej. W wyniku modelowania możliwe jest także zahamowanie reakcji, które następuje wówczas, gdy za przejawianie obserwowanego zachowania model został ukarany. Efekty modelowania zależą zatem przede wszystkim od spostrzegania konsekwencji zachowania modela, czyli tzw. konsekwencji zastępczych, obejmujących zarówno wzmocnienia zastępcze, jak i kary zastępcze (R. Vasta, M. M. Haith, S. A. Miller 1995, s. 59–65).

Poprzez modelowanie dochodzi jednak nie tylko do naśladowania zachowań modela, ale zmianie może ulec także inne, dotychczasowe zachowanie obserwatora, jego sposób myślenia, oceniania oraz reakcje emocjonalne. Wpływy modelowania wyrażają się również w nabywaniu złożonych umiejętności, czyli pojęć i reguł tworzenia różnych form zachowania w zależności od celów i okoliczności (A. Niedźwieńska 1995, s. 29).

Podjęcie danych zachowań zależy też od poglądów motywacyjnych jednostki. Najważniejszymi czynnikami motywującymi dane zachowanie są, z punktu widzenia społecznego uczenia się, poczucie kontroli nad własnym życiem, poziom optymizmu lub pesymizmu oraz wiara we własne siły (C. Tavis, C. Wade 1999, s. 219).

Istotne znaczenie w generowaniu gotowości do zachowań asertywnych w danej sytuacji ma ponadto przewidywanie własnej skuteczności, które zależy od sposobu spostrzegania własnych kompetencji (umiejętności, zdolności) oraz od przekonania jednostki, że to właśnie jej kompetencje mają decydujący wpływ na wykonanie podjętego przez nią działania (por. W. Poznaniak 1993, s. 83).



W kierowaniu zachowaniem ważną rolę – obok wzorca zachowania, przewidywania jego skutków i przekonania o własnej skuteczności – odgrywają ogólne zasady, reguły czy standardy oceny, nabywane także w wyniku obserwacji i naśladowania. Wyznaczają one kierunek celów wewnętrznych oraz stanowią źródło wewnętrznych wzmocnień, które decydują o podtrzymywaniu zachowania na dłużej. Dzięki procesowi samowzmacniania człowiek jest zdolny do nagradzania siebie za realizację pewnych standardów zachowań lub do karania siebie za ich naruszenie, niezależnie od wzmocnień zewnętrznych. Te elementy teorii społeczno-kognitywnej tłumaczą trwałość zachowań asertywnych, z którymi łączą się przekonania o ich wartości i skuteczności na dłuższy czas. O wyborze danego zachowania decyduje wówczas nie tyle przewidywanie bezpośrednich jego skutków, ile raczej oczekiwania i cele podmiotu lub przewidywane konsekwencje osobiste i społeczne w przyszłości, rozpatrywane w kontekście posiadanych standardów dotyczących zachowania (M. Oleś 1998, s. 45–46).

Teoria uczenia się społecznego koncentruje się zatem na wyjaśnianiu zachowania człowieka w kategoriach ciągłej wzajemnej interakcji między determinantami poznawczymi, behawioralnymi i środowiskowymi. W tym procesie wzajemnego determinizmu zawarte są zarówno możliwości wpływania ludzi na swój los, jak i granice kierowania sobą (C. S. Hall, G. Lindzey 2001, s. 566).

Wywodzące się z teorii uczenia się twierdzenia, wyjaśniające mechanizm powstawania i przejawiania przez jednostkę określonego zachowania, stanowią teoretyczną podstawę behawioralnych, a po części także behawioralno-kognitywnych treningów asertywności (zob. rozdz. IV niniejszej pracy).

## 2. ASERTYWNOŚĆ WEDŁUG ZAŁOŻEŃ TEORII POZNAWCZYCH

Zgodnie z założeniami koncepcji poznawczych człowiek jest układem przetwarzającym informacje. Jego zachowanie zależy zarówno od bieżących informacji płynących ze świata zewnętrznego, jak również od tak zwanych struktur poznawczych, czyli zakodowanej w pamięci trwałej wiedzy zdobytej w toku uczenia się i myślenia (J. Koziński 1996, s. 14). Zachowanie człowieka uwarunkowane jest organizacją tych struktur i stanowi wynik tego wszystkiego, co dzieje się między jednostką i jej otoczeniem (J. Trempała 1993, s. 41). Rodzaj pojawiającej się emocji, wywołanej działaniem bodźca sytuacyjnego, oraz wybór określonego sposobu zachowania w danej sytuacji zależy od sposobu jej analizowania, oceniania i interpretowania.

Na gruncie teorii poznawczych rozwinęła się tzw. społeczna psychologia poznawcza, zajmująca się poznaniem społecznym, czyli wiedzą dotyczącą świata społecznego i relacji interpersonalnych. Według teoretyków społecznej psychologii poznawczej ludzie posiadają pewne motywy i intencje, które mogą skłaniać ich do wybierania określonego zachowania. Ważnymi komponentami

podejmowanych zachowań są również przeżywane przez jednostkę uczucia i emocje. Ponadto ludzie wchodzą w interakcje z innymi, toteż swoją aktywność ukierunkowują w zależności od ich zachowania (R. Vasta, M. M. Haith, S. A. Miller 1995, s. 50–52).

Według współczesnej koncepcji poznawczej, której reprezentantem jest K. A. Dodge (1985), w procesie nabywania umiejętności i kompetencji społecznych wyróżnić można kilka etapów, które nie zawsze przebiegają świadomie. Pierwszy etap wymaga funkcji uwagi i dotyczy rejestrowania określonej sytuacji społecznej. Następnie musi powstać odpowiednia reprezentacja umysłowa tej sytuacji oraz jej interpretacja poprzez zestawienie jej z wcześniejszymi doświadczeniami lub ujęcie jej z perspektywy pewnych zasad lub norm. Etapem trzecim jest generowanie, ocena i przygotowanie możliwych reakcji w danej sytuacji. Jednostka przewiduje i ocenia skutki danego zachowania i wybiera optymalną możliwość. Ostatecznie wciela ją w życie, realizuje i ocenia skutki swego zachowania, porównując je z oczekiwanymi konsekwencjami (por. M. Oleś 1998, s. 49).

Z punktu widzenia teorii poznawczych asertywność interpretują m.in.: C. Hammen, M. Jacobs, A. Mayol, S. D. Cochran (1980), J. P. Elder, B. A. Edelstein, W. J. Fremouw (1981), R. G. Heimberg, R. E. Becker (1981), R. H. Deluty (1981, 1985). Autorzy ci podkreślają, że to właśnie zmienne kognitywne odgrywają centralną rolę w generowaniu zachowań asertywnych (za: J. Mączyński 1991a, s. 623).

Wśród zmiennych kognitywnych, wpływających na gotowość do przejawiania asertywności, ważną funkcję pełnią zinternalizowane sądy, znane także pod nazwą „wewnętrznego dialogu”. Sądy te można podzielić na facylitacyjne oraz inhibicyjne. Przykładem zinternalizowanego sądu o facylitacyjnym charakterze jest przekonanie: „mam prawo do odmowy wykonania danego polecenia”, podczas gdy zinternalizowany sąd typu inhibicyjnego może brzmieć: „myślę, że mógłbym mieć wyrzuty sumienia, gdybym nie wykonał danego polecenia”. Tak więc zinternalizowane sądy typu facylitacyjnego lub inhibicyjnego to przekonania, które zachęcają lub zniechęcają do asertywnej reakcji. Zdaniem R. M. Schwartza i J. M. Gottmana (1976) osoby nieasertywne znajdują się w stanie ustawicznego konfliktu „wewnętrznego dialogu”, polegającego na tym, że facylitacyjne i inhibicyjne zinternalizowane sądy konkurują ze sobą, zwalczając się nawzajem, co w konsekwencji prowadzić może do stłumienia gotowości do zachowań asertywnych (J. Mączyński 1993, s. 51).

Założenia teorii poznawczych, wskazujące na związek zachowania człowieka z posiadanymi przez niego zinternalizowanymi sędziami, tworzą teoretyczną podstawę dla kognitywnych treningów asertywności (zob. rozdz. IV niniejszej pracy).

### 3. ASERTYWNOŚĆ WEDŁUG ZAŁOŻEŃ ORIENTACJI HUMANISTYCZNYCH

W psychologii humanistycznej, której czołowymi reprezentantami są C. Rogers i A. H. Maslow, człowiek ujmowany jest jako jednostka aktywna i w miarę samodzielna oraz odpowiedzialna za kierowanie własnym życiem i zdolna do decydowania o swoim losie (M. Łobocki 1994, s. 13).

Każda jednostka posiada pewien potencjał rozwojowy. Każdy człowiek ma prawo do własnego, nieskrępowanego rozwoju, który nie szkodzi innym, bo wynika z pozytywnej natury ludzkiej. Rozwój, choć może być burzliwy, ma charakter nagradzający. Pozytywnym aspektem rozwoju jest satysfakcja czerpana z dokonywanych wyborów i wyrażania samego siebie oraz nagradzający stan bycia towarzyszący rozwojowi (por. A. Nelicki 1995, s. 117).

Pojęcie rozwoju równoznaczne jest w psychologii humanistycznej z samoaktualizacją. Samoaktualizacja jest urzeczywistnianiem natury człowieka, jego wrodzonych potencjalności. Istotą samoaktualizacji jest coraz pełniejsza realizacja i wyrażanie samego siebie przy równoczesnym odchodzeniu od zachowań narzuconych przez środowisko zewnętrzne lub też wyznaczonych przez niższe potrzeby wewnętrzne (por. A. Nelicki 1995, s. 116). Osobę samoaktualizującą się cechuje pozbawiona wstydu, poczucia winy czy lęku akceptacja samego siebie, zarówno w sensie biologicznym, psychicznym, społecznym, jak i duchowym. Posiada ona wyraźne standardy moralne, według których postępuje, jest niezależna od otoczenia społecznego w myśleniu i działaniu (por. P. O. Żylicz 1994, s. 92). Jednostka samoaktualizująca się charakteryzuje się głębokim wglądem w siebie. Swoje potrzeby zaspokaja na drodze społecznie akceptowanych form zachowania. W kontaktach interpersonalnych osoba samoaktualizująca się realizuje takie pozytywne wartości, jak: dobre przystosowanie społeczne, ciepłe, serdeczne, pozytywne nastawienie do drugiego człowieka, wrażliwość, zdolność przeżywania współczucia oraz głęboki szacunek i tolerowanie odmienności innych (G. W. Allport 1961).

Zachowanie jednostki, według założeń psychologii humanistycznej, jest przede wszystkim ukierunkowanym dążeniem organizmu do zaspokojenia różnych potrzeb, z których każda służy podstawowej tendencji do samozachowania i doskonalenia się (C. S. Hall, G. Lindzey 2001, s. 271). Główną tendencją, która decyduje o działaniu człowieka, jest więc – według psychologów humanistycznych – dążenie do samorealizacji, do aktualizacji własnych potencjalnych szans rozwojowych.

Opis funkcjonowania osobowości samoaktualizującej się (dojrzałej) odpowiada – na poziomie zachowań interpersonalnych – asertywności, rozumianej jako postawa egzystencjalna względem siebie i innych. „Zachowanie asertywne jest bowiem charakterystyczne dla osobowości rozwijającej się ku dojrzałości i wyraża dążenie do realizacji własnych praw w kontaktach z innymi oraz dążenie do samorealizacji. Asertywność można zatem interpretować jako postawę

egzystencjalną, pozwalającą na rozwój i określenie swych granic w sensie autonomicznego wyboru i realizacji wartości oraz na układanie stosunków z innymi ludźmi na podstawie wzajemnego zrozumienia, akceptacji, szacunku oraz respektowania praw drugiego człowieka” (M. Oleś 1998, s. 50).

Zestawiając cechy osoby asertywnej z cechami osoby samoaktualizującej się (por. M. Łobocki 1994, s. 16–17; B. Śliwerski 1998, s. 123–124; J. Janowska 1998, s. 21–29; A. Nelicki 1995, s. 118–119), można wskazać takie, które są dla nich wspólne, tj.: wysoki stopień akceptacji siebie i innych ludzi; zaufanie do siebie i pozytywną samoocenę; wysoki stopień świadomości samego siebie; otwartość na nowe doświadczenia, nastawienie na realizację zadań; otwartość na kontakt emocjonalny; zdolność do niezależnych ocen i sądów.

Interpretując asertywność na gruncie orientacji humanistycznych, należy podkreślić, że umiejętności asertywne mają na celu rozwój własnego „ja” oraz skuteczną realizację cenionych wartości (H. Sęk 1988, s. 800). Asertywność wiąże się ponadto z braniem odpowiedzialności za własne życie oraz z wewnętrzną spójnością. Przejawem asertywności jest bowiem samodzielne myślenie i zgodne z nim postępowanie, bycie człowiekiem asertywnym oznacza zaś indywidualizację, realizację siebie i rozwijanie indywidualnej tożsamości (N. Branden 1998, s. 133–138). Cechą istotną humanistycznej interpretacji asertywności jest także to, że wiąże się ona z szanowaniem, w takim samym stopniu jak własnych, cudzych pragnień, potrzeb, uczuć i dążeń. Fundamentem asertywności jest przyjęcie wobec siebie i innych postawy szacunku, życzliwości, przyjaźni, a także uczciwości i otwartości (J. Sokół-Jedlińska 1999, s. 26). Przejawianie asertywności w kontaktach interpersonalnych sprzężone jest zatem z przyjmowaniem postawy akceptacji i zrozumienia dla partnera interakcji.

Założenia psychologii humanistycznej stanowią – zdaniem S. Reesa i R. S. Grahama (1999, s. 25) – źródło systemu wartości etycznych treningu asertywności. Chodzi tu bowiem zarówno o wspomaganie jednostki w realizacji siebie i samostanowieniu o własnym losie, jak również o umożliwienie jej nabywania umiejętności niezbędnych do budowania satysfakcjonujących kontaktów interpersonalnych opartych na poszanowaniu wzajemnej odrębności.

#### 4. ASERTYWNOŚĆ WEDŁUG KONCEPCJI

##### BEHAVIORALNO-POZNAWCZO-FENOMENOLOGICZNEJ

Twórcą behawioralno-poznawczo-fenomenologicznej koncepcji asertywności jest R. Poprawa (1998). Zdaniem autora, chcąc adekwatnie i w pełni określić, czym jest asertywność, w taki sposób, aby można ją wyraźnie różnicować na tle innych zachowań czy zjawisk psychologicznych, „nie można ograniczyć jej opisu i wyjaśnienia do wymiaru zewnętrznego zachowania i warunkujących jej złożonych umiejętności. Opis ten i wyjaśnienie nie sprowadza się również do

specyficznej struktury przekonań i nastawień osobistych oraz przebiegu procesów poznawczych czy stanów afektywnych i uczuć” (R. Poprawa 1998, s. 231). Jednocześnie R. Poprawa podkreśla, że byłoby nadużyciem teoretycznym oddzielne traktowanie i wyjaśnianie terminów zachowania asertywnego i asertywnych struktur poznawczych czy też mówienie o „asertywności jako cesze osobowości”, „asertywnych procesach psychicznych” bądź też „asertywnych uczuciach”.

„Asertywność wiąże się z doświadczaniem specyficznych stanów afektywnych, głównie pewności siebie, ale również spokoju, zadowolenia i pogody ducha. Doświadczanie tych stanów z jednej strony jest wynikiem asertywnego zachowania się oraz myślenia, ale z drugiej strony zwrótnie wpływa (wzmacnia) i zmienia to zachowanie i myślenie. Można zatem powiedzieć, że nie ma asertywnego zachowania bez służącego asertywności myślenia i przeżywania” (R. Poprawa 1998, s. 233). Dlatego też, według autora, asertywność należy opisywać i wyjaśniać łącznie w trzech współzależnych wymiarach, tj. w wymiarze: behawioralnym, obejmującym zachowania i warunkujące je umiejętności, poznawczym, dotyczącym struktur i procesów psychicznych, przeżyciowym, związanym z doświadczaniem stanów afektywnych i uczuć.

W nawiązaniu do behawiorystycznej tradycji ujmowania asertywności autor odnosi to pojęcie do specyficznego sposobu zachowania człowieka, służącego wyrażaniu własnych przekonań i uczuć oraz umożliwiającego radzenie sobie w trudnych relacjach społecznych.

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

W zjawisku asertywności, obok specyficznych umiejętności zachowania się w kontaktach interpersonalnych, mieszczą się również określone przekonania osobiste dotyczące własnej osoby i świata, w tym głównie innych ludzi oraz relacji „ja” ze światem. Wśród przekonań dotyczących własnej osoby R. Poprawa (1998, s. 233) wyróżnia:

- a) przekonania dotyczące własnych praw, czyli tego co się jednostce należy z natury, a także w związku z jej przynależnością do określonej grupy czy społeczeństwa jako: osoby o określonej tożsamości, posiadającej określone preferencje, wartości, styl życia; istoty o ludzkiej naturze; członka danej grupy społecznej;

- b) przekonania dotyczące własnej wartości i cech osobistych oraz związaną z nimi pozytywną samoocenę i samoakceptację;
- c) przekonania dotyczące własnej skuteczności w radzeniu sobie z wyzwaniem i zagrożeniami codziennego życia i wynikające z nich poczucie samoskuteczności i kontroli osobistej.

„Przekonania składające się na asertywność mają charakter pozytywny (...) i opierają się na realistycznym obrazie własnej osoby oraz świata. Spełniają one ważną funkcję dodawania mocy osobistej w zmaganiu się z rzeczywistością. Wyraża się w nich aktywny i twórczy stosunek do własnego życia. W relacji z innymi ludźmi człowiek asertywny jest otwarty, tolerancyjny i gotowy zaufać innym” (R. Poprawa 1998, s. 234).

Zarysowana przez R. Poprawę (1998) koncepcja opisuje zatem asertywność jako pojęcie o złożonej behawioralno-poznawczo-fenomenologicznej naturze. Łączy ono w sobie określoną strukturę przekonań osobistych pozwalających na wewnętrzne doświadczenie asertywności oraz związane z nimi behawioralne umiejętności pozwalające na asertywne działanie.

## 5. PODSUMOWANIE

Przedstawione interpretacje asertywności na gruncie teorii uczenia, teorii poznawczych czy też orientacji humanistycznych ujmują to zjawisko w sposób jednostronny, pomijając uwarunkowania osobowościowe i wewnętrzne przeżycia człowieka bądź też nie doceniając roli aspektu behawioralnego czy poznawczego dla funkcjonowania jednostki. Tymczasem uwzględnienie wszystkich tych wymiarów wydaje się niezbędne do zrozumienia i wyjaśnienia genezy asertywnego sposobu zachowania się człowieka.

Dlatego też spośród różnych ujęć i interpretacji asertywności, rozpatrywanych na gruncie wybranych teorii psychologicznych, behawioralno-poznawczo-fenomenologiczna koncepcja asertywności R. Poprawy wydaje się stanowić najbardziej adekwatne i najpełniejsze, jak dotychczas, teoretyczne ujęcie tego zjawiska.

Koncepcja R. Poprawy określa w sposób pogłębiony nie tylko istotę i mechanizm asertywności, ale też wskazuje na podstawowe czynniki warunkujące wystąpienie zachowań asertywnych bądź też będące przyczyną braku asertywności. Znajomość uwarunkowań asertywności umożliwia niwelowanie jej deficytów, dzięki czemu stanowi cenną wskazówkę dla praktyki treningu asertywności. Dlatego też behawioralno-poznawczo-fenomenologiczna koncepcja asertywności stanowić będzie teoretyczną podstawę zajęć służących rozwijaniu asertywności u studentów pedagogiki.

### III. ASERTYWNOŚĆ W PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

Podstawową właściwością rozwoju młodego człowieka w wieku szkolnym jest wzrastające dążenie do autonomii i samodzielności: myślenia, przeżywania, działania, dokonywania wyborów. Na tym polega osiąganie dojrzałości (H. Rylke 1993, s. 11). Stąd kierunek oddziaływań wychowawczych wyznaczać powinna troska o rozwój osobowości dzieci i młodzieży, rozbudzanie ich aktywności samowychowawczej, pomoc w budowaniu adekwatnej samooceny i poczucia własnej wartości. Od nauczycieli-wychowawców oczekuje się, iż będą mądrze towarzyszyli wychowankom na drodze ich rozwoju i stwarzali im wartościowe środowisko wychowawcze (*MEN...*, 2001, s. 9). Zadaniem wychowawców powinno być więc przede wszystkim tworzenie warunków umożliwiających konstruktywny rozwój osobowości wychowanków oraz osiąganie przez nich dojrzałości.

#### 1. ZNACZENIE ASERTYWNOŚCI W PRACY PEDAGOGICZNEJ

Jednym z uwarunkowań efektywności procesu pedagogicznego jest tworzenie odpowiedniego klimatu środowiska wychowawczego. Tymczasem nie ma różnicy między wychowaniem a interakcją, gdyż każda interakcja wspierająca rozwój wychowuje jednostkę. Zamiast zatem pytać o to, jak postępować z drugim człowiekiem, aby go zmieniać, lepiej zastanowić się nad tym, w jaki sposób tworzyć wzajemne interakcje, które służyć będą rozwojowi osobowości młodego człowieka (C. Rogers, za: B. Śliwerski 1998, s. 123).

Atmosfera życia klasy czy też grupy wychowawczej jest wypadkową zachodzących w niej stosunków społecznych pomiędzy wychowawcą i wychowankami oraz między samymi wychowankami i zależy od nastawienia psychicznego wychowanków oraz wychowawcy względem siebie (M. Łobocki 1974, s. 111). Jednakże to od nauczyciela-wychowawcy – jego cech, postaw i umiejętności psychospołecznych, zależy kształt wzajemnych relacji z wychowankami.

Nic tak bardzo nie zmienia nastawień do drugiego człowieka jak przyjęta i realizowana rola. Pedagog, który koncentruje się na terapeutycznym wspomaganiu wychowanka i traktuje poważnie jego podmiotowość oraz człowieczeństwo, kreuje zarazem jakościowo lepszy klimat interakcji, pozbawiony rygoru, przymusu i strachu (Z. Bartkiewicz 1996, s. 7). Niestety nie zawsze istniejący w grupie czy klasie szkolnej klimat wychowawczy sprzyja rozwojowi osobowości dzieci i młodzieży. Zdarza się bowiem – jak podkreśla A. Strycharz (1998, s. 16–17) – że nauczyciele-wychowawcy realizują swe zadania w sposób niejaka-

ko rytualny. Zarówno uczeń, jak i nauczyciel odgrywają w nim swoiste rytuały wynikające z obyczaju i tradycji przekazywania wiedzy: nauczyciel mówi i wydaje polecenia – uczeń słucha i polecenia te wykonuje lub udaje, że to robi. Nie ma między nimi kontaktu emocjonalnego, a często i intelektualnego. Taka praktyka nie przynosi oczywiście pożądanych efektów wychowawczych, nie ma w niej bowiem miejsca na szczerość i otwartość w relacji z uczniem.

Jeszcze bardziej niekorzystne dla efektywności procesu wychowania jest wypełnianie przez nauczycieli-wychowawców zadań w sposób, który można wyrazić formułą: „nauczyciel goni – uczeń ucieka”. Ten sposób oddziaływania wychowawczego oparty jest na motywacji negatywnej. Za pomocą gróźb i kar nauczyciel stara się zmusić ucznia do wykonywania poleceń. Koncentruje się przy tym na wytykaniu mu błędów, ujawnia pretensje, ma tendencje do wymówek. Próby bycia sobą, wyrażania własnego zdania lub uczuć ze strony wychowanków postrzega jako zachowania wrogie i zagrażające jego autorytetowi, toteż konsekwentnie je tłumii. W następstwie takich zabiegów relacje między wychowawcą a wychowankiem cechuje dystans i niechęć, a atmosfera wychowawcza jest dla obydwu stron źródłem napięć i frustracji (A. Strycharz 1998, s. 16–17).

Istnieje jednak sposób realizacji zadań wychowawczych, który ukierunkowany jest na wzbudzenie u wychowanków pozytywnej motywacji oraz na rozwijanie ich potencjalnych możliwości rozwojowych. W tym przypadku zarówno wychowawca, jak i wychowanek ściśle współpracują w realizacji wspólnych celów, a relacje pomiędzy nimi są w znacznej mierze partnerskie. Partnerstwo to przejawia się w respektowaniu norm i obowiązków wynikających z pełnionych funkcji i nieprzekraczaniu własnych terytoriów psychologicznych. Jest tutaj miejsce na zadawanie pytań, wyrażanie wątpliwości oraz ujawnianie pozytywnych i negatywnych uczuć. W istocie jest to więc, mniej lub bardziej świadome, wykorzystywanie umiejętności asertywnych (A. Strycharz 1998, s. 16–17).

Umiejętności asertywne wydają się szczególnie pożądane ze względu na wymagania, jakie stawia się nauczycielowi. Oczekuje się bowiem od niego, że będzie umiał utrzymać wśród wychowanków dyscyplinę, ale jednocześnie jego zachowanie nie może być zbyt ostre lub niesprawiedliwe. Dzieci spodziewają się ponadto, że wychowawca będzie osobą, która w sposób wyraźny i jednoznaczny określi, co jest dobre, a co złe, a potem swą konsekwencją umożliwi im racjonalne przewidywanie skutków własnych zachowań (A. Janowski 1995, s. 85).

Asertywny nauczyciel-wychowawca we wzajemnych kontaktach z wychowankami potrafi być stanowczy bez używania przemocy. Jest łagodny wobec dzieci i młodzieży, a zarazem zdecydowany. Asertywność jest jednocześnie jego psychologiczną tarczą obronną w sytuacjach próby manipulowania przez wychowanków, jak również sposobem wywierania na nich wpływu, jednak zasadniczo różnym od stosowania agresji i manipulacji (por. M. Król-Fijewska, P. Fijewski 2000, s. 9).



Asertywny nauczyciel w relacjach z innymi jest konsekwentny, uczciwy, bezpośredni i otwarty. Ma poczucie godności i spełnienia. Swoją postawą wyraża przekonanie, że szanuje i akceptuje swoich wychowanków, choć niekoniecznie musi cenić ich zachowania. W kontaktach interpersonalnych dba o respektowanie praw własnych i praw swoich podopiecznych. W wyniku takich działań wychowankowie czują się szanowani oraz doceniani i odwzajemniają ten szacunek wychowawcy (por. E. J. Neidhardt, M. S. Weinstein, R. F. Conry 1998, s. 117). Własnością zachowań asertywnych jest bowiem to, że są one często zaraźliwe. Osoba zachowująca się asertywnie skłania niejako partnerów interakcji do odpowiedzi w podobnym tonie.

Asertywny nauczyciel jest życzliwie usposobiony do siebie i świata. Ma poczucie własnej wartości i lubi samego siebie. Dostrzega swoje możliwości i akceptuje własne ograniczenia. Konstruktywnie kieruje swoimi uczuciami, ponieważ jest ich świadomy i panuje nad sposobem, w jaki je wyraża (A. Strycharz 1998, s. 17). Akceptowanie samego siebie, wiara we własne możliwości, bycie psychicznie dojrzałą osobowością umożliwiają mu z kolei kreowanie partnerskich stosunków z wychowankami (por. B. Śliwerski 1998, s. 125).

Asertywny wychowawca posiada umiejętność prowadzenia uczciwych, konstruktywnych negocjacji. W relacjach z wychowankami posługuje się partnerskim stylem prowadzenia rozmowy. Taki sposób komunikowania się charakteryzuje się dbałością o realizację potrzeb, oczekiwań i preferencji zarówno własnych, jak i rozmówcy. Sprzyja temu brak w rozmowie czynników, które mogą być dla innych zagrażające, np.: wydawanie ocen, wywieranie nacisku. Dla tego stylu charakterystyczne jest również m.in. uważne słuchanie rozmówcy, troska o jasność wypowiedzi własnych, a także domaganie się tego od partnera (L. Grzesiuk, E. Trzebińska 1978, s. 136–141). Komunikowanie partnerskie przyczynia się więc do uzyskania porozumienia przez rozmawiające osoby, umożliwia im doświadczenie podmiotowości we wzajemnych relacjach oraz stwarza szansę na zrealizowanie własnych zamierzeń. Posługiwanie się partnerskim stylem prowadzenia rozmów przez asertywnych wychowawców pozwala zatem zarówno im, jak i wychowankom na odniesienie sukcesu we wzajemnych negocjacjach oraz daje obu stronom powody do radości i zadowolenia z wzajemnych kontaktów.

Tak więc posiadanie i przejawianie przez wychowawców umiejętności asertywnych oraz oparcie praktyki pedagogicznej na zasadach asertywności umożliwiają spełnienie warunków wymaganych do zbudowania konstruktywnych interakcji między nauczycielem-wychowawcą i wychowankami. Do uwarunkowań tych – według T. Gordona (1995, s. 36) – należą m.in.: otwartość i przejrzystość pozwalające na ryzyko bezpośredniości i uczciwości we wzajemnych kontaktach; poszanowanie odrębności pozwalające obu stronom na rozwój swych twórczych zamierzeń i indywidualności; wzajemne uwzględnianie potrzeb, tak by nic nie działało się kosztem którejś ze stron (T. Gordon 1995, s. 36).

Asertywność jest jednakże nie tylko niezbędnym warunkiem kształtowania rozwojowych, bezkonfliktowych relacji z wychowankami, ale również sposobem na rozwijanie ich wewnętrznego potencjału. Asertywny wychowawca potrafi bowiem stwarzać takie warunki procesu nauczania i wychowania, w których uczeń nabywa poczucie sprawczości, zaufania do swoich możliwości, uczy się odpowiedzialności za własne decyzje i, podobnie jak jego nauczyciel, akceptuje własną indywidualność. Jest to możliwe wówczas, gdy nauczyciel-wychowawca: dostrzega postępy wychowanka i umie je właściwie wzmacniać poprzez swobodne wyrażanie pozytywnych uczuć; dbając o swoje prawa, umie stawiać wymagania wychowankom, okazując przy tym szacunek dla poczucia ich własnej wartości; formułuje oceny tak, by nie deprecjonowały wysiłków uczniów, lecz pokazywały im kierunek zmian prowadzących do osiągnięcia pożądanego celu; określa zadania na miarę indywidualnych możliwości wychowanków, gdyż wie, że doświadczanie sukcesu jest najlepszą motywacją do działania (A. Strycharz 1998, s. 16–17).

Asertywność nauczyciela umożliwi dzieciom i młodzieży zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa i akceptacji, czyli uczenia się i wchodzenia w interakcje bez nadmiernego zagrożenia dla poczucia własnej wartości i godności (por. H. Rylke 1993, s. 12–15). Umożliwia ponadto zaspokajanie potrzeby wolnego wyboru wychowanków, która wynika z naturalnej tendencji człowieka do rozwoju własnej świadomości. Stworzenie warunków do dokonywania samodzielnych wyborów i podejmowania własnych decyzji daje możliwość kształtowania się bardziej subtelnych relacji w grupie, opartych na wzajemnym szacunku, zaufaniu, stwarzaniu poczucia bezpieczeństwa, dawaniu oparcia i okazywaniu tolerancji dla odmienności. Stworzenie atmosfery wychowawczej, umożliwiającej wychowankom „bycie sobą”, i dokonywanie autentycznych wyborów pomagają w rozwijaniu ich samoświadomości, budowaniu własnej tożsamości, odkrywaniu swoich możliwości oraz akceptacji własnej osoby. Brak akceptacji, wzajemnego zrozumienia i szacunku ze strony innych ludzi może natomiast spowodować wycofanie się młodego człowieka z drogi rozwoju i wejście na drogę obrony (H. Rylke 1993, s. 12–15).

Korzystanie z umiejętności asertywnych przez wychowawcę przyczynia się do wzrostu samooceny wychowanków i poczucia ich własnej wartości. Tymczasem ustosunkowanie się do samego siebie, na które składają się samoocena, samoakceptacja i poczucie własnej wartości, determinuje funkcjonowanie jednostki (J. Reykowski 1970). Dążenie do podtrzymywania pozytywnego obrazu siebie generuje potrzebę osiągnięć, wpływa na poziom aspiracji, emocjonalną zależność od innych ludzi, aktywność itp. Niska samoocena, zwłaszcza gdy jest nieadekwatnie zaniżona, powoduje działanie poniżej poziomu swoich możliwości, co jeszcze bardziej ją obniża. W konsekwencji dochodzi do nadmiernej koncentracji na sobie, spadku odporności w sytuacjach zagrożenia oraz zmniejszenia gotowości do zachowań prospołecznych (P. Jurczyk 1985, s. 509).

Propagowanie asertywności w praktyce pedagogicznej nabiera szczególnego znaczenia w kontekście nasilającego się w naszym kraju zjawiska agresji nieletnich. Mnożące się wśród młodzieży polskiej akty przemocy wobec innych to często odreagowywanie stresów i frustracji ucznia, który nie odnalazł się w szkole, bo nie stworzono mu takiej szansy. Agresji nie będzie tam, gdzie wyznacznikiem kontaktów interpersonalnych będzie wzajemny szacunek, a to może mieć miejsce tylko w atmosferze poszanowania godności dziecka (J. Żebrowski 2000).

Wyniki badań (zob. H. Pietrzak, J. B. Hałaj 2003) ujawniają, że dzieci asertywne są lepiej przystosowane do wymogów szkoły niż ich agresywni czy submisywni rówieśnicy. Przebywanie w grupie wychowawczej (klasowej) wiąże się dla nich z zaspokajaniem potrzeb psychicznych i społecznych oraz z odniesieniem sukcesów.

Asertywność wzmacnia zdolność kierowania sobą i autonomię, zwiększa zaradność i samodzielność oraz wzrost poczucia własnej skuteczności, co z kolei ściśle wiąże się ze wzrostem samooceny i poczuciem własnej wartości. Asertywność umacnia poczucie podmiotowości, sprawczości, korzystnie wpływa na formowanie się obrazu siebie oraz pozwala młodemu człowiekowi przeciwstawić się negatywnym wpływom otoczenia (M. Braun-Gałkowska 1994). Asertywność promuje zdrowie, umożliwiając dzieciom i młodzieży opieranie się presji rówieśników, m.in. w sprawie alkoholu i narkotyków. Umożliwia takie kształtowanie wzajemnych kontaktów, które są pomocne w pracy zespołowej i osiąganiu wspólnych celów. Wzajemne wspieranie się i docenianie dodają energii, co pozwala na efektywniejszą pracę. Szczere i otwarte wyrażanie wzajemnych spostrzeżeń, pomysłów i uwag zapobiega powstawaniu problemów lub też przyczynia się do konstruktywnego ich rozwiązywania. Dlatego też placówki, które będą propagować asertywność, zachęcać do otwartej komunikacji i kształtowania właściwych relacji interpersonalnych, mają szansę osiągnąć znaczną poprawę zachowania wychowanków (por. K. Weare 1993).

Popularyzowanie asertywności wśród wychowanków ma pozytywny wpływ także na dynamikę grupową. Przyznanie sobie i innym należnej każdej jednostce godności pozwala członkom grupy traktować się z szacunkiem. Atmosfera wzajemnej akceptacji i życzliwości wyzwala w wychowankach poczucie dumy i siły oraz chęć niesienia sobie pomocy i wsparcia w trudnych chwilach. Lepsze poznanie się, zdobycie umiejętności otwartego, konstruktywnego wyrażania ocen, opinii i uczuć niejednokrotnie sprzyjają nawiązaniu bliskich znajomości i przyjaźni. Dobre samopoczucie członków grupy oraz atmosfera pozbawiona niewyjaśnionych konfliktów i spięć mają ogromny wpływ na realizację wszelkich działań podejmowanych przez grupę i w efekcie na skuteczność oddziaływań wychowawczych.

Mimo tak wielu korzyści płynących z propagowania asertywności w praktyce wychowawczej, wielu wychowawców boi się asertywnych wychowanków. Tego, że będą wyrażać własne, odmienne zdanie, że będą wypowiadać wobec

wychowawców swoje, być może negatywne uczucia, że ośmielią się być sobą, co może okazać się trudne i zaskakujące dla wychowawcy. Oczywiście nie można pozwolić dzieciom czy młodzieży na ignorowanie przyjętych norm społecznych. Żaden z wychowawców nie powinien pozwalać innym dominować na sobie, kiedy tylko przychodzi im na to ochota. Jeżeli jednak nauczyciele-wychowawcy będą wywoływać w wychowankach poczucie winy z tego powodu, że chcą być niezależni w myśleniu i odczuwaniu, pozostawią ich w poczuciu, że nie mają prawa do własnych poglądów, decyzji, myśli, pragnień i własnego miejsca w społeczeństwie. Wówczas wychowankowie mogą stać się niezdolni do stawiania we własnej obronie i do pozytywnego myślenia o sobie samych jako jednostkach. Dlatego też, przy założeniu, że asertywność ma wartość we właściwym kontekście i może być źródłem niezależności, pewności siebie, pozytywnej samooceny i efektywności społecznej, należy pomagać dzieciom i młodzieży w jej rozwijaniu (D. Fontana 1998, s. 343–344).

## 2. SPOSOBY ROZWIJANIA ASERTYWNOŚCI U WYCHOWANKÓW PRZEZ NAUCZYCIELI-WYCHOWAWCÓW

Pomoc wychowankom we wzroście i rozwoju to zadanie, do wypełniania którego zobligowani są wszyscy pedagodzy. Jednakże sposoby oddziaływania wychowawczego stosowane przez nauczycieli często prowadzą do tego, że wychowankowie czują się niedojrzali i bardzo zależni od swoich wychowawców. Wychowawcy ci bowiem, zamiast popierać rozwój odpowiedzialności za siebie i swoje postępowanie, stosują wobec wychowanków dyktat i kontrolę, okazując im tym samym brak zaufania. Zamiast umacniać samodzielność dzieci i młodzieży, dyrektywnie wyznaczają im zadania, narzucają im swój punkt widzenia i swoją wolę, zwiększając tym samym zależność dziewcząt i chłopców względem siebie. Nie oznacza to, że wychowawcy świadomie dążą do wychowania nieodpowiedzialnych, zależnych, wątpiących w swoją wartość młodych ludzi. Dzieje się tak raczej dlatego, że nierzadko po prostu nie wiedzą, jak umacniać w młodych ludziach odpowiedzialność za siebie, dążenie do decydowania o własnym losie, zdolność do adekwatnej samooceny i samokontroli, czy wreszcie, jak rozwijać umiejętność budowania pozytywnych i pogłębionych kontaktów międzyludzkich. Tymczasem takie przymioty nie rozwijają się samoistnie i w sposób przypadkowy. Muszą być świadomie rozwijane przez wychowawców (T. Gordon 1995, s. 20).

Warunkiem tego, aby wychowankowie wyrosli na pewnych siebie, otwartych, odpowiedzialnych, asertywnych ludzi dorosłych, jest zapewnienie im:

- wzorca zachowania asertywnego – kogoś kto w ich obecności jest asertywny i komu ufają, kogo szanują i chcą być tacy jak on;
- akceptacji i wsparcia – aby budować w nich poczucie własnej wartości;

- uważnej krytyki – aby umożliwić im realistyczne widzenie samych siebie, swoich działań i potrzeb;
- poczucia wartości – by pomóc im oceniać prawa swoje i innych;
- podstawowego poczucia bezpieczeństwa – aby umożliwić im eksperymenty na ryzyku i popełnianiu błędów (por. G. Lindenfield 1996, s. 17).

Jednym z warunków skutecznego rozwijania asertywności u wychowanków jest więc przyjęcie asertywnej postawy przez samych wychowawców. Asertywny wychowawca, który zdaje sobie sprawę ze swych niedoskonałości i nie boi się przyznać do popełnianych błędów oraz postępuje uczciwie i w sposób naturalny, ma dużą szansę stać się dla dzieci i młodzieży jednostką znaczącą, z którą będą się utożsamiać (M. Łobocki 1985, s. 11).

Zdaniem A. Bandury dziecko ma wrodzoną skłonność do naśladowania zachowania innych, szczególnie gdy cieszą się oni prestiżem czy uznaniem. Istotną rolę w utrwalaniu konkretnych zachowań odgrywają też wzmocnienia. Tak więc dzieci, które przejmują asertywne zachowania od nauczyciela, będą bardziej skłonne do przejawiania danego zachowania, jeżeli odkryją, że pociąga ono za sobą określone korzyści (por. D. Fontana 1998, s. 331–333). Toteż w przypadku modelowania asertywnego zachowania przez wychowanka nauczyciel powinien dać uczniowi odczuć, że zachowanie to aprobuje i pochwała.

Rozwijanie gotowości do zachowań asertywnych nie może się odbywać bez dostarczenia dzieciom i młodzieży konkretnej wiedzy na temat sposobów asertywnego reagowania w różnych sytuacjach. Dlatego do zadań wychowawców należy organizowanie sytuacji, w których wychowankowie mogliby poznawać zasady oraz nabywać podstawowe umiejętności z zakresu asertywności.

Jedną z możliwości rozwijania umiejętności asertywnych u chłopców i dziewcząt mogą być zajęcia zainspirowane autentycznym zdarzeniem, trudną sytuacją zaistniałą w grupie, która została rozwiązana w sposób agresywny bądź uległy, wywołując tym samym poczucie krzywdy i poniżenia jednej ze stron konfliktu. Wówczas wychowawca może zaproponować wychowankom inne rozwiązanie, oparte na poszanowaniu godności osobistej osób biorących udział w zdarzeniu. Odegranie przez dzieci czy młodzież scenek ukazujących nieasertywne (uległe), agresywne i asertywne rozwiązanie problemu oraz podzielenie się odczuciami i refleksjami związanymi z graniem ról stanowi podstawę do dyskusji na temat istoty asertywności i korzyści wynikających z jej przejawiania. Dalsze uczenie zachowań asertywnych odbywać się może w analogiczny sposób, na podstawie kolejnych, realnych sytuacji.

Innym sposobem upowszechniania idei asertywności wśród wychowanków może być wykorzystanie ćwiczeń zamieszczonych w dostępnych źródłach pedagogicznych.

W pracy wychowawczej z dziećmi w wieku szkolnym do nauki asertywności można wykorzystać belgijski program „Zdrowiej i świadomiej żyć” (*Zdrowiej i świadomiej żyć. Materiały dla nauczycieli*, 1992). Do rozwijania umiejętności zachowań asertywnych u młodzieży przeznaczony jest natomiast, zatwier-

dzony przez MEN, program „Jak żyć z ludźmi” (*Jak żyć z ludźmi. Umiejętności interpersonalne. Program profilaktyczny dla młodzieży*, 1992). Realizacja rozdziału programu poświęconego asertywności pozwala przybliżyć młodzieży podstawowe jej założenia. Zaproponowane ćwiczenia mają zaś na celu umożliwienie dziewczętom i chłopcom zdobycie umiejętności: rozpoznawania zachowań asertywnych, agresywnych i uległych oraz odniesienie swoich uczuć i działań do tych trzech typów zachowań; budowania listy własnych praw; poznania własnego poziomu asertywności w różnych sytuacjach; rozpoznawania okoliczności i sytuacji, w których należy stosować umiejętności asertywne; stosowania zachowań asertywnych jako sposobu rozwiązywania konfliktów.

Rozwijaniu umiejętności asertywnych u wychowanków służą również ćwiczenia zamieszczone m.in. w publikacjach: H. Hamer (1994a, 1999), M. Chomczyńskiej-Miliszkievicz i D. Pankowskiej (1995), T. Zubrzyckiej-Maciąg (2003). W pracy ze starszą młodzieżą, w tym także ze studentami, pomocne mogą się natomiast okazać informacje i propozycje ćwiczeń zawarte m.in. w publikacjach takich autorów, jak: S. Mika (1987), M. Król-Fijewska (1992), G. Lindenfield (1996), P. Fijewski (1993), S. Bishop (1999), J. Ferguson (1999), S. Rees, R. S. Graham (1999), E. J. Neidhardt, M. S. Weinstein, R. F. Conry (1998), T. Gillen (1999), M. Król-Fijewska, P. Fijewski (2000), M. McKay, M. Davis, P. Fanning (2001), T. Zubrzycka-Maciąg (2001, 2003).

W celu rozwijania asertywności u wychowanków wychowawcy i nauczyciele mogą także wprowadzać do swej pracy wychowawczej elementy treningu asertywności (zob. M. Król-Fijewska 1992).

Uczenie się przez trening wytwarza nawyki i umiejętności, które w konsekwencji prowadzą do powstawania określonych postaw i wartości społecznych. Ważną rolę pełnią tu wzmocnienia pozytywne oraz informacje o konsekwencjach zachowania, które wpływają na wzrost świadomości jednostki w podejmowanych działaniach. Znaczenie praktyczne treningu polega na umożliwieniu uczestnikom przeżycia różnych sytuacji i związanych z nimi zachowań. W tym celu organizuje się odpowiednie „sytuacje uczące”, służące dostarczeniu uczestnikom informacji o nich samych oraz ich relacjach z innymi ludźmi. Celem ostatecznym treningu jest utrwalenie ćwiczonych, pożądaných wzorów zachowań asertywnych. Stąd, spośród różnych sytuacji uczących, najbardziej doniosłe znaczenie mają tzw. sytuacje zadaniowe, które wyzwalaając aktywność jednostki, dokonują w jednostce wewnętrzne przemiany (K. Węglowska-Rzepa 1990, s. 13–14).

Spotkania treningowe można organizować w rytmie długich sesji przez 3–4 kolejne dni lub w trakcie kilku krótkich spotkań, np. na godzinach wychowawczych czy zajęciach w internacie.

Ćwiczenie zachowań asertywnych można organizować w grupie liczącej od kilku do kilkunastu osób. Należy zwrócić uwagę, czy dziewczęta i chłopcy uczestniczący w treningu nie czują się podczas ćwiczeń skrępowani lub zakłopotani, gdyż wówczas zajęcia nie przyniosą żadnego pożądanego efektu

(D. Fontana 1998, s. 346). Zadaniem prowadzącego jest zatem zadbać o poczucie bezpieczeństwa psychicznego każdego z uczestników treningu. W tym celu zajęcia można rozpocząć od ćwiczeń integrujących grupę, sprzyjających wytworzeniu się między uczestnikami treningu atmosfery otwartości i wzajemnego zaufania.

Bardzo ważne jest, by trening asertywności łączył w sobie przekazanie elementarnej wiedzy na temat trenowanej umiejętności z bogatym zestawem ćwiczeń praktycznych.

Trenowaniu podlegać mogą różne formy zachowań: stanowienie i obrona swoich indywidualnych praw, wyrażanie i przyjmowanie uczuć (np. złości, czułości, sympatii, zakłopotania), przyjmowanie i wyrażanie potrzeb i próśb, przyjmowanie ocen negatywnych i pozytywnych, wyrażanie opinii i reagowanie na odmienne poglądy innych ludzi, a także prowadzenie dialogu wewnętrznego. Podczas treningu doskonali się również asertywną komunikacją niewerbalną, tj. postawę ciała, wyraz twarzy, ton i natężenie głosu.

Trening asertywności, którego głównym celem jest nauczenie wyrażania siebie w społecznie akceptowany sposób, jest szczególnie polecany dla młodzieży. Służy on bowiem m.in. umocnieniu i poprawie obrazu siebie, rozwijaniu poczucia kontroli i sprawstwa oraz zwiększeniu efektywności w relacjach z otoczeniem. Korzyści te odgrywają niebagatelną rolę w kontekście naturalnego rozwoju społecznych umiejętności w okresie adolescencji i dorastania. Znane jest również szerokie zastosowanie treningu asertywności w profilaktyce uzależnień młodzieży (M. Oleś 1998, s. 187).

Trening asertywności wykorzystywany w pracy z dziećmi stosowany jest natomiast najczęściej w celu profilaktyki zaburzeń zachowania i osobowości oraz jako forma wspierania dziecka w rozwoju. Dziecko, które posiada umiejętność asertywnego kontaktowania się z otoczeniem, uzyska większą szansę korzystania ze wsparcia społecznego w trudnych dla niego sytuacjach, co w efekcie może decydować o skuteczności radzenia sobie z nimi (M. Eskin 1985, za: M. Oleś 1998, s. 187).

Trening asertywności musi uwzględniać zarówno deficyty umiejętności społecznych, jak i cechy osobowości dziecka. W przypadku dzieci agresywnych trening powinien zmierzać do kognitywno-behawioralnej modyfikacji tendencji do zachowań agresywnych w kierunku większej ich asertywności. Jego efektem powinno być także uwrażliwienie dzieci agresywnych na uczucia i potrzeby drugiego człowieka oraz na skutki własnego postępowania względem innych. W przypadku dzieci submisywnych trening powinien raczej skupiać się na modyfikacji ich nadmiernie negatywnych sądów na temat zachowań asertywnych, wyjaśnieniu różnic między asertywnością a agresywnością oraz dostarczeniu wzorów i nauczeniu asertywnego zachowania (M. Oleś 1998, s. 188–189).

Rozwijanie asertywności u dzieci i młodzieży nie przyniesie jednak pożądanых rezultatów, jeżeli wychowankowie nie będą rozumieli celu i sensu tych zabiegów. Jeśli bowiem dla młodego człowieka godność, zdrowie oraz uczucia

własne i innych ludzi nie będą stanowiły wartości, to nie będzie on również widział powodu, dla którego miałby te wartości szanować i chronić.

Zadaniem wychowawcy jest więc dostarczenie, obok konkretnej umiejętności, odpowiedniego zasobu wiedzy o relacjach międzyludzkich oraz o wartościach, na których się one opierają. Zajęcia służące rozwijaniu asertywności powinny być zatem wsparte lub, lepiej – poprzedzone odpowiednimi zabiegami wychowawczo-edukacyjnymi mającymi na celu klaryfikację wartości. Faktem jest bowiem, że do przejawiania asertywności nie wystarczy, by młody człowiek miał poznawczo lub behawioralnie opanowane asertywne zachowania, gdyż z wielu powodów może nie chcieć lub nie umieć wprowadzać ich w życie (por. M. Oleś 1998, s. 189–190).

Podczas rozwijania asertywności u dzieci i młodzieży trzeba mieć również na uwadze, że chłopcy i dziewczęta mogą nadużywać zachowań asertywnych, traktując je jako cel, a nie środek w kształtowaniu relacji z innymi osobami. Rozwijanie asertywności może bowiem powodować u niektórych nastolatków niepohamowane dążenie do poszerzania swych wpływów. Wychowankowie ci mogą wówczas wykorzystywać swoich rówieśników lub przejawiać nadmierne roszczenia wobec rodziców i nauczycieli czy też formułować wobec nich niesłuszne zarzuty. W takich sytuacjach asertywność staje się kamuflażem dla tendencji agresywnych (M. Oleś 1998, s. 192). Toteż należy dołożyć szczególnych starań, aby w sposób jasny i klarowny przekazać wychowankom wiedzę o tym, kiedy i gdzie stosować poszczególne umiejętności asertywne oraz w jaki sposób z nich korzystać w konkretnych sytuacjach. O tym, czy przejawiane zachowanie jest adekwatnym sposobem reagowania w danej sytuacji, decyduje bowiem: wiedza o znaczeniu różnych sposobów zachowania i ich odniesieniu do norm społecznych; zwrócenie uwagi na kontekst sytuacyjny oraz reakcje partnera interakcji; zdolność przetwarzania informacji, czyli analizowania sytuacji; zdolność trafnego przewidywania konsekwencji zachowań interpersonalnych (A. S. Bellack 1979, za: M. Oleś 1998, s. 189). Opanowanie przez młodych ludzi umiejętności oceniania sytuacji i adekwatnego reagowania na nie umożliwi im odróżnianie takich sytuacji, w których asertywność nie jest wskazana, a nawet może im zagrażać. Celem wychowawcy prowadzącego zajęcia z asertywności powinno być zatem to, aby jego wychowankowie nie tylko zdobyli umiejętność asertywnego zachowania, ale posiadli też zdolność właściwego z niego korzystania.

W trosce o skuteczność treningu wychowawca powinien zadbać o to, aby wychowankowie otrzymywali zadania o zróżnicowanym stopniu trudności, tak aby każdy z nich mógł uzyskać sukces i publiczne wzmocnienie. Doświadczenie porażki na treningu umiejętności społecznych nie tylko nie przyniesie oczekiwanych rezultatów, ale spowodować może „pogorszenie stanu wyjściowego”. Dlatego ważne jest przygotowanie wychowanków do uczestniczenia w treningu, aby rozumieli oni potrzebę okazywania sobie wzajemnej pomocy i byli gotowi do udzielania kolegom wsparcia w trudnych chwilach.



Niebagatelne znaczenie dla efektywności treningu asertywności odgrywa również współpraca z osobami z najbliższego otoczenia wychowanków, tj. rodzicami, innymi nauczycielami i wychowawcami. Pozyskanie ich zrozumienia i akceptacji pozwoli uniknąć występowania wzajemnie niezgodnego wpływu na dzieci i młodzież (np. wymaganie od nich bezwzględnego posłuszeństwa i trenowanie umiejętności odmawiania w uzasadnionej sytuacji), a ponadto przyczyni się do zwiększenia skuteczności treningu.

Rozwijanie asertywności u wychowanków nie jest zadaniem łatwym. Wymaga bowiem od wychowawcy zarówno legitymowania się cechami i umiejętnościami umożliwiającymi mu nawiązywanie i podtrzymywanie konstruktywnych relacji z wychowankami, jak i posiadania gruntownej wiedzy teoretycznej z zakresu asertywności oraz solidnego przygotowania praktycznego w tej dziedzinie.

Dążąc do rozwijania asertywności u dzieci i młodzieży, nauczyciel-wychowawca nie może nigdy zapominać, że każda jednostka jest indywidualnością, wobec tego posiada swoje niepowtarzalne, charakterystyczne sposoby funkcjonowania w relacjach społecznych. Należy uszanować autonomię każdej osoby i jej niezbywalne prawa do prywatności życia, a więc do posiadania własnych pragnień, przekonań, wartości i prawd (J. Gajda 1995, s. 53). Dużym błędem byłoby zatem uważać, że każdy powinien myśleć i zachowywać się tak jak my sami, i automatycznie negatywnie go osądzać, jeśli postępuje inaczej. Takie myślenie jest bowiem sprzeczne z założeniami asertywności.

### 3. PODSUMOWANIE

Propagowanie asertywności w praktyce pedagogicznej dostarcza wychowankom wzorów efektywnego porozumiewania się umożliwiającego nawiązywanie rozwojowych kontaktów z rówieśnikami, jak również budowanie otwartych, niezagrażających relacji z nauczycielami. W tym kontekście zachowanie asertywne jest nie tylko bardziej akceptowane, ale też bardziej skuteczne niż zachowanie bierne czy agresywne. Charakter stosunków interpersonalnych warunkuje pozycję społeczną młodego człowieka w grupie, co wpływa z kolei na jego poczucie własnej wartości. Brak umiejętności w zakresie komunikowania się z innymi ludźmi może natomiast prowadzić do poczucia alienacji, osamotnienia, bezsilności, niezadowolenia i wielu rozczarowań w życiu osobistym i społecznym. O istotnym znaczeniu asertywności w życiu jednostki przekonuje zamieszczenie ćwiczeń z tego zakresu w programach profilaktycznych dla dzieci i młodzieży.

Rozwijanie asertywności u wychowanków nie może ograniczać się do aspektu behawioralnego, tj. do nauczania ich określonego sposobu reagowania w danej sytuacji. Należy dążyć do wykształcenia u nich postawy asertywnej oznaczającej patrzenie na samego siebie oraz na innych ludzi jak na wartość,

która wymaga szacunku oraz należytej ochrony godności i praw osobistych. Postawa asertywna wyraża zatem dążenie do tego, by stosunki z innymi ludźmi były oparte na zaufaniu i prawdomówności (M. Król-Fijewska, P. Fijewski 2000, s. 9). Szczerść i otwartość w ujawnianiu siebie innym ludziom wynika tu z pozytywnego nastawienia wobec drugiej osoby, nie jest zaś wyrazem jedynie technicznej sprawności w mówieniu na temat własnych myśli czy przeżyć (por. M. Dziewiecki 2000, s. 108). Postawa asertywna wiąże się więc z traktowaniem siebie jako jednostki wartościowej i odpowiedzialnej oraz postrzeganiem innych ludzi jako godnych partnerów interakcji.

Przyjęcie przez wychowawcę postawy asertywnej i troska o jej kształtowanie u dzieci i młodzieży stwarza zatem szansę na efektywną realizację zadań wychowawczych stawianych przed nauczycielami i wychowawcami, od których oczekuje się, że będą mądrymi i odpowiedzialnymi towarzyszami wychowanków w trudnej drodze osiągnięcia przez nich dojrzałości.

## CZEŚĆ II

### TRENING ASERTYWNOŚCI

#### IV. TRENING ASERTYWNOŚCI I JEGO SKUTECZNOŚĆ

Prekursorem treningu asertywności był A. Salter, który zdefiniował pojęcie asertywności i opisał wczesne formy treningu w swojej książce z 1949 roku, zatytułowanej *Conditioned Reflex Therapy*. Szczególną rolę w pracach nad zjawiskiem asertywności przypisuje się jednak takim badaczom, jak J. Wolpe (1958) i A. Lazarus (J. Wolpe, A. Lazarus 1966). Autorzy ci bowiem dokonali redefinicji i rozróżnienia pojęć asertywności i agresywności oraz skonstruowali wiele metod treningu asertywności wraz z opracowaniem ich podstaw teoretycznych, będących źródłem inspiracji dla dalszych badań w tej dziedzinie (za: J. Mączyński 1993, s. 39).

\*

Początkowo trening asertywności stosowany był w działalności terapeutycznej jako metoda terapii dla osób nieśmiałych, zahamowanych, znerwicowanych czy też odznaczających się zaburzeniami w rozwoju osobowości (J. Wolpe 1958; A. Salter 1949; J. Mehl 1977; A. A. Lazarus, A. Fay 1975). Z czasem metodę tę zaczęto wykorzystywać jako trening kompetencji osobistych dla osób, które nie wykazywały żadnych zaburzeń, jednakże zgłaszały potrzebę doskonalenia skuteczności swojego zachowania w różnych ważnych sytuacjach życiowych, w tym zwłaszcza w sytuacjach interpersonalnych (H. Sęk 1988, s. 790). Wkrótce treningi asertywności zaczęły być stosowane jako metoda szkolenia profesjonalistów w tych wszystkich dziedzinach, w których interakcje międzyludzkie odgrywają istotne znaczenie.

Kształtowanie i doskonalenie umiejętności asertywnego zachowania poprzez trening asertywności zyskały olbrzymią popularność w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego stulecia, szczególnie w Stanach Zjednoczonych oraz w krajach Europy Zachodniej. Zainteresowanie treningiem asertywności trwa nadal i wypływa z faktu, że wiele osób w naszej kulturze ujawnia różnorodne deficyty behawioralne niezbędne do nawiązywania i podtrzymywania właściwych kontaktów interpersonalnych, w efekcie uniemożliwiające sprawne funkcjonowanie człowieka w sytuacjach społecznych. Brak umiejętno-

ści asertywnego reagowania, wyrażający się m.in. niezdolnością do otwartego i szczerego komunikowania własnych praw, uczuć, potrzeb i poglądów, może być źródłem poważnych zaburzeń w kontaktach interpersonalnych w rodzinie, szkole czy w środowisku pracy (J. Mączyński 1991a, s. 619–621). Modyfikacji zachowań nieasertywnych w kierunku ich większej asertywności służy trening asertywności.

Trening asertywności może być stosowany nie tylko jako metoda terapii, ale również jako forma profilaktyki. Celem treningu będzie wówczas zapoznanie uczestników z pewną atrakcyjną ofertą postawy interpersonalnej. Umiejętność swobodnego wyrażania siebie w sposób nienaruszający praw innych stanowi bowiem bezpośrednią realizację koncepcji demokratycznych na poziomie zachowań indywidualnych. Dla osób, które poprzez uczestnictwo w proponowanych sytuacjach doświadczą właściwych dla siebie trudności, trening stanowić może początek procesu terapeutycznego. Dla pozostałych uczestników rola treningu sprowadzać się będzie do swoistej edukacji psychologicznej. Taką funkcję mogą pełnić wybrane elementy treningu asertywności uwzględnione w programach szkolnych (M. Król-Fijewska 1991, s. 38).

## 1. PSYCHOSPOŁECZNA ROLA TRENINGU ASERTYWNOŚCI

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

Oddziaływania terapeutyczne w trakcie treningu asertywności ukierunkowane są głównie na sferę funkcjonowania interpersonalnego jednostki i mogą obejmować następujące aspekty zachowań asertywnych: samoakceptację, pojmowaną jako pozytywne ustosunkowanie się do własnej osoby; dochodzenie własnych praw; swobodne i kontrolowane wyrażanie uczuć pozytywnych i negatywnych (np. złości, sympatii, zakłopotania); wyrażanie własnych opinii i przekonań publicznie i w sytuacjach ryzyka; wyrażanie niezgody na poniżenie i zachowania agresywne; przyjęcie lub odrzucenie ocen własnej osoby przez innych ludzi na podstawie samodzielnej, krytycznej interpretacji tych ocen; odmowę spełnienia niestosownych żądań; doskonalenie relacji interpersonalnych poprzez rozwijanie werbalnych i niewerbalnych umiejętności komunikacyjnych (por. H. Sęk 1988, s. 795; M. Król-Fijewska 1991, s. 38; J. Mączyński 1991a, s. 622). Zachowania te mogą mieć charakter reakcji na wymagania zaistniałej sytuacji, jak i celowej aktywności podmiotu.

Szeroki zakres problemów, nad którymi pracuje się w czasie treningu asertywności, można sprowadzić do dwóch, niewykluczających się wzajemnie kategorii. Otóż jednostka może funkcjonować nieadekwatnie, w wyniku deficytu pewnych umiejętności interpersonalnych, i w tym przypadku terapia nastawiona jest na wyuczenie tych umiejętności, albo też może te umiejętności posiadać, lecz są one skojarzone z lękiem blokującym ich przejawianie. W tym wypadku terapia nastawiona jest na osłabienie i wyeliminowanie owego związku z lękiem. Obie kategorie problemów mogą też występować jednocześnie u jednej osoby, co wiąże się z połączeniem obu kierunków oddziaływania terapeutycznego (K. Gebert 1979, s. 86).

W treningu asertywności można zatem wyróżnić trzy główne podejścia. Pierwsze z nich kładzie nacisk na wykorzystywanie behawioralnych metod modyfikacji zaburzonego zachowania. Drugie podejście związane jest z kognitywnymi (poznawczymi) sposobami modyfikacji zaburzonego zachowania. W trzecim podejściu postuluje się łączne stosowanie behawioralnych i kognitywnych sposobów modelowania zachowań asertywnych.

Podstawą teoretyczną dla behawioralnego treningu asertywności jest założenie, że wszystkie zachowania, a więc zarówno asertywne, jak i nieasertywne, są wyuczone, stąd możliwe jest rozszerzanie przez jednostkę możliwości swoich zachowań poprzez opanowanie nowych umiejętności lub też redukcowanie dotychczasowych zachowań nieprzystosowanych.

Behawioralny trening asertywności jest więc skutecznym sposobem oddziaływań psychokorekcyjnych, szczególnie wtedy gdy dysfunkcyjne zachowanie jednostki ma charakter silnie utrwalonych nawyków nieasertywnego reagowania oraz gdy zachowanie to związane jest z deficytami behawioralnymi, tj. brakiem określonych umiejętności interpersonalnych (np. w przypadku deficytu w zakresie werbalnych umiejętności artykułowania własnych poglądów i opinii, wyrażania pozytywnych i negatywnych uczuć, wyrażania i przyjmowania ocen czy też braku umiejętności utrzymania kontaktu wzrokowego z rozmówcą w sytuacjach konfliktu interpersonalnego) (J. Mączyński 1991a, s. 622–623). Udział w treningu umożliwia uczestnikom zdobycie wiedzy na temat asertywności, a następnie jej wykorzystanie w sytuacjach treningowych. Możliwość przeciwdziałania trudnych interakcji przy udziale innych członków grupy, obserwowanie ich przyjaznego sposobu reagowania na przejawiane zachowanie, otrzymywane wsparcie społeczne umożliwiają odniesienie sukcesu, co z kolei przyczynia się do większej koncentracji na własnych potrzebach i uczuciach oraz większego zadowolenia z życia.

Zagadnienie treningu asertywności wydaje się jednak – jak podkreśla J. Mączyński (1991a, s. 623) – zdominowane w ostatnich latach przez prace psychologiczne autorów podkreślających znaczenie zmiennych kognitywnych dla efektywności omawianego treningu. Brak asertywności nie zawsze bowiem związany jest z brakiem behawioralnych umiejętności asertywnego reagowania w kontaktach interpersonalnych. Nierzadko zdarza się, że dana osoba posiada

owe umiejętności, ale są one skojarzone z lękiem przed konsekwencjami przejawiania asertywności. W efekcie umiejętności asertywne nie są przez jednostkę wykorzystywane. Osoby nieasertywne żyją w ciągłej obawie przed krytyką ze strony innych ludzi. Według A. Ellisa, twórcy psychoterapii racjonalnej, nieadekwatne reakcje emocjonalne, do których zalicza się lęk, depresję, przygnębienie, poczucie winy, poczucie mniejszej wartości, wewnętrznego napięcia czy zachowań neurotycznych, są efektem nieadekwatnej wizji świata, będącej pochodną irracjonalnych przekonań, oczekiwań i wierzeń jednostki dotyczących jej samej i otoczenia społecznego (S. Geller 1979, s. 13). Szczególnie niebezpieczne dla psychospołecznego funkcjonowania jednostki są nieracjonalne poglądy na temat tego, co człowiek musi i powinien, oraz jak powinni zachowywać się inni ludzie i jaki powinien być bieg zdarzeń w zewnętrznym świecie (S. Siek 1985, s. 295–296).

Ten specyficzny rodzaj myślenia koncentrujący się na przewidywaniu niepomyślnych dla jednostki zdarzeń (w tym negatywnych ocen społecznych), przy jednoczesnym niedocenianiu swoich możliwości, stanowi, zdaniem zwolenników kognitywnej terapii lęku, podstawowy mechanizm wywołujący reakcje lękowe. Skoro lęk jest wyuczony, to zasadne wydaje się twierdzenie, że może ulec „oduczeniu” poprzez zmianę nawyków myślenia o sobie oraz modyfikację dotychczasowych doświadczeń bądź dostarczanie doświadczeń nowych, będących źródłem kształtowania się nielekowych zachowań jednostki (B. Harwas-Napierała 1989, s. 252).

Celem kognitywnego treningu asertywności jest zatem wytworzenie i ugruntowanie pozytywnych sądów na temat zachowań asertywnych, a także eliminowanie irracjonalnych przekonań wywołujących stany lękowe i blokujących w efekcie gotowość do przejawiania zachowań asertywnych. Wykorzystywane w tym celu kognitywne techniki modyfikacji struktur poznawczych mają pomóc nie tylko w eliminacji irracjonalnych przekonań, ale także spowodować zastąpienie ich przekonaniem bardziej racjonalnymi (S. Geller 1979; S. Siek 1985; J. Mączyński 1993).

Jedną z metod służących modyfikacji irracjonalnych przekonań jest terapia racjonalno-emotywna A. Ellisa (1973), której celem jest: zainteresowanie własną osobą (zamiast rezygnacji z własnych potrzeb na rzecz zaspokajania potrzeb innych ludzi); zdolność do samoregulacji (samodzielnego rozwiązywania własnych problemów życiowych i przejęcia odpowiedzialności za własne działanie); tolerancja (akceptacja innych, brak nierealistycznych, perfekcjonistycznych wymagań w stosunku do innych oraz przyznanie im prawa do popełniania błędów); umiejętność podejmowania ryzyka; samoakceptacja (pozytywne wartościowanie własnej osoby niezależnie od osiągnięć i opinii innych ludzi) (por. A. Ellis 1973, s. 159–160).

Poznawcza interwencja terapeutyczna w kognitywnym treningu asertywności kładzie zatem nacisk na modyfikację niewłaściwych nawyków myślenia poprzez stwarzanie okazji do świadomego analizowania i przeżywania własnych

stanów emocjonalnych, w tym zwłaszcza doznań lękowych („wgląd klienta we własne myśli”), oraz uczenie jednostki racjonalnej oceny siebie przy zastosowaniu różnorodnych technik (B. Harwas-Napierała 1989, s. 252). Wspólną cechą wszystkich terapii poznawczych jest pomoc w budowaniu pozytywnego obrazu siebie poprzez usuwanie pesymistycznych myśli i nastawień oraz zastępowanie ich nastawieniami i myślami optymistycznymi (S. Siek 1985, s. 255). Terapia poznawcza połączona jest zwykle z modyfikacją lub uczeniem nowych nielekowych form funkcjonowania społecznego, tj. z treningiem sprawności społecznych (B. Harwas-Napierała 1989, s. 252).

Kognitywny trening asertywności stanowi zatem „użyteczną metodę modelowania gotowości do zachowań asertywnych u tych osób, które oceniają negatywnie przejawy zachowań asertywnych i nie potrafią radzić sobie z własnymi irracjonalnymi sędziami na temat asertywności oraz własnym lękiem generowanym przez zespoły owych irracjonalnych przekonań” (J. Mączyński 1991a, s. 623).

Trzeci, behawioralno-kognitywny rodzaj treningu asertywności stosowany jest natomiast w odniesieniu do tych osób, u których niska gotowość do zachowań asertywnych jest spowodowana zarówno deficytem w zakresie umiejętności asertywnego reagowania, jak też wynika z obecności irracjonalnych sądów na temat zachowań asertywnych oraz braku umiejętności zwalczania tych sądów (J. Mączyński 1991a, s. 625). Celem behawioralno-kognitywnego treningu asertywności jest wyposażenie jednostki w behawioralne umiejętności asertywnego zachowania, a także modyfikacja irracjonalnych przekonań na temat własnej osoby w związku z przejawianiem zachowań asertywnych.

Do umiejętności, które jednostka może zdobyć w czasie treningu asertywności, można zaliczyć: świadomość społecznych i psychologicznych reguł zachowania, świadomość samego siebie i innych w sytuacjach interpersonalnych, zwiększenie szacunku do samego siebie, kontrolę i redukcję lęku oraz asertywną komunikację werbalną i niewerbalną (S. Röss, R. S. Graham 1999, s. 29–30).

W zakresie komunikacji werbalnej trening służy wyuczeniu i trenowaniu takich zachowań, jak np.: wypowiadanie formuł grzecznościowych, próśb i żądań wobec innych ludzi; wypowiadanie zwrotów będących reakcją na usłyszane pod swoim adresem oceny negatywne i pozytywne; odmawianie niestosownym żądaniom i prośbom; wypowiadanie krytycznych uwag pod adresem innych ludzi; wyrażanie uczuć negatywnych i pozytywnych; wypowiadanie zwrotów służących rozpoczynaniu, podtrzymywaniu i kończeniu rozmowy. Podczas treningu ćwiczy się ponadto różne formy ekspozycji samego siebie przed audytorium, wyrażania swoich opinii i poglądów; zdobywa umiejętności zadawania pytań, poruszania nowych tematów w rozmowie czy przerywania kłopotliwego milczenia (zob. B. Harwas-Napierała 1986; M. Król-Fijewska 1992; J. Mączyński 1991b). Spośród zachowań niewerbalnych trening asertywności dotyczy m.in.: określonych gestów pomocnych przy rozmowie, podtrzymywania kontaktu wzrokowego, uśmiechania się, skracania przestrzeni interpersonalnej, wyko-

nywania zdecydowanych, energicznych ruchów, głośnego śmiania się. Uczestnicy treningu uczą się także słuchać innych i reagować na ich potrzeby, nie zominając o własnych interesach i zasadach. Zdobywają umiejętności okazywania czułości w stosunku do innych uczestników treningu oraz wypowiedzania i przyjmowania komplementów (W. Poznaniak 1993, s. 421–422). Poprawiają umiejętność komunikowania się i porozumiewania z innymi, uczą się ograniczać stres poprzez umiejętne postępowanie z osobami stwarzającymi problemy i radzenie sobie w trudnych sytuacjach (por. S. Bishop 1999, s. 5).

Reasumując, trening asertywności pomaga w zdobyciu umiejętności swobodnego ujawniania swoich uczuć, myśli i pragnień, umożliwia komunikowanie się z innymi ludźmi w sposób otwarty i bezpośredni, sprzyja wykształceniu aktywnej postawy życiowej w miejsce dotychczasowej bierności, uległości i niepewności oraz uczy bronięcia własnych interesów i praw, daje uczestnikom szansę na lepsze samopoczucie, wiarę w samego siebie i czerpanie większej satysfakcji z życia (W. Poznaniak 1993, s. 420). Głównym celem treningu asertywności jest więc pomoc jednostce w zdobyciu postawy asertywnej, która wiąże się z pogłębioną samoświadomością, poznaniem prawdziwego „ja”, zaakceptowaniem siebie i braniem odpowiedzialności za własną osobę (B. Bigo 1980).

## 2. OPIS TRENINGU ASERTYWNOŚCI

W treningu asertywności stosuje się metody i techniki wywodzące się zarówno z terapii behawioralnej, jak i poznawczej. Granica między wymienionymi rodzajami terapii nie jest jednoznacznie zarysowana, zasadnicza zaś różnica między metodami i technikami związanymi z terapią behawioralną i poznawczą polega na odmiennym rozłożeniu akcentów w wyjaśnianiu mechanizmów zaburzeń i w sposobie terapeutycznego oddziaływania. Tak więc w terapii behawioralnej nacisk położony jest na zmianę obserwowalnych zachowań, co wywołuje również zmiany na poziomie poznawczo-afektywnym. W terapii poznawczej natomiast oddziaływanie terapeutyczne ukierunkowane jest w pierwszym rzędzie na modyfikację treści myślenia, w następstwie czego dochodzi także do modyfikacji zachowań i uczuć z nimi skojarzonych (U. Jakubowska 1998, s. 40–41).

W zależności od stosowanych technik w treningu asertywności można wyróżnić – jak wcześniej zasygnalizowano – trzy podejścia: behawioralne, kognitywne i behawioralno-kognitywne.

W behawioralnym treningu asertywności stosuje się sposób podejścia i techniki wywodzące się z terapii behawioralnej. Uczenie zachowań asertywnych opiera się tu na prawach warunkowania, szczególnie zaś na zasadach wzmocniania, wygaszania i przeuczania. Istotną rolę w opanowaniu umiejętności asertywnego reagowania odgrywają też stosowane w treningu wzmocnienia pozytywne.



Pierwszym etapem pracy terapeutycznej w trakcie behawioralnego treningu asertywności jest określenie przez klienta zgłaszanego przez siebie problemu w kategoriach konkretnych zachowań, które chce zmodyfikować, oraz określenie celu, który chce osiągnąć. Następnie terapeuta konstruuje program działania składający się z wielu etapów oraz określa warunki zmierzające do przekształcania, osłabienia czy eliminacji nieadekwatnych zachowań i do wytworzenia zachowań pożądanych. Często dodatkowym elementem programu jest ustalenie charakteru i sposobu stosowania wzmocnień towarzyszących nowemu zachowaniu. Zakończeniem każdego etapu treningu jest osiągnięcie pewnego celu częściowego, polegającego na modyfikacji istniejącego zachowania (wzrost lub spadek jego częstotliwości, jego uspecyfikowanie lub generalizacja itp.) bądź na wyuczeniu nowego zachowania (K. Gebert 1979, s. 86–87). Tak więc w trakcie behawioralnego treningu asertywności uczestnicy modelują i powtarzają asertywne zachowania, odgrywają role podczas seansów psychodramatycznych oraz wykonują swoiste prace domowe w celu wypróbowania wyuczonych w czasie treningu umiejętności w codziennym życiu (Z. Gaś 1984).

Kognitywny trening asertywności opiera się na założeniu, że centralną rolę w generowaniu gotowości do zachowań asertywnych odgrywają zmienne kognitywne, za blokowanie reakcji asertywnych zaś odpowiedzialne są w szczególności irracjonalne przekonania jednostki. Najprostszym sposobem na zmianę irracjonalnego myślenia pacjenta, będącego źródłem jego problemów przystosowawczych, jest podawanie mu argumentów, czyli tzw. kontrpropaganda. Terapia poznawcza zmierza – najogólniej mówiąc – do przekształcenia treści myślenia i zmiany postaw pacjenta (S. Kratochvil 1984; U. Jakubowska 1998; Z. Bartkiewicz 1996).

Zabiegi terapeutyczne należące do kręgu terapii poznawczych noszą różne nazwy, np.: „terapii emotywno-poznawczych”, „treningów racjonalnego sterowania sobą”, „treningów nabywania nowych nawyków poznawczych” czy też „treningów zmian struktur poznawczych” (S. Siek 1985, s. 295).

Do sprawdzonych i skutecznych metod modyfikacji irracjonalnych przekonań należy terapia racjonalno-emotywna, wypracowana przez A. Ellisa (1973). Terapia ta polega na polemice psychoterapeuty z pacjentem na temat jego fałszywych przekonań i uprzedzeń oraz na dokonywaniu ich racjonalnej konfrontacji z rzeczywistością. Stosowane podczas terapii techniki umożliwiają pacjentowi identyfikowanie i podważanie słuszności dotychczasowych przekonań, które wywołują negatywne konsekwencje emocjonalne (L. Grzebiuk 1998, s. 202). Jedną z poznawczych technik modyfikacji zaburzonego zachowania, stosowaną podczas terapii racjonalno-emotywniej A. Ellisa, jest „technika kontroli emocjonalnej poprzez modyfikację wewnętrznych autowербalizacji”. Jej istotą jest „modyfikacja wewnętrznych reakcji werbalnych jednostki poprzez opanowanie nawyku dyskusowania z własnymi irracjonalnymi przekonaniami i wskazywania na ich sprzeczność z zasadami logiki” (J. Mańczyński 1993, s. 50–51).

W terapii racjonalno-emotywniej stosowane są także techniki służące kierunkowemu oddziaływaniu na reakcje emocjonalne pacjenta, tj. zachęcanie go do wyrażania prawdziwych reakcji emocjonalnych, wygaszanie u niego lęku przed mówieniem o swoich problemach, a także wykorzystywanie technik psychodramatycznych. Uzupełnieniem terapii są techniki behawioralne (modelowanie, wzmacnianie pozytywne), które są niezbędnym elementem oddziaływań psychokorekcyjnych, zwłaszcza w sytuacjach gdy dysfunkcyjne zachowanie ma charakter dobrze utrwalonych nawyków (S. Geller 1979, s. 18).

Modyfikacji irracjonalnych przekonań służy także terapia poznawcza A. T. Becka, metoda autoinstrukcji D. Meichenbauma oraz trening zaszczepiana stresu D. Meichenbauma.

W terapii poznawczej A. T. Becka pacjent jest zachęcany do zbierania informacji na temat własnej osoby w wyniku „eksperymentów”, które mają doprowadzić do zaprzeczenia fałszywym przekonaniom. Założenia, przekonania i oczekiwania pacjenta są tu traktowane jako hipotezy wymagające weryfikacji. Terapeuta wspólnie z pacjentem ustala sposób, w jaki pacjent ma badać te hipotezy. Zadaniem pacjenta jest nauczenie się rozpoznawania własnych tzw. automatycznych myśli wraz z odpowiedzialnymi za ich powstawanie przekonaniemi, a następnie sprawdzanie wiarygodności treści tych myśli. Układ zadań dla pacjenta wyznaczony jest stopniem trudności, tak aby wszystkie kończyły się powodzeniem. Rezultaty „eksperymentów” niepotwierdzające hipotez są dla pacjenta źródłem sukcesu, co umożliwia przerwanie pętli wzajemnych związków pomiędzy myślami, emocjami i zachowaniem (L. Grzesiuk 1998, s. 202).

Metoda autoinstrukcji D. Meichenbauma jest techniką terapeutyczną opartą na założeniu, iż ludzie w sytuacjach trudnych prowadzą ze sobą wewnętrzny dialog. Dialog ten może pobudzać do działań konstruktywnych lub ochrony własnego „ja” albo też wyzwać lęk i powodować dezorganizację działania (U. Jakubowska 1998, s. 48). Terapia ma za zadanie pomóc pacjentowi w uświadomieniu sobie samospełniających się aspektów jego autodestrukcyjnego stylu mówienia i nauczyć go pozytywnych autoinstrukcji, a tym samym zmienić też jego zachowanie. Terapeuta uświadamia zatem jednostce treści jej irracjonalnych, autodestrukcyjnych dialogów wewnętrznych i uczy ją stosowania autoinstrukcji, które pomogą jej w radzeniu sobie z trudnymi (lękowymi) sytuacjami (W. Poznaniak 1993, s. 424).

Bardziej szczegółowy opis metody autoinstrukcji D. Meichenbauma, a także opis treningu zaszczepiania stresu D. Meichenbauma przedstawiony jest w rozdz. V.2 niniejszej pracy.

Rozwijanie umiejętności asertywnych, na podstawie osiągnięć terapii poznawczych w zakresie stosowanych metod i technik, obejmuje dwa zasadnicze etapy. W trakcie początkowych sesji poznawczej modyfikacji zaburzonego zachowania analizowane i dyskutowane są zespoły irracjonalnych przekonań o zachowaniach asertywnych, przejawianych w różnorodnych sytuacjach interpersonalnych, oraz omawiane są sposoby ich zwalczania. W czasie dalszych

sesji treningu stosowane są zaś poznawcze techniki modyfikacji zaburzonego zachowania, których celem jest przygotowanie jednostki do nieskrępowanego przejawiania zachowań asertywnych i radzenia sobie z własnym napięciem emocjonalnym (J. Mączyński 1993, s. 51).

Wielu badaczy postuluje łączne zastosowanie w treningu asertywności behawioralnych i kognitywnych metod modyfikacji zachowań nieasertywnych (M. M. Linehan i in. 1979; D. Kaplan 1982). Słuszność tego stanowiska uzasadniają wyniki badań M. M. Linehan i współpracowników (1979), które dowodzą, że najlepsze efekty we wzroście gotowości do zachowań asertywnych zapewnia łączne stosowanie technik behawioralnych i kognitywnych (za: J. Mączyński 1991a, s. 626).

O tym, że jednocześnie oddziaływanie zarówno na sferę behawioralną, jak i poznawczą osobowości jednostki wydaje się najbardziej obiecującą formą pracy z osobami nieasertywnymi w czasie treningu, przekonuje także R. Poprawa (1998). Formułując listę uwarunkowań asertywności, autor wyznacza jednocześnie cele efektywnego treningu asertywności, który zmierzać powinien do:

- a) niwelowania deficytu behawioralnego, czyli braku określonych umiejętności zachowania się;
- b) niwelowania deficytu uwarunkowanego przeżyciowo, tj. związanego z sytuacyjnie wygenerowaną negatywną, lękową czy powinnościową oceną relacji życiowych dotyczących własnej osoby lub świata;
- c) niwelowania deficytu uwarunkowanego strukturalnie lub silnie związanego z głębokimi, utwalonymi niekonstruktywnymi, irracjonalnymi strukturami psychicznymi, wywołującymi względnie trwałe i zgeneralizowane negatywne, lękowe czy powinnościowe oceny relacji życiowych (ten typ braku asertywności z reguły powiązany jest z deficytami umiejętności behawioralnych);
- d) niwelowania deficytu uwarunkowanego behawioralnie i poznawczo, oznaczającego współwystępowanie irracjonalnego poznania i niekonstruktywnych przekonań osobistych z nieumiejętnościami zachowania się (R. Poprawa 1998, s. 234).

W trakcie każdej sesji behawioralno-kognitywnego treningu asertywności wprowadzaniu nowej strategii poznawczej modyfikacji zaburzonego zachowania powinno zatem towarzyszyć zastosowanie behawioralnych metod modelowania zachowania. Dopiero bowiem łączne wykorzystanie tych technik zapewnia przygotowanie jednostki do otwartego, pozbawionego lęku przejawiania zachowań asertywnych (J. Mączyński 1991a, s. 625).

Metodykę treningu asertywności szczegółowo opisała M. Król-Fijewska (1990, 1991, 1992). Opracowany przez autorkę i propagowany przez Z. Zaborskiego (1997) scenariusz treningu asertywności składa się z trzech sesji i obejmuje cztery dni treningowe. Pierwsza, dwudniowa sesja poświęcona jest nauczaniu podstawowych umiejętności z obszaru zachowań asertywnych. Sesja druga skoncentrowana jest na pracy nad dialogiem wewnętrznym, a szczególnie

diagnozą i konstruktywnym przekształcaniem tych zdań na własny temat, które blokują uruchomienie zachowań asertywnych. Sesja trzecia dotyczy zachowań asertywnych w kontakcie z ważnymi osobami, przy czym szczególnym tematem jest asertywna reakcja na własne poczucie krzywdy lub winy.

Na początku treningu – w myśl zasad proponowanych zwykle w treningach interpersonalnych – trener zawiera z uczestnikami kontrakt dotyczący ich zachowania podczas spotkań. Zawarcie kontraktu zapewnia uczestnikom swobodę wyboru zachowania łącznie z wycofaniem się z ćwiczeń w zależności od własnych potrzeb i postaw.

Kolejnym etapem treningu jest wypełnienie przez uczestników „mapy asertywności” (patrz: M. Król-Fijewska 1991, s. 41–44, 1992, s. 72–77) w celu wyselekcjonowania tych obszarów asertywności, w których uczestnicy mają największe kłopoty, aby następnie uczynić je priorytetowymi podczas opracowywania programu treningu.

Wszystkie spotkania „treningowe”, służące realizacji kolejnych tematów treningu, przebiegają według określonej struktury i obejmują następujące po sobie etapy:

- a) miniwykład głoszony przez prowadzącego trening;
- b) ćwiczenia podstawowe zlecone przez prowadzącego, pokazujące w przejrzystej formie istotę asertywnego rozwiązania omawianej sytuacji;
- c) ćwiczenia indywidualne, podczas których uczestnicy zachęceni są do znalezienia podobnych sytuacji w swoim życiu, w których pragnęli zmienić swoje zachowanie w kierunku większej asertywności.

Prace indywidualne na treningu asertywności przebiegają według ustalonego schematu. Uczestnik podejmujący pracę szczegółowo przedstawia sytuację, nad którą chce pracować, oraz określa cel, do którego zmierza. Na tym etapie trener i pozostali uczestnicy grupy mogą mu pomagać w zaplanowaniu modelowego, asertywnego zachowania. Następnie uczestnik wybiera sobie partnera lub partnerów scenki, szczegółowo wyznacza im role, po czym przystępuje do odegrania zaplanowanego, pożądanego zachowania. Po każdej próbie osoba ćwicząca otrzymuje informacje od partnera scenki, trenera i pozostałych uczestników grupy. Wszystkie informacje powinny koncentrować się na opisie zachowania i uwzględniać zarówno jego niedostatki, jak też przede wszystkim aspekty pozytywne. Ważne jest bowiem, aby każdy ćwiczący miał poczucie sukcesu. Odgrywane scenki mogą być powtarzane wielokrotnie, do czasu kiedy osoba ćwicząca uzyska przekonanie, że jest zadowolona ze swojego zachowania, ma poczucie, że może je swobodnie przejawiać, i zdecyduje, że chce przestać ćwiczyć. Obserwowanie i analizowanie zachowań asertywnych ćwiczonych przez jedną z osób spełnia ważne zadanie edukacyjne dla pozostałych uczestników. Poprzez obserwację uczą się oni bowiem dostrzegania różnic w różnego typu zachowaniach, jak też mają okazję poznać pożądane sposoby reagowania w określonych sytuacjach (M. Król-Fijewska 1991, s. 47).

W treningu asertywności należy stosować zasadę małych kroków i stopniowania trudności. Ćwiczenia nowych form zachowań wymagają wielokrotnych powtórzeń. Po każdej próbie i komentarzu uczestnika trenującego zachowania asertywne głos zabiera trener. Jego rola polega na udzieleniu pomocy trenującemu w przełożeniu jego pragnień na konkretne, możliwe do realizacji zachowanie. Trener może również przejąć rolę partnera scenki, żeby pomóc w przećwiczeniu jakiegoś szczególnie trudnego jej fragmentu. W przypadku trudności z osiągnięciem przez ćwiczącego satysfakcjonującego go zachowania można dokonać odwrócenia ról – jeden z uczestników odgrywa rolę osoby zachowującej się asertywnie, zgodnie z opracowanym planem, uczestnik „trenujący” odgrywa zaś rolę partnera scenki. Zabieg taki jest szczególnie przydatny przy pracy nad relacją z autorytetem lub „ważnymi osobami”. Jeśli, mimo pomocy trenera i pozostałych uczestników treningu, osoba nie jest w stanie zachować się asertywnie w ćwiczonej sytuacji, należy zaproponować zmianę sytuacji na podobną, ale łatwiejszą. Poszukując takiej, której trudność nie przekroczy możliwości uczestnika, można zmieniać partnerów, sprawy, o które chodzi, a także intensywność planowanej reakcji (M. Król-Fijewska 1991, s. 47–49). W razie potrzeby trener może także rozdzielić określoną umiejętność na części składowe i zachęcić uczestnika do ćwiczenia poszczególnych jej elementów na płaszczyźnie werbalnej bądź niewerbalnej, aż do uzyskania pożądanego rezultatu końcowego.

Ważnym elementem kończącym pracę każdego uczestnika treningu jest szczegółowa informacja zwrotna dotycząca zmiany w jego zachowaniu między pierwszą próbą a ostatnią. Sama bowiem pozytywna zmiana w zakresie samopoczucia ćwiczącego może okazać się niewystarczająca dla utrwalenia wyuczonych umiejętności. Sesję podstawową kończy planowanie zmian, tj. ustalenie przez uczestników konkretnych sytuacji, w których chcą dokonać modyfikacji swojego dotychczasowego zachowania.

Wiodącym tematem sesji drugiej jest praca nad dialogiem wewnętrznym. Zadaniem uczestników jest odszukanie elementów dialogu wewnętrznego odpowiedzialnych za blokowanie zachowań asertywnych. Uczestnicy analizują zatem szczegółowo swój dialog wewnętrzny w sytuacjach, w których zrezygnowali z asertywnego zachowania. Następnie uczą się zastępowania treści antyasertywnych zdaniami proasertywnymi, pomagającymi w uruchomieniu zachowań asertywnych. Budowanie zdań proasertywnych opierać się może na pozytywnych doświadczeniach, odwoływaniu się do praw danej osoby jako jednostki ludzkiej czy też sformułowaniu pewnych humanistycznych wartości.

Sesja trzecia poświęcona jest zebraniu przez uczestników wiedzy na temat własnej asertywności, wynikającej z obserwacji dialogu wewnętrznego i realizacji zachowań asertywnych. Następuje również powrót do ćwiczenia przez uczestników treningu zachowań asertywnych w ważnych dla nich sytuacjach życiowych. Z inicjatywy prowadzącego w tej sesji zostają wprowadzone także

dwa szczegółowe tematy: asertywne zachowanie w sytuacji przeżywania poczucia winy oraz poczucia krzywdy (por. M. Król-Fijewska 1992, s. 38–53).

Uczenie asertywnego zachowania może odbywać się: w sytuacji grupowej, w której preferowaną metodą jest praca z jednostką na tle grupy; w ramach indywidualnej sesji terapeutycznej; w realnej sytuacji życiowej jednostki, w której zachowuje się ona zgodnie z poleceniami terapeuty (K. Gebert 1979, s. 86). Najlepsze efekty daje jednak – jak podkreśla S. Kratochvil (1984) – grupowy trening asertywności. Życzliwa atmosfera w grupie, pewność uniknięcia kary za bronienie swoich praw i słowa uznania ze strony pozostałych uczestników treningu dają jednostce poczucie zadowolenia, podnoszą samoocenę i przekonują, że przejawianie asertywności może przyczynić się do uzyskania akceptacji ze strony innych ludzi. W efekcie trening asertywności motywuje uczestnika do tego, by ćwiczone w grupie zachowanie przenieść na realne sytuacje we własnym życiu.

Dla osób, które nie zdecydowały się na trenowanie asertywności w ramach zorganizowanego w tym celu kursu, istnieje możliwość samodzielnego zapoznania się ze specyfiką zachowań asertywnych. W ostatnich latach na rynku polskim daje się zauważyć wyraźny wzrost liczby publikacji na temat asertywności, będących tłumaczeniami praktycznych przewodników do indywidualnego kształtowania zachowań asertywnych (patrz np.: S. Ress, R. S. Graham 1993; G. Lindenfield 1996; P. Mansfield 1995; A. Townend 1996; B. Hare 1997; T. Gillen 1999; J. Ferguson 1999; S. Bishop 1999). Wskazówki i ćwiczenia służące rozwijaniu asertywności można również znaleźć m.in. w publikacjach takich autorów, jak: P. Fijewski (1993); L. Adams (1998); E. J. Neidhardt, M. S. Weinstein, R. F. Conry (1998) oraz M. McKay, M. Davis, P. Fanning (2001).

### 3. WYNIKI BADAŃ NAD SKUTECZNOŚCIĄ TRENINGU ASERTYWNOŚCI

Skuteczność treningu asertywności badano w wielu dobrze kontrolowanych eksperymentach (P. Jakubowski-Spector 1973; C. N. Corby 1975; A. Lange, P. Jakubowski 1976; M. M. Linehan, M. R. Goldfried, A. P. Golfried 1979; D. Kaplan 1982; S. H. Wehr, M. E. Kaufman 1987, za: J. Mączyński 1991a, s. 626).

Wyniki badań L. Aldena, J. D. Safrana i R. Weidemana (1978), a także C. Hammena, M. Jacobsa, A. Mayola i S. D. Cochran (1980) oraz D. Kaplana (1982), służące ocenie efektywności behawioralnych i kognitywnych technik treningu asertywności, wskazują, że zarówno behawioralne, kognitywne, jak i behawioralno-kognitywne techniki treningu asertywności odznaczają się równą skutecznością w podwyższaniu gotowości do zachowań asertywnych. Poglądu tego nie podzielają M. M. Linehan, M. R. Goldfried i A. P. Golfried (1979), którzy prowadząc badania nad porównaniem efektywności behawioralnego, kognitywnego i behawioralno-kognitywnego treningu asertywności, jedno-

znacznie udowodnili większą skuteczność tej ostatniej metody. Dzięki zastosowaniu łącznie behawioralnych oraz kognitywnych metod treningu asertywności osiągnięto bowiem najlepsze efekty we wzroście gotowości do zachowań asertywnych. Rezultaty badań uzyskane przez M. M. Linehan i współautorów (1979) są zgodne z wynikami badań J. L. Wolfego i I. G. Fodora (1977), którzy odkryli zależność pomiędzy pogłębianiem samoświadomości a behawioralnymi technikami treningu asertywności. Powyższe ustalenia stanowią silne wsparcie dla obserwacji, które poczynili A. J. Lange i P. Jakubowski (1976), sugerujących, że połączenie podejścia kładącego nacisk na poznawczą modyfikację zaburzonego zachowania oraz podejścia ukierunkowanego na kształtowanie umiejętności asertywnego reagowania stanowi optymalną metodę w podnoszeniu gotowości do zachowań asertywnych (J. Mączyński 1991a, 1993).

Zastosowanie w treningu asertywności behawioralnych bądź poznawczych metod modyfikacji zachowania powinno służyć niwelowaniu występujących u danej jednostki deficytów w zakresie asertywności, stąd skuteczność tych metod uwarunkowana jest odpowiednim ich doborem.

Niwelowanie deficytów behawioralnych wymaga korzystania przede wszystkim z metod behawioralnych, w wyniku których – jak wykazują badania – wiele osób ćwiczących zachowania asertywne „potrafi dość szybko, bez większych trudności przejść od modelu pożądane zachowania asertywne i odtwarzać je w sali treningowej, pod warunkiem że zachowaniu temu towarzyszy odpowiednie nastawienie psychiczne” (R. Poprawa 1998, s. 226). W przypadku gdy uczestnicy treningów nie posiadają wiedzy na temat asertywności, bardzo szybko ją sobie przyswajają i z łatwością potrafią odróżnić zachowania asertywne od nieasertywnych, agresywnych czy manipulatorskich. Ponadto zachowania asertywne uznają zwykle za zdecydowanie bardziej pożądane dla siebie, będące gwarantem pełnej i adekwatnej autoekspresji oraz dające możliwość swobodnego radzenia sobie w trudnych relacjach interpersonalnych (R. Poprawa 1998, s. 226).

Obserwacje poczynione w toku prowadzenia treningów asertywności przez R. Poprawę (1998, s. 226) wykazują jednak, że wielu uczestników obawia się, iż ich zachowanie będzie niezgodne z oczekiwaniami społecznymi i uznanymi normami, że wręcz złamią normy moralne i naruszą dobro innych. Obawy te dotyczą zwłaszcza reakcji innych ludzi na ich asertywne zachowanie, tzn. tego że nie będą zrozumiani, że zostaną odrzuceni, że będą agresywni zamiast asertywni albo okażą się nieskuteczni. W takim przypadku, tj. gdy dana osoba negatywnie ocenia przejawy własnych zachowań asertywnych, nie potrafi poradzić sobie z własnymi irracjonalnymi przekonaniami na temat asertywności oraz z lękiem związanym z owymi przekonaniami, niezbędne dla skuteczności treningu asertywności będzie wykorzystanie poznawczych metod modyfikacji zachowania.

Trening asertywności znajduje zastosowanie w wielu problemach klinicznych. Stosuje się go z powodzeniem zarówno w odniesieniu do niespecyficznych trudności życiowych, dotyczących np. nawiązywania i utrzymywania kon-

taktów interpersonalnych, jak i w eliminacji niepożądanych nawyków. Znaczącą rolę odgrywa również w terapii rodzinnej i małżeńskiej, w której problemy interpersonalne sprowadza się do konkretnych zachowań mających ulec zmianie (K. Gebert 1979, s. 86).

Trening asertywności ma także ustaloną renomę w terapii osób agresywnych. Z badań wynika bowiem, że poziom asertywności jest niekompatybilny nie tylko z poziomem lęku, ale także ze skłonnością do reagowania gniewem. W wyniku ćwiczenia asertywności wyraźnie spada zarówno przejawianie wrogości, jak i otwarta agresja. Podczas uczenia agresorów asertywności uświadamiają oni sobie, że ich zachowanie prowokuje innych do atakowania (z czego na ogół wcześniej nie zdawali sobie sprawy), poznają nieagresywne sposoby obrony przed agresją innych oraz uczą się zachowań zniechęcających otoczenie do stosowania ataków. Powyższe ustalenia uzasadniają potrzebę włączenia treningu asertywności do terapii osób agresywnych jako sposobu uczenia ich radzenia sobie z agresywnymi prowokacjami ze strony otoczenia oraz wyrażania gniewu czy wrogości w umiarkowany, możliwy do przyjęcia sposób. Trening asertywności jest również niezmiernie przydatny w terapii ofiar agresji, które swoim zachowaniem submisyjnym mogą prowokować innych do atakowania (Z. Bartkiewicz 1996, s. 70–71).

P. Jakubowski-Spector (1973) w wyniku prowadzonych badań stwierdziła, że efektem treningu asertywności u osób dorosłych była redukcja lęku oraz poprawa relacji interpersonalnych. Podobnie S. H. Wehr i M. E. Kaufman (1987), którzy z kolei przeprowadzali swoje badania wśród młodzieży szkolnej, wykazali, że trening ten w istotny sposób przyczynia się do redukcji lęku. Dlatego postulują oni włączenie treningu asertywności do programów szkolnych w celu obniżenia występującego u dzieci i młodzieży lęku w kontaktach interpersonalnych oraz podwyższenia ich gotowości do przejawiania zachowań asertywnych (J. Mączyński 1993, s. 52).

Wyniki badań wskazują zatem, że efektem treningu asertywności może być: zmniejszenie nieśmiałości i uległości wobec partnera interakcji; zwiększenie wymagań w stosunku do zachowania się innych osób; poprawa relacji interpersonalnych; zwiększenie samoakceptacji oraz wygaszanie lęku przed konsekwencjami zachowań asertywnych (J. Mączyński 1991a, s. 626).

Uzupełnieniem wyników badań nad efektywnością treningu asertywności mogą być doświadczenia M. Król-Fijewskiej (1990) dotyczące zastosowania treningu asertywności wobec absolwentów Studium Pomocy Psychologicznej. Uczestnicy wysoko oceniali korzyści wynikające z udziału w treningu. Umieszczenie treningu w programie szkolenia służyło bowiem, z jednej strony, procesowi osobistej zmiany absolwentów studium, z drugiej zaś – przyczyniło się do podniesienia ich kwalifikacji zawodowych. Asertywni profesjonalści są bowiem w stanie ustanowić asertywne stosunki ze swymi pacjentami i stanowią dla nich atrakcyjny wzór do naśladowania. Ponadto poznane procedury treningu



asertywności mogą być wykorzystane jako narzędzie pracy terapeutycznej (M. Król-Fijewska 1990, s. 198).

#### 4. PODSUMOWANIE

Trening asertywności jest bez wątpienia obiecującym kierunkiem terapeutycznym. Od innych metod odróżnia się naciskiem kładzionym na własną pracę klienta i na jego odpowiedzialność za przebieg terapii. Uczestnik treningu jest tu rzeczywiście współtwórcą zmiany, a nie przedmiotem oddziaływań terapeutycznych. W związku z tym że powodzenie terapii zależy w znacznym stopniu od własnej aktywności klienta, podejmowanej także w sytuacji braku kontroli ze strony terapeuty, niezbędnym warunkiem wydaje się rzeczywista motywacja jednostki do dokonywania zmian w swoim funkcjonowaniu i do ponoszenia konsekwencji tych zmian (K. Gebert 1979, s. 86–91). Nie da się również z powodzeniem wykształcić kompetencji optymalnie asertywnego człowieka, gdy nie będzie on spełniał pewnych podstawowych założeń, tj. warunków osobowościowych. Chodzi tu o zręby poczucia własnej tożsamości i indywidualnie, podmiotowo wytworzone cele, wartości lub dalekie zadania życiowe (H. Sęk, 1988, s. 796). Toteż trening asertywności jest metodą przynoszącą szybko znaczne efekty w pracy z osobami o wybiórczych trudnościach interpersonalnych (K. Gebert 1979, s. 91).

Trening asertywności uczy m.in. dbania o swoje prawa w sytuacjach osobistych i społecznych, odmawiania zgodnie ze swoim wewnętrznym sprzeciwem, przyjmowania i wyrażania uczuć, ocen i poglądów. Jego rolą jest nauczanie uczestników przejawiania asertywnej postawy interpersonalnej oznaczającej komunikowanie otoczeniu dwóch przekazów: „Ja jestem w porządku. Mam prawo być sobą” i „Ty jesteś w porządku. Masz prawo być sobą” (M. Król-Fijewska 1991, s. 38). Trening asertywności służy zatem zarówno budowaniu pozytywnego wizerunku własnej osoby, jak i zdobywaniu umiejętności nawiązywania konstruktywnych relacji interpersonalnych opartych na wzajemnym szacunku i otwartości. Dlatego też może stanowić dla wielu uczestników przełom w funkcjonowaniu życiowym.

Wzrost cech asertywnych wiąże się jednak – jak ostrzega Z. B. Gaś (1984) – z pewnymi niebezpieczeństwami. Jednostka, która w miejsce dotychczasowej niepewności, uległości i rozmaitych zahamowań staje się bardziej asertywna, może być bowiem odbierana przez otoczenie jako arogancka czy nawet agresywna, co może powodować utratę sympatii kogoś z dotychczasowych znajomych. Stawianie się człowiekiem asertywnym istotnie może pociągać za sobą określone koszty, ale osiągnięte zyski w postaci zadowolenia ze swojego życia, pewności siebie oraz poczucia własnej kompetencji wydają się przeważać nad tymi kosztami.

## V. ROZWIJANIE ASERTYWNOŚCI W KSZTAŁCENIU PEDAGOGICZNYM

Asertywność jako umiejętność społeczna wzbudza duże zainteresowanie w edukacji zawodowej. Rozwijanie asertywności stało się szczególnie pożądane w zawodach, w których ważną rolę odgrywają kontakty międzyludzkie. Stąd dbałość o kształtowanie zachowań asertywnych u menedżerów, polityków, dyrektorów firm. Coraz częściej mówi się również o konieczności rozwijania asertywności u nauczycieli-wychowawców. Postulat ten nabiera szczególnego znaczenia wobec faktu, że umiejętności społeczne (w tym asertywność) nauczyciela warunkują możliwość ich rozwijania u wychowanków. Tymczasem rozwój umiejętności społecznych powinien być – jak podkreśla się współcześnie – niezbędną częścią edukacji „bycia”. Wiele bowiem sukcesów jednostki, zarówno w szkole, pracy zawodowej, jak i w relacjach rodzinnych i koleżeńskich, zależy od jej zdolności do opanowania i wykorzystywania tychże umiejętności. Niestety w praktyce edukacyjnej wciąż kładzie się większy nacisk na dziedzinę „wiedzy” niż „bycia”. Często wychowawcy niewiele robią, by pomóc dzieciom i młodzieży w rozumieniu siebie, w samoakceptacji, w zdobyciu umiejętności pozytywnego i udanego doświadczenia swojego życia. Wciąż boleśnie pomijany jest w placówkach oświatowych aspekt włączania treningów umiejętności społecznych do programów nauczania. Nierzadko zdarza się, że sami nauczyciele nie mają przygotowania, jeśli chodzi o wartościowe wychowawczo techniki, stąd posiadają też trudności z przedstawieniem ich dzieciom (D. Fontana 1998, s. 342). Trudno zatem oczekiwać istotnych zmian w programach edukacyjnych dla dzieci i młodzieży bez uprzedniego przygotowania nauczycieli i wychowawców w zakresie rozwijania umiejętności społecznych. Mając na uwadze znaczenie asertywności w psychospołecznym funkcjonowaniu jednostki oraz jej miejsce w praktyce pedagogicznej, podjęto się próby rozwijania umiejętności asertywnych u przyszłych nauczycieli i wychowawców.

### 1. CELE ROZWIJANIA ASERTYWNOŚCI W KSZTAŁCENIU PEDAGOGICZNYM

Głównym celem prowadzenia zajęć z przyszłymi pedagogami było rozwijanie u nich asertywności. Zgodnie z przyjętą behawioralno-kognitywno-fenomenologiczną koncepcją asertywności szczegółowe cele rozwijania asertywności w pedagogicznym kształceniu studentów obejmowały:

1. Dostarczenie wiedzy na temat asertywności poprzez:
  - zapoznanie z istotą i różnymi aspektami asertywności;

- ukazanie właściwych, adekwatnych do wymagań sytuacyjnych sposobów asertywnego zachowania się;
  - rozwijanie umiejętności odróżniania zachowań asertywnych od nieasertywnych;
2. Rozwijanie behawioralnych umiejętności asertywnego zachowania w różnych sytuacjach osobistych i społecznych, w tym rozwijanie umiejętności:
- stanowienia i obrony własnych praw;
  - wyrażania uczuć za pomocą różnych form ekspresji;
  - wyrażania niezgody na poniżenie i zachowania agresywne;
  - odmowy spełniania niestosownych żądań;
  - przyjęcia lub odrzucenia oceny własnej osoby ze strony innych ludzi na podstawie samodzielnej, krytycznej interpretacji tych ocen;
  - wyrażania własnego zdania, poglądów, opinii publicznie i w sytuacjach ryzyka;
  - używania adekwatnego do sytuacji, asertywnego języka niewerbalnego;
3. Rozwijanie gotowości poznawczoafektywnej do asertywnego zachowania się poprzez:
- pobudzanie do refleksji nad motywami i skutkami dotychczasowych własnych zachowań;
  - rozwijanie przekonań o możliwości zmiany niekonstruktywnego zachowania;
  - zachęcanie do szczerego i otwartego wyrażania siebie poprzez zachowania asertywne;
  - ukazywanie osobistych i społecznych korzyści związanych z postawą asertywną;
  - ukazanie przydatności umiejętności asertywnych dla praktyki pedagogicznej;
  - niwelowanie irracjonalnych sądów na temat asertywności poprzez stwarzanie okazji do świadomego analizowania i przeżywania własnych odczuć w związku z nieasertywnym i asertywnym zachowaniem;
  - próbę zmiany niewłaściwych nawyków myślenia o sobie w sytuacjach asertywnego reagowania;
  - pomoc w racjonalnej ocenie samego siebie; rozwijanie szacunku do samego siebie; podwyższanie poczucia własnej wartości, samooceny i samoakceptacji (por. H. Sęk 1988; J. Mączyński 1991a; R. Poprawa 1998).

Realizacja ww. celów odbywała się w trakcie prowadzonych zajęć ze studentami pedagogiki, obejmujących piętnaście dwugodzinnych spotkań. Poszczególne spotkania miały na celu rozwijanie asertywności w różnym obszarze zachowań, w związku z czym przyświecały im różne cele szczegółowe. Wszyst-

kie zajęcia służyły natomiast realizacji celu głównego, jakim było rozwijanie asertywności w pedagogicznym kształceniu studentów.

## 2. TECHNIKI ROZWIJANIA ASERTYWNOŚCI W KSZTAŁCENIU PEDAGOGICZNYM

Przyjmując pogląd, iż najlepsze efekty w rozwijaniu gotowości do zachowań asertywnych uzyskuje się w wyniku behawioralno-kognitywnego treningu asertywności (J. Mączyński 1993), podczas prowadzonych zajęć wykorzystano zarówno behawioralne, jak i poznawcze techniki modyfikacji zachowania. Rozwijaniu asertywności służyło także zastosowanie na zajęciach informacji zwrotnych oraz posłużenie się takimi metodami kształcenia w szkole wyższej, jak dyskusja i wykład.

Dalej zamieszczono opis technik rozwijania asertywności, wykorzystanych na zajęciach w ramach przeprowadzonego eksperymentu pedagogicznego.

### 2.1. Behawioralne techniki modyfikacji zachowania

Spośród technik behawioralnych na zajęciach wykorzystano: modelowanie, odgrywanie ról, wzmacnianie pozytywne, transferowanie.

#### *Modelowanie*

Modelowanie oznacza sposób uczenia się zachowań poprzez obserwowanie zachowań innego człowieka – modela. Jest to więc uczenie się przez obserwację, za pomocą przykładu, czyli uczenie się społeczne, którego istotę stanowi naśladowanie tego, co robią inni ludzie. Stąd modelowanie bywa czasem nazywane „naśladownictwem”, „uczeniem się obserwacyjnym”, „uczeniem się zastępczym”, „dawaniem przykładu” czy „zarażaniem” (por. M. Łobocki 1998, s. 82; W. Poznaniak 1993, s. 78–79).

Przez modelowanie A. Bandura (za: M. Łobocki 1998, s. 82) rozumie zarówno odwzorowywanie, czyli przyswajanie zaobserwowanych zachowań, jak również nabywanie nowych zachowań lub modyfikowanie zachowań już dawniej ujawnionych przez obserwatora. Efektem modelowania może być zatem: poznanie nowego wzoru zachowania, rozhamowanie reakcji, którą poprzednio nauczono się hamować (efekt rozhamowania), lub też powstrzymanie się od jakiegoś zachowania (efekt hamowania). Efekt rozhamowania występuje u jednostki w związku z obserwowaniem pozytywnych zmian występujących w życiu modela na skutek określonych zachowań. Natomiast efekt hamowania jest wynikiem obserwowania następstw negatywnych spotykających modela za jakieś jego zachowanie (W. Poznaniak 1993, s. 79).

Dotychczasowe badania nad modelowaniem pozwoliły wyróżnić wiele warunków sprzyjających skutecznemu stosowaniu tej techniki, związanych zarówno z modelem, z osobą poddaną modelowaniu, jak też z procedurą modelowania.

Modelem najchętniej naśladowanym jest osoba tej samej płci oraz w zbliżonym wieku, u której obserwator zauważa pewne podobieństwa do siebie, np. pod względem określonych umiejętności, zainteresowań i uzdolnień. Nie bez znaczenia dla efektywności modelowania jest też przyjazne nastawienie obserwatora do modelu, a także zachęcanie osoby poddanej modelowaniu do naśladowania określonych zachowań i ich pozytywne wzmacnianie. Demonstrowane przez modela zachowanie musi być natomiast wyraźne, pozbawione zbędnych detali, z zachowaniem kolejności od zachowań najprostszych do najbardziej złożonych i obejmujące odpowiednią liczbę powtórzeń (Z. Bartkowicz 1996, s. 72–73).

Stosowanie techniki modelowania polega na dokładnym określeniu przez trenera zachowań, jakie mają być poddane modelowaniu, a następnie zaprezentowaniu wzorów pożądanych zachowań z udziałem modelu lub postaci symbolicznej (film, obrazki czy wręcz instrukcje zalecające wyobrażanie sobie określonego zachowania). Później osoba poddana modelowaniu proszona jest o naśladowanie zachowań modelu (L. Grzesiuk 1998, s. 201).

Najsukuteczniejsze – jak utrzymuje S. Kratochvil (1984) – jest obserwowanie i naśladowanie żywego wzoru, jednak pozytywne rezultaty osiąga się także dzięki stosowanej w technice modelowania projekcji.

Zastosowanie techniki modelowania na zajęciach z przyszłymi pedagogami służyło modyfikacji ich dotychczasowych, nieasertywnych zachowań w kierunku większej asertywności i polegało na demonstrowaniu im asertywnej reakcji, którą następnie odwzorowywali. Wszystkie próby modelowania przez studentów zachowań asertywnych były pozytywnie wzmacniane zarówno przez prowadzącą, jak i pozostałych uczestników zajęć.

Mając na uwadze warunki skuteczności stosowania tej techniki, najczęściej modelami do naśladowania dla swych kolegów byli sami studenci, przedstawiający asertywne (modelowe) rozwiązanie różnych sytuacji wychowawczych na podstawie wcześniej ustalonego scenariusza. Modelowanie współwystępowało wówczas często z techniką odgrywania ról.

Prezentowanie zachowań asertywnych odbywało się na zajęciach także w sposób niejako „ukryty”. Prowadząca starała się bowiem, możliwie jak najczęściej, własnym zachowaniem demonstrować postawę asertywną. Postawa ta uwidaczniała się m.in. w sytuacjach związanych z wyrażaniem własnych uczuć wobec uczestników zajęć, przyjmowaniem ocen i odmiennych od swoich opinii, odmawianiem wobec niestosowanych żądań ze strony studentów.

### *Odgrywanie ról*

Technika odgrywania ról, która uchodzi za istotną część treningu umiejętności społecznych, opiera się na ogólnym scenariuszu psychodramy, jednej z najstarszych metod psychoterapii grupowej (zob. G. Czapów, Cz. Czapów 1969; S. Kratochvil 1984).

Odgrywanie roli określa rodzaj aktywności, w której członkowie grupy otrzymują ściśle określony scenariusz ze wskazówkami do jego interpretacji bądź jedynie zarysowany ogólny temat improwizacji, ewentualnie wzbogacony charakterystyką występujących postaci (por. W. Ward 1957, s. 5; H. Koltze 1990, s. 165; B. Matwijów 1988, s. 92). Po zapoznaniu się ze scenariuszem sytuacji następuje krótka, spontaniczna dyskusja, po czym rozpoczyna się właściwe odgrywanie ról. Główny aktor przejawia dane zachowanie, zadaniem zaś koaktora jest reagować na nie w sposób możliwie najbardziej realistyczny. Pozostali uczestnicy są wówczas jedynie biernymi obserwatorami. Komentarz do przedstawionego zachowania następuje dopiero w czasie późniejszej dyskusji, tj. po opisanie przez aktora głównej umiejętności występującej w trudnej sytuacji (por. Z. Bartkiewicz 1996, s. 74).

Odgrywanie ról występowało niemal na każdych zajęciach rozwijających asertywność u przyszłych pedagogów. Uczestnicy zajęć – aktorzy główni – wchodzili najczęściej w role nauczycieli, wychowawców, pedagogów szkolnych, koaktorzy natomiast odgrywali role uczniów, wychowanków, koleżanek-nauczycielek, dyrektora, rodziców.

### *Wzmacnianie pozytywne*

Wzmacnianie pozytywne odgrywa niezwykle istotną rolę w nabywaniu pożądaných umiejętności społecznych. Jest ono bowiem dodatkowym czynnikiem motywacyjnym służącym utrwaleniu przyswajanych zachowań.

Wzmacnianie pozytywne polega na udzielaniu pochwał lub dawaniu dowodów uznania, w tym czasami także nagród (M. Łobocki 1998a, s. 99). Biorąc pod uwagę charakter wzmocnień pozytywnych, można wyróżnić trzy ich rodzaje: materialne (pieniądze, jedzenie), społeczne (pochwała, aprobata ze strony innych) oraz samonagradzanie (pozytywna ocena własnego zachowania) (Z. Bartkiewicz 1996, s. 76–77).

Stosując wzmocnienia pozytywne, należy przestrzegać zasad skutecznego nagradzania (zob. K. Konarzewski 1982). Trzeba m.in. pamiętać, aby wzmocnienie pojawiało się możliwie jak najszybciej po pożądanym zachowaniu, aby było adekwatne do znaczenia wzmacnianego zachowania, a także o indywidualizacji wzmocnień w zależności od osoby ćwiczącej.

Wzmacnianie pozytywne, stosowane na zajęciach z przyszłymi pedagogami, było nierozzerwalnie związane z uczeniem się przez nich zachowań asertywnych. Komunikaty o charakterze wzmocnień pozytywnych występowały nie

tylko po zaprezentowaniu przez uczestników zajęć modelowego zachowania asertywnego, ale także po przedstawieniu zachowania częściowo asertywnego czy nawet po podjęciu próby takiego zachowania, chociaż odbiegało ono od modelowego. Przejawianie asertywności przez studentów wiązało się z otrzymywaniem wzmocnień (aprobaty i pochwały), zarówno ze strony prowadzącej, jak i pozostałych uczestników zajęć, oraz skutkowało samozadowoleniem i dobrym samopoczuciem ćwiczących.

### *Transferowanie*

Opanowanie sprawności w sytuacji treningowej nie zawsze oznacza przejawianie wyuczonego zachowania w realnych sytuacjach życiowych. Prawdopodobieństwo transferu ćwiczonej sprawności zależy – jak podkreśla Z. Bartkiewicz (1996, s. 77) – od przestrzegania pewnych reguł w czasie całego programu. Jego wystąpienie ułatwia postępowanie trenera, w szczególności zaś „klarowne wyjaśnienie ćwiczącym, do czego dana umiejętność jest im potrzebna, oraz uzmysłowienie im kontekstu, w jakim ona występuje. Znacznym ułatwieniem dla zaistnienia transferu jest ponadto maksymalne podobieństwo zachowań, miejsca i sytuacji treningowych do naturalnych, dlatego najlepiej jest trenować umiejętności społeczne nie w gabinecie, lecz tam, gdzie najczęściej będą wykorzystywane” (Z. Bartkiewicz 1996, s. 77), czyli np. w sali lekcyjnej, gdy ćwiczone zachowania związane są właśnie z tym miejscem. Transferowi sprzyja też odgrywanie ról z wieloma partnerami (aktorami pomocniczymi), jak również wykorzystanie wielu modeli, a także odczuwalne przez ćwiczącego dostrzeżenie i aprobowanie jego pozytywnych zachowań przez otoczenie.

Na zajęciach z przyszłymi pedagogami starano się spełnić możliwie wszystkie warunki zaistnienia transferu. Dbano o to, aby uczenie się asertywności poprzez odgrywanie ról dokonywało się przy udziale wielu partnerów, nie zapominając przy tym o wzmacnianiu pozytywnym. Podczas uczenia różnych rodzajów zachowań asertywnych w sytuacjach wychowawczych zawsze ukazywano potrzebę i korzyści wynikające z ich przejawiania dla efektywności pracy wychowawczej. Spełniony został także warunek dotyczący podobieństwa miejsc, w których uczono asertywności, do naturalnych miejsc, w których miała być ona przejawiana (głównie sala lekcyjna). Rozwijając asertywność u studentów pedagogiki, wielokrotnie odwoływano się do ich własnych doświadczeń związanych z praktyką wychowawczą. Studenci byli zachęceni do przejawiania zachowań asertywnych w kontaktach z wychowankami w trakcie odbywanych, równoległe z zajęciami z asertywności, praktyk pedagogicznych. Zgłaszanie przez studentów informacji o podjęciu próby asertywnej reakcji zawsze wiązało się z otrzymywaniem wzmocnień pozytywnych od prowadzącej i kolegów. Poza tym przedstawianie przez przyszłych pedagogów pozytywnych skutków własnych zachowań asertywnych w relacjach z dziećmi i młodzieżą stanowiło do-

datkową motywację do podejmowania podobnych zachowań przez pozostałych uczestników zajęć.

## 2.2. Poznawcze techniki modyfikacji zachowania

W celu modyfikacji irracjonalnych przekonań na temat asertywności i obrazu siebie, w związku z jej przejawianiem na zajęciach wykorzystano:

- elementy terapii racjonalno-emotywniej A. Ellisa;
- elementy terapii poznawczej A. T. Becka (technikę notowania automatycznych myśli i technikę polemiki z automatycznymi myślami);
- elementy treningu zaszczipiania stresu D. Meichenbauma;
- elementy metody autoinstrukcji D. Meichenbauma.

### *Elementy terapii racjonalno-emotywniej A. Ellisa*

Według terapii racjonalno-emotywniej (emotywno-poznawczej) A. Ellisa zachowanie jednostki jest w dużym stopniu uzależnione od jej przekonań, postaw, sposobu myślenia i oczekiwań, które często bywają irracjonalne. Zadaniem terapii racjonalno-emotywniej jest zatem atakowanie irracjonalnych przekonań i szkodzących człowiekowi myśli oraz kształtowanie bardziej racjonalnych, logicznych sposobów myślenia, które nie wywierają destrukcyjnego wpływu na ludzi (zob. rozdz. IV.2 niniejszej pracy). Realizacja celu terapii A. Ellisa wymaga od terapeuty szczególnie aktywnej postawy. Jego zadaniem jest bowiem pobudzać do myślenia i prowokować do ścierania się poglądów w celu wyperswadowania pacjentowi nieracjonalnych idei będących źródłem jego rozterek i stresów (por. W. Poznaniak 1993, s. 424).

Zastosowanie na zajęciach rozwijających asertywność u przyszłych pedagogów elementów terapii A. Ellisa wiązało się z wykorzystaniem podstawowej techniki stosowanej w terapii racjonalno-emotywniej, jaką jest dyskusja z pacjentem. Dyskusja ta, zawierająca elementy perswazji i sugestii, nastawiona jest bezpośrednio na modyfikację poznawczego funkcjonowania jednostki i obejmuje takie zabiegi terapeutyczne, jak: wyjaśnianie, omawianie problemu, uświadamianie prawdziwych powodów i interpretowanie wypowiedzi pacjenta oraz jego zachowania (por. S. Siek 1985, s. 304). Wykorzystanie na zajęciach dyskusji wywodzącej się z terapii A. Ellisa występowało okazjonalnie, tj. w przypadku zaistnienia potrzeby zastosowania tej techniki, i polegało na indywidualnej rozmowie ze studentem, któremu irracjonalne przekonania uniemożliwiały nabywanie i przejawianie zachowań asertywnych. Prowadząca, często przy spontanicznej pomocy pozostałych uczestników zajęć, starała się ukazać studentowi bezpodstawność jego destrukcyjnych przekonań i blokujących asertywność my-



śli oraz za pomocą logicznego argumentowania skłonić go do refleksji i ewentualnej zmiany sposobów jego myślenia o asertywności.

### *Elementy terapii poznawczej A. T. Becka*

Podstawę terapii A. T. Becka stanowi założenie, że zachowanie jednostki jest wyznaczone poprzez typ informacji, jaka do niej dociera z zewnątrz, oraz przez to, jak ona tę informację przekształca i interpretuje. W sytuacji kiedy zaistnieje rozbieżność pomiędzy postrzeganiem i stanem obiektywnym oraz gdy sposób interpretowania zniekształconej rzeczywistości generuje odpowiednie emocje, dochodzi do zaburzeń zachowania. Zaburzenia te są więc wynikiem nieracjonalnych schematów pojawiających się pod postacią automatycznych myśli zawierających niewłaściwą interpretację zdarzeń i własnego zachowania, przewidywanie konsekwencji oraz irracjonalne sądy dotyczące własnej osoby (M. Huflejt-Lukasik 1998, s. 345–346) (zob. rozdz. IV.2 niniejszej pracy).

W terapii poznawczej A. T. Becka stosuje się wiele technik. W celu rozwijania asertywności na zajęciach ze studentami wzorowano się na dwóch spośród nich, tj. na technice notowania automatycznych myśli i technice polemiki z automatycznymi myślami.

Technika notowania automatycznych myśli polega na kontrolowaniu treści własnych automatycznych myśli w celu uświadomienia sobie ich występowania, charakteru oraz wpływu na samopoczucie i nastrój jednostki. „Notowanie” automatycznych myśli powoduje zmianę sposobu ich postrzegania. Odbierane są one już nie jak oczywiste stwierdzenia realnych faktów, lecz jako zjawisko psychologiczne, które może odzwierciedlać rzeczywistość – adekwatnie bądź nieadekwatnie. Zadaniem terapeuty jest zwracanie uwagi na bezpodstawność komunikatów zawartych najczęściej w negatywnych myślach.

Polemika z automatycznymi myślami (technika podwójnej kolumny) służy uświadomieniu zależności pomiędzy sposobem myślenia człowieka a sposobem jego zachowania oraz umożliwia naukę bardziej obiektywnego spostrzegania. Technika ta polega na wypisywaniu w jednej kolumnie własnych myśli, w drugiej zaś – odpowiedzi na te myśli. Jednostka uczy się w ten sposób znajdować inne, odmienne perspektywy spojrzenia na zdarzenia, które były związane z negatywną myślą (M. Huflejt-Lukasik 1998, s. 348–349).

Zastosowanie elementów terapii poznawczej A. T. Becka na zajęciach z przyszłymi pedagogami polegało na:

- wprowadzeniu ich w pewną specyficzną sytuację, w której kontrolowane i notowane były automatyczne myśli;
- uświadomieniu im występowania automatycznych myśli;
- ukazaniu irracjonalnego, a jednocześnie destrukcyjnego charakteru komunikatów zawartych w automatycznych, najczęściej negatywnych myślach;

- uzmysłowieniu związku między sposobem myślenia jednostki a jej zachowaniem oraz zastępowaniu przez studentów automatycznych, negatywnych myśli myślami obiektywnymi i bardziej przystosowawczymi.

### *Elementy metody autoinstrukcji D. Meichenbauma*

Zdaniem twórcy metody autoinstrukcji, D. Meichenbauma, przyczyną nieprzystosowawczego zachowania są negatywne stwierdzenia jednostki pod własnym adresem, czyli tzw. negatywne autoinstrukcje (W. Poznaniak 1993, s. 424). Metoda autoinstrukcji oparta jest zatem na założeniu, iż ludzie w sytuacjach trudnych prowadzą ze sobą wewnętrzny dialog, który może pobudzać do działań konstruktywnych lub ochrony własnego „ja” albo też wyzwalać lęk i powodować dezorganizację działania. Dialog ten zawiera spostrzeżenie danego stanu rzeczy, określenie jego istoty oraz stwierdzenia kierowane pod własnym adresem.

Metoda autoinstrukcji ukierunkowana jest na modyfikację destrukcyjnych stwierdzeń. Składa się ona z trzech etapów. Pierwszy dotyczy zdiagnozowania patogenicznego autostwierdzenia. Następnie zaleca się jednostce samoobserwację w różnych sytuacjach życiowych, w celu uchwycenia związków pomiędzy dialogiem wewnętrznym a pojawiającymi się w tym czasie emocjami i zachowaniem. Na etapie trzecim następuje modyfikacja autostwierdzeń o patogenicznym charakterze i podjęcie nowych zachowań. Pracuje się tu nad zmianą sposobu myślenia, wskazując na błędy w rozumowaniu danej osoby, oraz wprowadza klasyczne techniki behawioralne w celu zmiany nawykowego reagowania w danej sytuacji (U. Jakubowska 1998, s. 48).

Nawiązując do metody autoinstrukcji D. Meichenbauma, praca nad myślami przyszłych pedagogów, dotyczącymi zachowań asertywnych i obrazu siebie w związku z ich przejawianiem, ukierunkowana była na uświadomienie im samospelniających się aspektów autodestrukcyjnego myślenia o sobie oraz nauczenie budowania pozytywnych autoinstrukcji warunkujących zmianę zachowania. W tym celu odwoływano się do różnych sytuacji życiowych uczestników, w których pojawiało się patogeniczne autostwierdzenie. Ukazywano jego związek z pojawiającymi się w tym czasie emocjami i zachowaniem, a następnie uczono zastępowania autostwierdzeń antyasertywnych autostwierdzeniami proasertywnymi i przy udziale tych ostatnich zachęcano do podejmowania nowych, asertywnych zachowań.

### *Elementy treningu zaszczipiania stresu D. Meichenbauma*

Trening zaszczipiania stresu nastawiony jest na modyfikację rutynowo generowanych przez jednostkę stwierdzeń na temat własnej osoby w celu zmiany jej podejścia do sytuacji wywołujących stres. Pierwsza faza obejmuje eksplorację przekonań i postaw jednostki wobec sytuacji stwarzających problemy oraz

stwierdzeń, jakie w takich warunkach pojawiają się w jej umyśle. Istotne znaczenie ma też koncentracja na tym, jak wewnętrzny dialog wpływa na zachowania jednostki. Następnie, po ustaleniu treści nowych, bardziej przystosowawczych stwierdzeń, osoba uczy się je wykorzystywać w warunkach stresu, dzięki czemu nabywa nowe umiejętności (por. L. Grzesiuk 1998, s. 202–203).

Opierając się na założeniach treningu D. Meichenbauma, na zajęciach uczestnicy zostali wprowadzeni w sytuację stresową w celu uświadomienia im pojawiających się wówczas myśli i przekonań oraz ich wpływu na przejawianie bądź zaniechanie zachowań asertywnych. Uczenie asertywności polegało na ustaleniu, a następnie wykorzystaniu nowych, bardziej przystosowawczych auto-stwierdzeń w sytuacji stresowej.

### 2.3. Inne techniki modyfikacji zachowania

Obok behawioralnych i poznawczych technik modyfikacji zachowania w celu rozwijania asertywności u studentów wykorzystano informacje zwrotne oraz dyskusję i wykład, będące metodami kształcenia w szkole wyższej.

#### *Informacje zwrotne*

Informację zwrotną można określić jako zbiór informacji dla danej osoby o tym, co naprawdę o niej sądzimy, jak reagujemy na jej zachowanie, jakie przeżywamy w związku z tym uczucia, i tym samym, jaki wpływ na nas wywiera. Przekazywanie i odbieranie informacji zwrotnych stanowi bogate źródło wiedzy o tym, jak członkowie grupy są wzajemnie przez siebie odbierani, rozumiani i oceniani (M. Łobocki 1994, s. 127).

Na ogół wyróżnia się dwojakiemu rodzaju informacje zwrotne: pierwotne i wtórne. Pierwsze z nich, nazywane także pośrednimi, otrzymuje się niemal nieustannie w kontaktach z innymi. Nadawane są one w sposób niezamierzony. Odczytać je można zarówno z niewerbalnych reakcji innych osób, np. mimiki czy wyrazu oczu, jak i relacji słownych. Informacje wtórne natomiast, noszące również nazwę informacji bezpośrednich, otrzymywane są na życzenie osoby, której dotyczą (por. M. Łobocki 1998a, s. 27).

Informacje zwrotne są istotnym czynnikiem wpływającym na zmiany w zachowaniu jednostki. Powinny być jednak przekazywane w atmosferze wzajemnego zaufania i dotyczyć zachowań podatnych na zmianę, nie zaś cech charakteru czy osobowości.

Na zajęciach rozwijających asertywność występowanie informacji zwrotnych wiązało się najczęściej z przejawianiem bądź brakiem przejawiania zachowań asertywnych przez przyszłych pedagogów, kiedy uczyli się reagowania

asertywnego na daną sytuację. Informacje zwrotne przekazywane były zarówno przez prowadzącą, jak i przez uczestników zajęć.

Dotyczyły one oceny zachowania studentów i miały na celu m.in.:

- uświadomienie konsekwencji zachowania nieasertywnego (uległego lub agresywnego);
- zmotywowanie i ukierunkowanie wysiłków zmierzających do doskonalenia zachowań asertywnych;
- wyrażenie uznania w związku z przejawianym zachowaniem asertywnym.

### *Dyskusja*

Dyskusja, jako metoda kształcenia w szkole wyższej, to – jak podaje W. Okoń (1971, s. 235) – zbiorowe rozwiązywanie problemu teoretycznego lub praktycznego.

Istotą dyskusji jest wspólna wymiana stanowisk w sprawie określonego problemu, połączona z wyrażaniem propozycji, ocen i przekonań oraz wyszukiwaniem argumentów za i przeciw (por. M. Łobocki 1974, s. 203).

Można wyróżnić kilka odmian dyskusji. Pierwszą z nich jest dyskusja rozwijająca się w toku wspólnego rozwiązywania problemu przez grupę. Inną odmianą jest dyskusja ukierunkowana na kształtowanie przekonań i poglądów młodzieży, w których decydującą rolę odgrywają własne oceny i systemy wartości uczestników. Trzecią odmianą jest dyskusja, której celem jest uzupełnienie własnej wiedzy przez uczestników (zob. W. Okoń 1995, s. 256–257).

Na uczelni wyższej mamy do czynienia z kilkoma typami dyskusji, do których należą m.in. dyskusja typu dialogowego i dyskusja typu masowego. Dyskusja pierwszego rodzaju oznacza rozpatrywanie jakiegoś zagadnienia przez dwie osoby. Spór między nimi odbywa się przed całą grupą studencką, przy czym możliwe jest włączenie się do niego innych członków tej grupy. Dyskusja masowa oznacza natomiast branie w niej udziału wszystkich członków grupy (W. Okoń 1971, s. 236).

Dyskusja jest bardzo popularną słowną metodą kształcenia w szkole wyższej. Jest ona nie tylko sposobem poznania nowych wiadomości, ale także ćwiczeniem niezwykle ważnych umiejętności, w tym: wykonywania zadań w różnych sytuacjach społecznych, współpracy w rozwiązywaniu zadań, syntetyzowania stanowisk i wiedzy, szanowania wartości różnych wariantów rozwiązywania problemu (K. Kruszewski 1988, s. 134–135).

Liczne badania nad efektywnością zastosowania dyskusji w dydaktyce szkoły wyższej dowodzą, że technika ta, dzięki uczestniczeniu studentów w podejmowaniu wspólnych decyzji, przyczynia się m.in. do zmiany sposobu ich postępowania. E. B. Bennet (za: M. Łobocki 1974, s. 210) doszła w swych badaniach do przekonania, że o zmianie zachowania decyduje przede wszystkim

wewnętrzne odczucie i rozumienie przez jednostkę istniejącej zgodności jej zachowania z upragnionym przez grupę „wzorem” postępowania.

Najbardziej pożądana – z pedagogicznego punktu widzenia – jest dyskusja uczestnicząca, polegająca na porozumiewaniu się trójkierunkowym. Dyskusja taka ma miejsce wówczas, gdy prowadzący ją staje się niemal równorzędnym członkiem danej grupy i pozwala wszystkim pozostałym jej członkom na wzajemne porozumiewanie się na zasadzie równości oraz nie lekceważy odmiennych od swoich opinii i poglądów wypowiedzianych przez wychowanków (por. M. Łobocki 1974, s. 203, 1992, s. 87, 1998a, s. 95).

Zastosowanie techniki dyskusji miało miejsce niemal na każdych zajęciach rozwijających asertywność u przyszłych pedagogów. Najczęściej występowała ona na końcu zajęć i służyła zebraniu zdobytych wiadomości na temat asertywności w omawianym obszarze zachowań. Dokonująca się w toku dyskusji wymiana doświadczeń i opinii studentów umożliwiała ukazanie korzyści osobistych i społecznych wynikających z „bycia” asertywnym.

Zdarzyło się również, że dyskusja była dominującą techniką zastosowaną na zajęciach. Miała ona wówczas charakter współzawodnictwa (zob. K. Kruśzewski 1988, s. 139–140). Poprzez ukazanie w toku dyskusji niedoskonałości zachowań podejmowanych przez przyszłych pedagogów miała wzbudzać ich motywację do nabywania i przejawiania zachowań asertywnych. Prowadząca zajęcia, w myśl zasad dyskusji uczestniczącej, nie krytykowała wypowiedzi studentów. Nie narzucała im także własnego zdania, a jedynie w razie potrzeby ukierunkowującymi pytaniami skłaniała ich do refleksji i wyciągania wniosków. Rola prowadzącej wiązała się także z czuwaniem nad porządkiem zabierania głosu i formą wypowiedzianych zdań. Była ona także odpowiedzialna za stworzenie na zajęciach atmosfery otwartości i zaufania. Klimat bezpieczeństwa, wzajemnej życzliwości i akceptacji powodował, że uczestnicy zajęć nie bali się szczerze wyrażać swoich, czasem kontrowersyjnych, opinii i poglądów, dzięki czemu dyskusja miała dynamiczny i interesujący przebieg.

### *Wykład*

Wykład zaliczany jest do grupy metod opartych na słowie (zob. W. Okoń 1963; Cz. Kupisiewicz 1973) lub do metod asymilacji wiedzy, opartych głównie na aktywności poznawczej o charakterze reprodukcyjnym (W. Okoń 1995, s. 254). Metoda ta „polega na bezpośrednim lub pośrednim przekazywaniu wiadomości jakiemuś audytorium” (W. Okoń 1995, s. 257).

Rozróżnia się kilka typów wykładów:

- wykład konwencjonalny, sprowadzający się do bezpośredniego przedstawienia przez wykładowcę określonego zasobu informacji. Bezpośredniość informacji polega na podaniu ich w gotowej do zapamiętania postaci, bez apelowania do słuchaczy, aby uczestniczyli w ich wytwarzaniu;

- wykład problemowy, który jest ilustracją jakiegoś problemu naukowego lub praktycznego: jego pojawienia się, kierunków i sposobów jego rozwiązywania oraz konsekwencji wynikających z tego rozwiązania;
- wykład konwersatoryjny, charakteryzujący się wyzwaniem u studentów postawy aktywnej, w wyniku czego przestają być jedynie biernymi odbiorcami przekazywanej im wiedzy. Podczas wykładu prowadzący nie odmawia studentom prawa do stawiania pytań, zgłaszania uwag i wątpliwości oraz dzielenia się własnym zasobem wiedzy i doświadczeń na temat omawianych przez niego zagadnień. Niekiedy wręcz prowokuje studentów do zabierania głosu (por. M. Łobocki 1985, s. 86–87; W. Okoń 1971, s. 182–198, 1995, s. 258).

Na zajęciach rozwijających asertywność u przyszłych pedagogów stosowany był miniwykład prowadzącej (por. M. Król-Fijewska 1992), będący w swej istocie krótkim, kilkuminutowym wykładem noszącym najczęściej cechy wykładu konwersatoryjnego. Miniwykład służył dostarczeniu uczestnikom zajęć wiedzy teoretycznej na temat asertywności i sposobów asertywnego reagowania w różnych obszarach funkcjonowania psychospołecznego. Stosując metodę wykładu, starano się, aby spełniał on możliwie najwięcej warunków dobrego wykładu (zob. M. Łobocki 1986, s. 88–92). Starania te ukierunkowane były na właściwy dobór treści i odpowiednie ich ustrukturalizowanie, a także dbałość o interesujące przekazywanie wiadomości. W tym celu stosowano dygresje odwołujące się do zastosowania wiedzy w praktyce. Informacje zawsze przekazywano z pamięci, przy użyciu prostego, komunikatywnego języka, z wykorzystaniem środków wzrokowych. Zadbano także o spełnienie wymagań technicznych (widoczność, słyszalność prowadzącego). Szczegółne wysiłki podjęto w spełnieniu warunku dobrego wykładu związanego z postawą wykładowcy. Życzliwy, akceptujący i wyrozumiały stosunek prowadzącej do uczestników zajęć oraz jej zaangażowanie w realizację procesu edukacyjnego przekonywały – jak sądzą – przyszłych pedagogów o szczerzej chęci niesienia im pomocy oraz nieszczerdzenia im własnych sił i czasu w podejmowaniu trudnego wyzwania, jakim było uczenie się asertywności.

### 3. SCENARIUSZE ZAJĘĆ ROZWIJAJĄCYCH ASERTYWNOŚĆ U PEDAGOGÓW

Biorąc pod uwagę fakt, że kształtowanie asertywności jest związane z sytuacją, która może w przyszłości pełnić rolę wyzwacza dla konkretnych jakościowo zachowań asertywnych (zob. H. Sęk 1988, s. 796), oraz z uwagi na cel zajęć, którym było rozwijanie asertywności u przyszłych pedagogów, a w efekcie przygotowanie ich do świadomego, odpowiedzialnego i przemyślanego wejścia w trudną rolę wychowawcy, podstawą ćwiczeń opracowanego programu uczyniono różnego rodzaju sytuacje wychowawcze, często pojawiające się w pracy z dziećmi i młodzieżą. Dalej przedstawiono program zajęć służących

rozwijaniu asertywności u pedagogów, zweryfikowany empirycznie na zajęciach ze studentami pedagogiki.

## Scenariusz I

Temat zajęć: Ćwiczenia integrujące grupę.

Cele zajęć:

- przełamanie onieśmielenia;
- umożliwienie wzajemnego poznania się członków grupy;
- stwarzanie okazji do samopoznania;
- budowanie w grupie atmosfery otwartości i zaufania.

Przebieg zajęć:

Przedstawione dalej ćwiczenia pochodzą z dostępnych na polskim rynku źródeł, są modyfikacją zawartych w nich propozycji lub też zostały przeniesione z kursu pedagogiki zabawy.

### 1. Życiorys

Uczestnicy siedzą w kole. Zadaniem każdego jest przedstawienie wymyślnego życiorysu z zachowaniem zasady, aby jak najwięcej zawartych w nim wyrazów zaczynało się pierwszą literą imienia. Jedynie pierwsza informacja w życiorysie jest prawdziwa, tj. imię uczestnika wyrażone w formie, w jakiej chce, aby się do niego zwracano. W celu zobrazowania zasad ćwiczenia, a także dla ośmielenia uczestników jako pierwszy swój życiorys przedstawia prowadzący zajęcia.

### 2. Koleżeńską piłką

Uczestnicy, siedząc w kole, podają sobie piłkę. Pierwsza osoba wypowiada swoje imię oraz imię osoby siedzącej po jej lewej stronie, której następnie przekazuje piłkę. Ta wypowiada swoje imię, osoby, od której dostała piłkę, i następnej, której piłkę przekazuje. Kolejna osoba mówi np.: Mam na imię Monika. Piłkę dostałam od Kasi, Kasia dostała ją od Ewy, a Ewa od Renaty. Przekazuje piłkę Joasi. Itd. (por. M. Jachimaska 1994, s. 22, ćwiczenie 14).

### 3. Niedokończone zdania

Uczestnicy są poproszeni o dokończenie dwóch sekwencji zdań:

Jestem..... Lubię..... Mam.....

oraz:

Jest mi smutno, kiedy..... Boję się..... Cieszę się.....

W pierwszej rundzie każda osoba wypowiada pierwsze trzy zdania i dopiero w następnej rundzie kolejne trzy.

### 4. „Ja” jako zwierzę

Prowadzący prosi uczestników o dokończenie zdania: Gdybym była(-ł) zwierzęciem, to byłabym(-łbym)....., bo..... W miejsce kropek należy wstawić nazwę zwierzęcia, a następnie jego charakterystyczną cechę, którą osoba kończąca zdanie dostrzega także u siebie (por. M. Jachimaska 1994, s. 15, ćwiczenie 2).

### 5. Wspólna cecha

Uczestnicy siedzą w kole na krzesłach. Dla jednej osoby brakuje krzesła. Stoi ona w środku koła i wypowiada jakąś cechę, umiejętność, np.: wszyscy, którzy są nieśmiali; wszyscy, którzy są z siebie zadowoleni. Osoby, które czują się wywołane, muszą zamienić się miejscami. Kiedy uczestnicy wstają, osoba będąca w środku koła zajmuje wolne miejsce, a ta, dla której zabrakło miejsca, zostaje na środku i wywołuje kolejne osoby.

### 6. Pytająca piłka

Uczestnicy siedzą w kole. Jedna osoba trzyma piłkę. Rzuca ją do wybranego kolegi, wypowiadając jego imię, a następnie zadaje mu pytanie. Wskazana osoba może nie odpowiedzieć na pytanie, jeżeli zaś udziela odpowiedzi, musi być prawdziwa. Należy starać się przestrzegać zasady, aby każdy był tylko raz „wzywany” do odpowiedzi. Trzeba także zapamiętać, od kogo dostało się piłkę. Kiedy skończy się runda pytań i odpowiedzi, piłka wraca tą samą drogą do uczestnika, który rozpoczynał ćwiczenie. Odrzucając piłkę, każdy mówi imię osoby, od której otrzymał piłkę, oraz wypowiada pod jej adresem sympatyczną uwagę, komplement, pozytywne spostrzeżenie.

### 7. Niedokończone zdania

Prowadzący prosi uczestników o dokończenie zdań:

Ludzie mówią, że nie potrafię.....

Wiem, że nie potrafię..... /lub/ Wiem, że jestem słaby w.....

Chciałbym zmienić w sobie.....

Ludzie mówią, że jestem dobry w.....

Wiem, że jestem dobry w.....

Lubię siebie za..... (por. M. Jachimska 1994, s. 19).

### 8. Bank pytań

Uczestnicy zapisują na małych karteczkach po jednym pytaniu, które uważają za ważne dla lepszego poznania drugiej osoby. Prowadzący zbiera karteczki z pytaniami do pudełka. Następnie uczestnicy losują po jednej karteczce i, przeczytawszy treść pytania, udzielają na nie odpowiedzi na forum grupy (M. Chomczyńska-Miliszkievicz, D. Pankowska 1995, s. 37, ćwiczenie 19).

### 9. Niedokończone zdania

Prowadzący prosi uczestników o dokończenie zdań:

Najbardziej drażni mnie.....

Chciałbym, żeby.....

Każdy człowiek.....

Żaden człowiek.....

Cenię ludzi, którzy.....

Dopiero, kiedy wszyscy uczestnicy dokończą pierwsze zdanie, rozpoczyna się kolejna runda zdań.

### 10. Moje osiągnięcia

Uczestnicy na kartkach wypisują wszystko, co osiągnęli wyłącznie dzięki własnym staraniom, czyli to co zawdzięczają sobie. Następnie prowadzący za-



chęca do odczytywania treści prac oraz skłania do refleksji i wypowiedzi na temat znaczenia własnej aktywności w tworzeniu siebie i kierowaniu własnym rozwojem (por. M. Chomczyńska-Miliszkievicz, D. Pankowska 1995, s. 118, ćwiczenie 12).

### 11. Wahadło

Uczestnicy tworzą około 10-osobowe zespoły i stają w ciasnych kręgach przodem do środka koła. Jedna osoba z każdego kręgu staje w środku koła, zamyka oczy, usztywnia ciało i przechyla się, upadając na wyciągnięte dłonie kolegów, którzy delikatnie odpychają ją w przeciwnym kierunku. Cały zespół dba o to, by osoba będąca „wahadłem” nie upadła na podłogę. Ćwiczenie powtarzane jest tyle razy, ile jest osób w zespole, aby każdy z uczestników miał szansę stanąć w środku koła i doświadczyć „efektów” zaufania grupie (M. Chomczyńska-Miliszkievicz, D. Pankowska 1995, s. 43, ćwiczenie 6).

## Scenariusz II

Temat zajęć: Pojęcie asertywności oraz jej znaczenie w psychospołecznym funkcjonowaniu człowieka.

Cele zajęć:

- zapoznanie z pojęciem asertywności;
- zapoznanie z założeniami i rolą treningu asertywności;
- ukazanie osobistych i społecznych korzyści wynikających z bycia asertywnym;
- ukazanie przydatności umiejętności asertywnych dla praktyki pedagogicznej.

Na wszystkich zajęciach mających na celu kształtowanie, rozwijanie i doskonalenie asertywności uczestnicy siedzą w kole. Wyjątek stanowi praca w grupach, kiedy uczestnicy rozproszeni są po sali tak, aby wzajemnie sobie nie przeszkadzali.

Przebieg zajęć:

1. Prowadzący zapoznaje uczestników z tematyką zajęć, a następnie wyjaśnia pojęcie asertywności, ze wskazaniem różnic w rozumieniu pojęć: zachowanie asertywne i postawa asertywna, gdzie zachowania są jednym ze składników. Zaznacza, że zachowania asertywne nie są gwarantem sukcesu społecznego, ale jedynie pewną alternatywą dla innego rodzaju zachowań. Ukazuje specyfikę zachowań asertywnych, podkreślając ich odmienną od zachowań: uległego, manipulacyjnego i agresywnego. Szczególnie wyraźnie wskazuje na podstawowe założenie teorii asertywności mówiącej o tym, że każdy człowiek ma prawo do stanowienia i obrony osobistych praw, w tym przede wszystkim prawo do posiadania granic własnego terytorium psychologicznego (zob. aneks nr 1). Uczestnicy poznają także założenia i cele treningu asertywności.

2. Następnie prowadzący wręcza każdemu z uczestników kartkę z przykładowymi, indywidualnymi prawami jednostki i proponuje udział w następującym ćwiczeniu:

*Przeczytaj otrzymaną listę praw. Wybierz jedno prawo, które bardzo chciałabyś(-łbyś) posiadać, ale go nie posiadasz. Pamiętaj, że jeśli nie korzystasz z danego prawa, to tak jakbyś go nie posiadała(-ł). Jeżeli nie znajdujesz na liście takiego prawa, możesz wymyślić własne.*

Karta praw osobistych

Mam prawo:

- do samotności i niezależności;
- do prywatności;
- sam ustalać swoje cele i samodzielnie podejmować decyzje;
- być traktowany z szacunkiem;
- posiadać i wyrażać własne opinie i poglądy;
- odpowiadać „nie” na prośby;
- szczerze i otwarcie wyrażać to, co czuję;
- popełniać błędy;
- podejmować decyzje i ponosić ich skutki;
- odnosić sukcesy;
- prosić o to, czego chcę – ale nie wymagać tego;
- mieć zasady i ich przestrzegać;
- akceptować wszystkich ludzi, nawet gdy inni ich potępiają;
- nie lubić muzyki poważnej;
- dbać o siebie;
- mało mówić na spotkaniach towarzyskich;
- nie pożyczać swojej ulubionej książki;
- mieć własne zdanie i wyrażać je;
- bronić swojej godności, także wtedy gdy popełnię błąd;
- zachowywać się nieasertywnie;
- zmienić się i korzystać ze swoich praw.

Prowadzący mówi dość wolno: *Zamknij teraz oczy i wyobraź sobie, że posiadasz wybrane prawo i korzystasz z niego, kiedy chcesz. Skup się na emocjach, jakie odczuwasz, mając upragnione prawo. Po krótkiej przerwie: Teraz wyobraź sobie, że ktoś odebrał ci to prawo, już go nie masz. Nie możesz z niego korzystać, chociaż bardzo tego pragniesz. Jak się czujesz w tej sytuacji? Po krótkiej przerwie: Otwórz oczy.*

3. Na zakończenie ćwiczenia uczestnicy dzielą się wrażeniami. Mówią o swoich doznaniach i refleksjach. W trakcie dyskusji zastanawiają się nad konsekwencjami bycia asertywnym. Prowadzący zwraca uwagę na to, że oprócz wielu korzyści asertywność niesie ze sobą też pewne ryzyko, np. ktoś uzna nas za egoistycznych, obrazi się na nas bądź nas wyśmiej.

4. Następnie każdy z uczestników sporządza własną kartę praw z uwzględnieniem zasady, że nie mogą one wchodzić w kolizję z prawami innych osób.

5. Kolejnym etapem zajęć jest wypełnienie przez uczestników mapy asertywności, w celu wyłonienia sytuacji, w których czują się swobodnie, i takich, w których mają kłopoty z asertywnością, tj. są skrepowani, czują się nieswojo. (Mapa asertywności znajduje się w publikacji M. Król-Fijewskiej, 1992. W pracy z nauczycielami i wychowawcami pracującymi w zawodzie zamiast mapy można wykorzystać kwestionariusz zamieszczony w aneksie nr 2 niniejszej publikacji).

6. Podsumowaniem zajęć jest dyskusja zainicjowana przez prowadzącego na temat znaczenia asertywności w życiu osobistym i społecznym człowieka. Omawiane są konsekwencje zachowania asertywnego i nieasertywnego. Prowadzący zwraca uwagę na sytuacyjny charakter asertywności. W tym kontekście podkreśla rolę umiejętności asertywnych pedagoga w pracy z dziećmi i młodzieżą.

### Scenariusz III

Temat zajęć: Asertywny dialog wewnętrzny.

Cele zajęć:

- zapoznanie z istotą dialogu wewnętrznego;
- ukazanie specyfiki i skutków oddziaływania na zachowanie człowieka nieasertywnego i asertywnego dialogu wewnętrznego;
- ukazanie możliwości i sposobów zmiany treści nieasertywnego dialogu wewnętrznego na asertywny;
- rozwijanie umiejętności budowania asertywnego dialogu wewnętrznego;
- rozwijanie samoświadomości i samokontroli;
- podnoszenie samooceny i samoakceptacji.

Przebieg zajęć:

1. Po zapoznaniu z tematem zajęć prowadzący proponuje uczestnikom udział w ćwiczeniu ukazującym charakter i następstwa ich dialogu wewnętrznego. W tym celu wręcza każdemu z uczestników kartkę, którą mają podzielić pionowo na pół. Następnie uczestnicy zostają poproszeni, aby w lewej kolumnie zapisywali w kolejnych punktach własne myśli, które będą im towarzyszyły w trakcie wyobrażania sobie przedstawianej przez prowadzącego sytuacji:

*Jesteś nauczycielką(-lem) z kilkuletnim stażem pracy. W twojej szkole odbędzie się dzisiaj wykład znanego ze swych radykalnych poglądów profesora, który został zaproszony przez twojego dyrektora. Wykład dotyczyć będzie stosowania kar i nagród w wychowaniu. Znasz poglądy profesora na ten temat z relacji koleżanki, która uczestniczyła już w podobnym wykładzie. Profesor jest zwolennikiem tzw. twardego wychowania i uważa, że najskuteczniejszą metodą oddziaływania na młode pokolenie jest stosowanie rozmaitych kar. Jednocześnie profesor w sposób bardzo krytyczny wypowiada się o humanistycznym podejściu do*

wychowanków. Ty, pracując w szkole, stosujesz właśnie humanistyczne metody wychowawcze, które przynoszą bardzo dobre efekty. Spodziewasz się, czego dowiesz się w trakcie wykładu, więc na samą myśl czujesz się nieco poirytowana(-ny). Wiesz też, że po wykładzie będzie można zadawać profesorowi pytania, wyrażać własne opinie, polemizować z jego poglądami. Zastanawiasz się, czy powinnaś(-nienes) zabrać głos w dyskusji i wyrazić swoje odmienne poglądy. Jakie myśli związane są z decyzją o twoim ewentualnym wystąpieniu? Zapisz je na kartce.

Po chwili, kiedy wszyscy uczestnicy wykonają polecenie, prowadzący mówi dalej:

*Teraz jesteś już w sali gimnastycznej i uważnie obserwujesz sytuację. Zebrało się wielu nauczycieli, nie tylko z twojej szkoły. Myślisz o tym, co za chwilę usłyszysz z ust profesora. Tymczasem wszedł profesor z twoim dyrektorem. Obaj uśmiechnięci, odprężeni. Odpowiedz sobie, co zrobisz, kiedy profesor ogłosi czas na wspólną dyskusję? Dlaczego tak się zachowasz? Jakie myśli wpłynęły na taką decyzję? Zapisz je na kartce.*

Po wykonaniu polecenia prowadzący kontynuuje: *Profesor „niestety” nie zawiódł twoich oczekiwań. Na początku wykładu powiedział natomiast, że jak do tej pory żaden nauczyciel nie podważył słuszności jego wywodów, co wskazuje na potwierdzanie się ich w praktyce. Tymczasem jego poglądy wydają ci się co najmniej kontrowersyjne. Masz wrażenie, że wykład dotyczy resocjalizacji przestępców, a nie wychowania. Jesteś zbulwersowana tym, co słyszysz. Rozglądasz się uważnie po sali i widzisz, że wiele osób, w tym twój dyrektor, z uznaniem i zrozumieniem przytakuje profesorowi. Czy powiesz publicznie o swoich odmiennych doświadczeniach w pracy z młodzieżą? Dlaczego? Zapisz swoje myśli.*

Po chwili prowadzący mówi dalej: *W trakcie wykładu twoje poirytowanie rośnie. Buntujesz się wewnętrznie przeciw temu, co słyszysz. Tymczasem wykład dobiegł końca. Profesor otrzymał za swe wystąpienie gromkie brawa i właśnie zaprasza do wspólnej dyskusji. Zapada chwila ciszy. Nikt nie zabiera głosu. Zauważasz, że twój dyrektor, uśmiechnięty, rozgląda się po sali, patrząc, czy ktoś ma zamiar się odezwać. Co robisz? Jakie myśli ci towarzyszą? Zapisz je.*

Po wykonaniu zadania prowadzący kończy przedstawianie sytuacji: *Zrobiłaś(-leś) to, co zdecydowałaś(-leś). Co teraz myślisz o sobie w związku ze swoim zachowaniem? Wsłuchaj się we własne myśli i zapisz je.*

2. Kiedy uczestnicy wykonają zadanie, prowadzący prosi kilka chętnych osób, aby podzieliły się osobistymi refleksjami na temat odczuć związanych z udziałem w ćwiczeniu.

3. Następnie prowadzący zwraca się do uczestników z pytaniem o to, kto nie zdecydował się wypowiedzieć własnego zdania. Osoby, które odpowiedziały twierdząco na to pytanie, proszone są o wyjaśnienie własnego zachowania oraz próbę dokonania samooceny w związku ze swoim postępowaniem.

O podobną wypowiedź, obejmującą motyw i ocenę własnego postępowania, proszeni są uczestnicy, którzy zdecydowali się zabrać głos na wykładzie.

Wypowiedzi uczestników stają się podstawą do dyskusji na temat przyczyn wypowiedzenia bądź niewypowiedzenia własnego zdania. Celem dyskusji jest uzmysłowienie zależności pomiędzy treścią wewnętrznego dialogu a zachowaniem człowieka.

4. Następnie prowadzący zapoznaje uczestników z istotą dialogu wewnętrznego i jego rolą w życiu człowieka. Wyjaśnia, że tworzenie dialogu wewnętrznego jest specyficznym rodzajem nawykowego zachowania się jednostki wobec siebie. Treść dialogu odzwierciedla zaś sposób, w jaki człowiek sam siebie traktuje. Traktowanie to może być wyrozumiałe albo zbyt wymagające, koncentrujące się na zaletach albo na wadach (zob. M. Król-Fijewska 1992, s. 126–136; H. Hamer 1994a, s. 7–10; B. Woynarowska 1995, s. 99–100; S. Rees, R. S. Graham 1999, s. 22–24; M. McKay, M. Davis, P. Fanning 2001, s. 132–133). Prowadzący podkreśla wpływ myśli towarzyszących działaniom człowieka i sposobu traktowania siebie na rozwój zachowań asertywnych. Charakter rozmowy z samym sobą może bowiem wyzwalać bądź hamować przejawianie asertywności. Następnie prowadzący wieszka w widocznym miejscu pięć arkuszy, zawierających różne rodzaje myśli antyasertywnych, blokujących zachowania asertywne. Arkusze przedstawiają:

- I. Negatywne zdania na własny temat:
  - Jestem za mało ważna(-ny), żeby się odzywać.
  - Nic nie potrafię robić dobrze.
  - Nic mi się nie udaje.
  - Nie umiem podejmować decyzji.
  - Nie mam nic mądrego do powiedzenia.
  - Nikogo nie obchodzi, co mam do powiedzenia;
- II. Wygórowane warunki asertywności:
  - Jestem za mało ważna(-ny), żeby się odzywać.
  - Zachowam się asertywnie, gdy będę w lepszej formie.
  - Zareaguję asertywnie, jeśli ta sytuacja się powtórzy.
  - Wyrażę swoje zdanie, jak będę pewna(-ny), że mam rację.
  - Powiem, co myślę, jeśli mnie o to zapytają.
  - Zachowam się asertywnie, jak będę pewna(-ny), że zrobię to spokojnie i elegancko;
- III. Katastrofizowanie:
  - Jak się odezwę, zaraz zostanę zaatakowana(-ny).
  - Jak zabiorę głos, nie zdołam ukryć zdenerwowania i wszyscy to zauważą.
  - Na pewno powiem coś głupiego i będą się ze mnie śmiać.
  - Obrażą się na mnie i obgadają przed znajomymi.
  - Narażę się komuś odmienną opinią;
- IV. Normy i powinności ograniczające prawo do asertywnego zachowania:

- Nie można sprzeciwiać się autorytetom.
  - Nie należy się wychylać, lepiej pozostać niezauważonym.
  - Nie powinno się odmawiać, gdy ktoś nas o coś prosi.
  - Nie należy zabierać głosu, gdy nie jest się pytanym.
  - Nie wypada zbyt często zabiegać o własne interesy;
- V. Samokaranie po próbie asertywnego zachowania:
- Zawsze muszę coś zepsuć.
  - Wypadłam(-łem) beznadziejnie, lepiej było w ogóle się nie odzywać.
  - Zachowałam(-łem) się okropnie, wstyd mi za siebie.
  - Nie potrafię być asertywna(-ny), jestem do niczego.
  - Jestem sztuczna(-ny) i śmieszna(-ny), gdy próbuję być asertywna(-ny) (zob. M. Król-Fijewska 1994, s. 128–131).

Zważywszy na to, że zwykle autor dialogu nie uświadamia sobie jego wymowy, prowadzący podkreśla rolę samoświadomości i samokontroli w budowaniu dialogu wewnętrznego. Następnie uczestnicy poznają sposób tworzenia asertywnego dialogu wewnętrznego, który polega na zastępowaniu komunikatów antyasertywnych, odbierających nadzieję, zdaniami proasertywnymi. Prowadzący wiesza w widocznym miejscu arkusze papieru, które tym razem zawierają przykłady zdań proasertywnych, zgrupowane według sposobów ich tworzenia:

- I. Koncentracja na pozytywnych doświadczeniach:
- Wiele spraw w życiu mi się powiodło.
  - Jestem w stanie osiągnąć to, czego pragnę.
  - Potrafię zachować się stanowczo, gdy sytuacja tego wymaga;
- II. Odwołanie się do praw danej osoby jako jednostki ludzkiej:
- Mam prawo być sobą.
  - Mam prawo do wyrażania własnego zdania, nawet gdy innym to się nie podoba.
  - Mam prawo przeżywać niepokój i zdenerwowanie i nie rezygnować z wyrażania siebie;
- III. Odwołanie się do własności danej osoby jako jednostki:
- Jestem w porządku, nawet gdy nie wszystkim podoba się to, co robię.
  - Jestem w porządku nawet wówczas, gdy nie udaje mi się w pełni zrealizować swoich zamierzeń.
  - Nie muszę być doskonała(-ły);
- IV. Sformułowanie określonych osobistych wartości:
- Wyrażanie własnej opinii jest dla mnie dużą wartością.
  - Jestem dla siebie autorytetem i nie chcę tego oddać w ręce nikomu innemu.
  - Jest dla mnie ważne, aby inni wiedzieli o mnie prawdę (zob. M. Król-Fijewska 1994, s. 132–133).

5. Kolejny etap zajęć służy rozwijaniu umiejętności budowania asertywnego dialogu wewnętrznego. W tym celu wykorzystywane są kartki z zapisanymi myślami dotyczącymi przeżywanej w wyobraźni sytuacji. Zadaniem uczestni-

ków jest przeformułowanie wszystkich zdań antyasertywnych, które pojawiły się w trakcie wyobrażenia, i zamiana ich na proasertywne. Zdania proasertywne uczestnicy zapisują w prawej kolumnie kartki. Prowadzący nie ingeruje w pracę uczestników, jednakże w przypadku trudności lub wątpliwości pojawiających się podczas zamiany autostwierdzeń służy radą i pomocą. Po wykonaniu zadania prosi uczestników, aby kilkakrotnie, po cichu, odczytali sobie utworzone autoinstrukcje proasertywne.

6. Następnie prowadzący proponuje powtórzenie wyobrażenia. Tym razem jednak myśli towarzyszące przeżywanej sytuacji mają być przez uczestników kontrolowane. W momentach, w których uprzednio w dialogu wewnętrznym pojawiły się autoinstrukcje negatywne (antyasertywne), teraz należy je zastąpić autoinstrukcjami pozytywnymi (proasertywnymi). Prowadzący odczytuje zatem ponownie treść przebiegu sytuacji, zaś uczestnicy budują asertywy dialog wewnętrzny.

Na koniec prowadzący prosi uczestników zajęć o podzielenie się swoimi odczuciami związanymi z udziałem w ćwiczeniu. W szczególności chodzi o porównanie emocji pojawiających się w jego pierwszym i drugim etapie. Ważne jest, aby uczestnicy uświadomili sobie wpływ własnych myśli na samopoczucie i pewność siebie w przeżywanych sytuacjach.

7. Celem kolejnego ćwiczenia jest doskonalenie umiejętności budowania proasertywnego dialogu wewnętrznego. W tym celu uczestnicy są poproszeni o przypomnienie sobie jednej sytuacji ze swojego życia, w której wbrew sobie powstrzymali się od asertywnego zachowania. Następnie mają przywołać w pamięci dialog wewnętrzny towarzyszący owej sytuacji oraz zapisać treść własnych myśli według schematu:

- A/ Negatywne zdania na swój temat .....
- B/ Warunki asertywności .....
- C/ Normy zachowania .....
- D/ Teksty samokarzące .....

Kolejnym zadaniem uczestników zajęć jest zastąpienie zapisanych autoinstrukcji antyasertywnych autoinstrukcjami proasertywnymi. Kiedy wszyscy ukończą pracę, prowadzący, który dotychczas służył dyskretną pomocą w związku z wykonywanym zadaniem, prosi uczestników, aby wyobrazili sobie przebieg osobistych sytuacji z uwzględnieniem proasertywnego dialogu wewnętrznego. Następnie osoby chętne proszone są o wypowiedzi na temat tego, czy zmiana dialogu wewnętrznego wpłynęłaby na zmianę ich zachowania w danej sytuacji.

8. W celu doskonalenia i utrwalenia ćwiczonej umiejętności prowadzący rozdaje uczestnikom po trzy małe i jedną dużą kartkę i proponuje kolejne ćwiczenie, służące doskonaleniu umiejętności budowania asertywnego dialogu wewnętrznego. Uczestnicy zajęć proszeni są o napisanie na dużej kartce kilku zdań antyasertywnych, obecnych w ich dotychczasowym dialogu wewnętrznym. Kolejnym etapem ćwiczenia jest zastąpienie wszystkich wypisanych autoinstrukcji negatywnych (antyasertywnych) autoinstrukcjami pozytywnymi (proasertyw-

nymi). Po wykonaniu zadania każdy z uczestników przepisuje wszystkie bądź wybrane zdania pozytywne na trzy małe kartki, tak aby każda z nich była kopia poprzedniej. Karteczki należy umieścić w trzech różnych miejscach, do których się często zagląda, np. w portmonetce, kieszeni kurtki, piórniku. Prowadzący poleca, aby każdy czytał własne zdania proasertywne, ilekroć natrafi na kartkę. Czynność tę należy powtarzać do momentu, kiedy autoinstrukcje pozytywne wejdą na stałe do treści dialogu wewnętrznego. Jako „zadanie domowe” uczestnicy otrzymują polecenie kontrolowania własnego dialogu wewnętrznego i zastępowanie pojawiających się w nim autoinstrukcji negatywnych pozytywnymi. Przy pomocy tych ostatnich należy dokonywać prób przejawiania zachowań asertywnych.

9. Podsumowaniem zajęć jest dyskusja na temat wpływu sposobu traktowania siebie w dialogu wewnętrznym na samoocenę, samoakceptację i zachowanie człowieka. Uczestnicy są zachęceni do przeanalizowania treści „rozmów z samym sobą” oraz podzielenia się osobistymi refleksjami i doświadczeniami na ten temat. Wnioski z dyskusji stają się powodem, dla którego uczestnicy są zachęceni do rzetelnego „odrobienia pracy domowej”, tj. do samoobserwacji, kontroli własnych myśli i świadomego budowania dialogu wewnętrznego.

#### Scenariusz IV

Temat zajęć: Obrona swoich praw. Asertywna odmowa.

Cele zajęć:

- zapoznanie z istotą asertywności w obszarze: obrona swoich praw;
- ukazanie zasad i wymagań asertywnej odmowy w zakresie komunikacji werbalnej i niewerbalnej;
- zachęcanie do otwartego i szczerego wyrażania niezgody w sytuacjach naruszania własnych praw;
- ukazanie korzyści związanych z umiejętnością odmawiania na niestosowne żądania;
- ukazanie znaczenia dialogu wewnętrznego dla wyrażania asertywnej odmowy;
- niwelowanie irracjonalnych sądów na temat własnej osoby w związku z odmawianiem;
- rozwijanie szacunku do samego siebie.

Przebieg zajęć:

1. Po zapoznaniu z tematem zajęć uczestnicy zostają podzieleni na trzy grupy. Prowadzący wręcza każdej z grup opis sytuacji:

##### Sytuacja 1

*Jesteś wychowawczynią(-wca) w internacie szkolnym. Masz długo oczekiwany wolny wieczór, więc postanowiłaś(-leś) nadrobić zaległości czytelnicze. Niespodziewanie dzwoni koleżanka z pracy i prosi cię, abys poszła(-szedł) za nią wieczorem na dyżur do szkoły, by popilnować bawiącej się na dyskotecze*



*młodzieży. Koleżanka ma umówioną wizytę u fryzjera. Nie masz ochoty na to zastępstwo. Jak się zachowasz?*

### Sytuacja 2

*Jesteś nauczycielką(-lem) w szkole podstawowej. Pracujesz w szkole cztery lata i jesteś najmłodsza(-szy) wiekiem, choć nie stażem pracy, wśród grona pedagogicznego. Od początku twojej obecności w szkole na ciebie spadały wszelkie obowiązki związane z przygotowaniem okolicznościowych imprez szkolnych, gdyż tylko ty jako stara panna/stary kawaler „masz dużo czasu”. Jesteś tym już naprawdę zmęczona(-ny) i czujesz się wykorzystywana(-ny). Tymczasem zbliża się „choinka” i dyrektor z pewnością zleci ci jej zorganizowanie. Jak się wówczas zachowasz?*

### Sytuacja 3

*Jesteś wychowawczynią(-wca) II klasy szkoły podstawowej. Starannie przygotowujesz się do zajęć. Bardzo dużo czasu zajmuje ci przygotowanie pomocy dla uczniów. Koleżanki z pracy wykorzystują twoją pracowitość i zaangażowanie i zawsze pożyczają od ciebie potrzebne pomoce. Nie jesteś z tego zadowolona(-ny). Odczuwasz narastającą złość wobec koleżanek, zaczynasz ich unikać, ale wiesz, że niebawem któraś z nich znów będzie chciała coś pożyczyć. Jak się wtedy zachowasz?*

Zadaniem uczestników jest przygotowanie inscenizacji otrzymanej sytuacji wraz z jej zakończeniem. Grupy przygotowują się do odgrywania scenek, wybierają spośród siebie „aktorów” i ustalają teksty dla poszczególnych ról. Prowadzący nie ingeruje w pracę uczestników. Jego rola ogranicza się do udzielania odpowiedzi na ewentualne pytania dotyczące postaci bądź wydarzeń opisanych w sytuacjach.

2. Kiedy wszystkie grupy są gotowe, rozpoczyna się odgrywanie ról na podstawie scenariuszy sytuacji ułożonych przez uczestników. Po odegraniu wszystkich sytuacji „aktorzy” dzielą się refleksjami i odczuciami związanymi z odgrywaniem poszczególnych ról. Swoje spostrzeżenia na temat ich zachowania wypowiadają także pozostali członkowie grupy.

3. Następnie uczestnicy zajęć zastanawiają się nad przyczynami trudności z odmawianiem oraz konsekwencjami braku tej umiejętności. Dzielą się również spostrzeżeniami dotyczącymi oceny własnego postępowania w sytuacjach, kiedy „należało” powiedzieć „nie”. Starają się opisać swoje myśli, odczucia i emocje towarzyszące tym sytuacjom.

4. Po zakończeniu dyskusji prowadzący zapoznaje uczestników zajęć z istotą asertywności w obszarze „obrona swoich praw” i przedstawia zasady asertywnej odmowy. Wyjaśnia zatem, że istotą asertywności w omawianym obszarze 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. Z obroną własnych praw wiąże się asertywna odmowa. Jest to stwierdzenie czytelne, bezpośrednie, uczciwe i stanowcze, zawierające słowo „nie” oraz informację, jak zamierzamy postąpić. Asertywna odmowa nie zawie-

ra usprawiedliwień ani pretensji. Warto jednak do odmowy dodać wyjaśnienie, aby rozmówca mógł lepiej zrozumieć nasze postępowanie (zob. M. Król-Fijewska 1992, s. 85–92; P. Fijewski 1993, s. 49–64; H. Hamer 1994a, s. 10–11; L. Adams 1998, s. 56–59; J. Ferguson 1999, s. 95–104; B. Woynarowska red. 1995, s. 99; B. Hare 1997, s. 62–71).

Prowadzący przedstawia także zasady konstruktywnej odmowy, będące wytycznymi do tego, jak asertywnie powiedzieć „nie”, tj.:

- Zaczynaj odpowiedź od wyraźnego, stanowczego „nie”.
- Nie tłumacz się i nie usprawiedliwiał. Podanie przyczyny jest czymś innym niż przesadne przeproszanie.
- Pamiętaj, że masz prawo powiedzieć „nie”.
- Kiedy powiedziałaś(-łeś) już „nie”, nie sprawiaj wrażenia, jakbyś czekała(-ł), żeby cię przekonano, abyś zmieniła(-ł) zdanie. Daj do zrozumienia, że sprawa jest zamknięta – np. zmieniając temat rozmowy, wracając do przerwanej zajęcia.
- Pamiętaj, że powiedziałaś(-łeś) „nie” w odpowiedzi na konkretną prośbę; nie odrzucaj osoby, która się z nią zwróciła.
- Jeśli nie wiesz co, odpowiedzieć, możesz zawsze powiedzieć: „Chcę się nad tym zastanowić”; „Dam ci znać później”, aby pomyśleć, co chcesz odpowiedzieć.
- Bierz odpowiedzialność za mówienie „nie” – nie miej za złe komuś, że cię o coś poprosił.
- Proś o więcej informacji, jeśli są ci potrzebne, aby zdecydować, czy chcesz odpowiedzieć „tak” czy „nie” (S. Rees, R. S. Graham 1993, s. 103–104).

5. Następnie prowadzący proponuje uczestnikom ćwiczenie i przedstawia sytuację:

*Przyjmijmy, że jesteś nauczycielką(-lem) w gimnazjum. Tuż przed klasyfikacją przychodzi do Ciebie sąsiadka – matka Twojego ucznia, i prosi Cię, byś postawiła(-ł) jej dziecku lepszą ocenę z Twojego przedmiotu, gdyż to podwyższy mu średnią ocen. Takie postępowanie jest sprzeczne z Twoimi zasadami.*

Matka chłopca wypowiada słowa: „Proszę nam pomóc”. Twoim zadaniem jest jej odmówić.

Kolejno wszyscy uczestnicy odgrywają rolę nauczycielki(-ła). Ćwiczenie odbywa się w parach, przy czym każda dwójka trenuje osobno, tak aby cała grupa mogła ocenić zarówno werbalny, jak i niewerbalny język ćwiczących. W razie potrzeby próby asertywnej odmowy są powtarzane. Po wykonaniu ćwiczenia uczestnicy dzielą się odczuciami związanymi z sytuacją odmawiania oraz wskazują na źródła trudności z odmawianiem. Prowadzący prosi o uświadomienie sobie własnego dialogu wewnętrznego towarzyszącego odmowie. Osoby, którym odmowa sprawia trudność, proszone są o przedstawienie na forum własnych myśli związanych z tą sytuacją. Prowadzący, przy pomocy pozostałych

uczestników zajęć, stara się ukazać irracjonalność przekonań uniemożliwiających asertywne zachowanie w sytuacjach wymagających powiedzenia „nie”.

6. Kolejne ćwiczenie przebiega w sposób analogiczny jak poprzednie. Tym razem jednak uczestnicy proszeni są o kontrolowanie własnego dialogu wewnętrznego. Uczeniu się asertywnej odmowy służy scenariusz następującej sytuacji:

*Jesteś wychowawczynią(-wca) w szkole społecznej. Podczas pierwszego spotkania z rodzicami jeden z ojców proponuje, abyście, w myśl tradycji szkoły, mówili sobie po imieniu. Jesteś temu zdecydowanie przeciwna(-ny).*

Uczestnicy wspólnie ustalają propozycję asertywnej odmowy, korzystając w razie potrzeby z pomocy prowadzącego. Następnie w parach ćwiczona jest kwestia:

– *Proponuję pani/panu ..... (imię uczestnika), abyśmy mówili sobie po imieniu.*

– *Nie, nie uważam, aby to było potrzebne (ewentualnie inna propozycja uczestników).*

Po wykonaniu ćwiczenia wszystkie osoby chętne dzielą się odczuciami i myślami związanymi z oceną własnego postępowania w sytuacji odmawiania.

7. Następnie uczestnicy poproszeni są o utworzenie takich samych grup jak na początku zajęć. Ponownie otrzymują scenariusze trzech sytuacji, których zakończenia prezentowali na forum grupy. Tym razem ich zadaniem jest opracowanie rozwiązań asertywnych. Kiedy wszystkie grupy są gotowe, następuje odegranie ról. Po każdej próbie uczestnicy scenki dzielą się spostrzeżeniami, uczuciami i myślami, jakie towarzyszyły im w trakcie grania ról. Informacje zwrotne zgłaszają też obserwatorzy sytuacji, w tym prowadzący. Scenki mogą być powtarzane wielokrotnie. Dopiero wtedy, gdy odtwórcy ról będą zadowoleni ze swego zachowania, następuje odgrywanie kolejnej sytuacji.

8. Podsumowaniem zajęć jest dyskusja na temat znaczenia obrony swoich praw i umiejętności odmawiania dla osobistego funkcjonowania człowieka oraz jego relacji z otoczeniem.

## Scenariusz V

Temat zajęć: Asertywne wyrażanie zakłopotania.

Cele zajęć:

- zapoznanie z istotą asertywności w obszarze: zakłopotanie;
- kształtowanie umiejętności wyrażania zakłopotania w sposób asertywny;
- zachęcanie do szczerego i otwartego wyrażania własnych uczuć;
- ukazanie korzyści wynikających z umiejętności asertywnego reagowania w sytuacjach zaskoczenia i zakłopotania;
- pomoc w budowaniu racjonalnej oceny samego siebie w związku z zachowaniem asertywnym;

- uwrażliwienie na rolę dialogu wewnętrznego w wyrażaniu własnego zakłopotania;
- rozwijanie szacunku do samego siebie.

Przebieg zajęć:

1. Prowadzący prosi czterech uczestników, deklarujących trudności z wystąpieniami publicznymi lub mających kłopoty z zachowaniem się w sytuacjach zaskakujących, o wzięcie udziału w ćwiczeniu. Każda z tych osób otrzymuje opis sytuacji, która wymaga od niej wczucia się w rolę pedagoga oraz przedstawienia zakończenia.

#### Sytuacja 1

*Jesteś młodą(-dym), nową(-wym) panią(-nem) pedagog(-giem) w szkole średniej. Idziesz na spotkanie z klasą. Chcesz się przedstawić i zachęcić młodzież do współpracy. To twoje pierwsze wystąpienie przed uczniami, więc towarzyszy ci niepokój i czujesz się niezbyt pewnie. Patrzy na ciebie również wychowawczynie klasy. Zanim zdążyłaś(-leś) wypowiedzieć choćby jedno słowo z przygotowanego wcześniej wystąpienia, wychowawczynie, widząc twoje zdenerwowanie, z życzliwym uśmiechem zwraca się do ciebie: „Niech się pani/pan nie denerwuje, to bardzo sympatyczna młodzież”. Czujesz się zakłopotana(-ny). Jak się zachowasz?*

#### Sytuacja 2

*Jesteś młodą(-dym) wychowawczynią(-wca) I klasy LO. Organizujesz zebranie z rodzicami, aby omówić kilka kwestii organizacyjnych i wychowawczych. Czujesz się niepewnie, bo ta praca to twój zawodowy debiut i nigdy jeszcze nie organizowałaś(-leś) zebrania. Ledwie zdążyłaś(-leś) się przedstawić, gdy jeden z ojców odezwał się ze słyszalną troską w głosie: „Oj, obawiam się, że jest pani/pan za młoda(-dy) do tej pracy. Wygląda pani/pan jak nasze dzieci”. Poczulaś(-leś) się bardzo speszona(-ny). Jak się zachowasz w tej sytuacji?*

#### Sytuacja 3

*Dostałaś(-leś) pracę pedagoga w bursie szkolnej. To twoja pierwsza praca. Jesteś właśnie na radzie pedagogicznej przed rozpoczęciem roku szkolnego. Siedzisz na uboczu i czujesz się bardzo nieswojo. Denerwujesz się, bo nie wiesz, jak przyjmą cię inni wychowawcy. Tymczasem dyrektor cię przedstawił i zapytał, czy zechciałabyś(-łbyś) coś powiedzieć swoim nowym koleżankom i kolegom. Czujesz się zaskoczona(-ny) i zakłopotana(-ny), niemniej zależy ci na tym, aby wypaść jak najlepiej. Jak się zachowasz?*

#### Sytuacja 4

*Jesteś pedagogiem w technikum. Po godzinie wychowawczej, którą prowadziłaś(-leś), podszedł do ciebie jeden z uczniów (w przypadku panów jedna z uczennic) i, patrząc ci w oczy, powiedział(-ła): „Pani/pan mi się bardzo podoba, czy mógłbym/mogłabym zrobić sobie z panią/panem zdjęcie?”. Bardzo mało znasz tego ucznia. Czujesz się zupełnie zaskoczona(-ny), nie wiesz, co odpowiedzieć. Tymczasem widzisz, że przed klasą czeka kolega/koleżanka chłopca/uczennicy z aparatem fotograficznym. Jak się zachowasz?*

2. Prowadzący prosi czterech „aktorów” o opuszczenie na chwilę sali i w tym czasie zapoznaje pozostałych uczestników zajęć z treścią sytuacji oraz wyznacza dla nich role.

W sytuacji pierwszej: uczestnicy wcielają się w role uczniów. Siedzą swobodnie na krzesłach i wpatrują się oczekująco w panią pedagog/pana pedagoga; coś do siebie szepczą. Jeden z uczestników odgrywa rolę wychowawczynie, siedzi z boku i bacznie obserwuje poczynania pedagoga, po czym wypowiada tekst ze scenariusza.

W sytuacji drugiej: uczestnicy stają się rodzicami. Uważnie obserwują nauczycielkę/nauczyciela, niektórzy cicho rozmawiają. Osoba odgrywająca rolę ojca wypowiada swoją kwestię ze scenariusza.

W sytuacji trzeciej: uczestnicy są nauczycielami. Taksują wzrokiem nową osobę w gronie pedagogicznym, coś szepczą. Jedna z osób – sytuacyjny dyrektor – przedstawia z imienia i nazwiska panią pedagog/pana pedagoga i zachęca ją/go do zabrania głosu.

W sytuacji czwartej: bierze udział tylko dwóch uczestników z sali. Jeden gra rolę ucznia/uczennicy, drugi jest kolegą/koleżanką i przygląda się zdarzeniu. Pozostałe osoby są obserwatorami.

3. Po przygotowaniu ról czterej uczestnicy – aktorzy główni, są poproszeni o wejście do sali. Prowadzący jeszcze raz odczytuje opis pierwszej sytuacji i prosi o zainscenizowanie zdarzenia. Po odegraniu sytuacji uczestnicy wychodzą z ról. Odtwórca głównej roli proszony jest o wyrażenie uczuć i myśli, jakie towarzyszyły mu w trakcie odgrywania scenki. Następnie informacje zwrotne na temat zachowania uczestnika w roli zgłaszają pozostali koledzy oraz prowadzący.

W analogiczny sposób odgrywane są wszystkie sytuacje.

4. Następnie prowadzący zapoznaje uczestników z istotą asertywności w sytuacjach zakłopotania. Wyjaśnia, że choć zakłopotanie to sytuacja, której najchętniej staramy się unikać, asertywna reakcja na własne zakłopotanie oznacza wyrażenie tego uczucia, a nie ucieczkę. Ludzie zakłopotani zwykle starają się to ukryć, tymczasem akceptacja swojego zakłopotania i zgoda na uczynienie go widocznym powoduje zwykle zmniejszenie intensywności przeżywania tego odczucia. Wyrażaniu zakłopotania mogą służyć zdania: „Jestem zaskoczona, nie wiem, co powiedzieć w tej sytuacji”; „Czuję się zakłopotany, gdyż nie wiem, jak się zachować” (zob. M. Król-Fijewska 1992, s. 111–112; H. Hamer 1994a, s. 12–13).

5. Po zapoznaniu uczestników z założeniami asertywności w sytuacjach zakłopotania osoby odgrywające role pedagogów w czterech sytuacjach proszone są o ponowne przygotowanie swoich wystąpień z uwzględnieniem zdobytej wiedzy oraz zastosowaniem asertywnego dialogu wewnętrznego. Potem następuje powtórne odegranie scenek. Tym razem jednak, po podzieleniu się przez odtwórcę roli własnymi odczuciami i treścią dialogu wewnętrznego oraz po wygłoszeniu informacji zwrotnych przez pozostałych uczestników, scenka może być

powtarzana wielokrotnie. Pracę nad rolą uczestnik przerywa w momencie, gdy jest zadowolony ze swojego zachowania i utwierdzą go w tym informacje zwrotne od kolegów. Wówczas dopiero możliwe jest zajęcie się drugą sytuacją. W analogiczny sposób ustalone zostają asertywne rozwiązania wszystkich sytuacji.

6. Następnie prowadzący inicjuje dyskusję na temat konsekwencji asertywnego i nieasertywnego reagowania na własne zakłopotanie, zarówno w sferze osobistej, jak i społecznej. Przypomina również o konieczności kontrolowania własnego dialogu wewnętrznego w sytuacjach wyrażania uczuć i emocji i w razie potrzeby blokowania antyasertywnych myśli, by w ich miejsce zbudować zdania proasertywne, wyzwalające zachowania asertywne.

7. Na zakończenie zajęć uczestnicy są zachęceni do podejmowania prób zmiany nieasertywnego zachowania na asertywne w autentycznych sytuacjach zakłopotania, jakich doświadczyli. W zbudowaniu modelowego kształtu asertywnej reakcji pomagają ćwiczącemu uczestnikowi wszyscy koledzy i prowadzący, wzmacniając przejawy jego asertywności pozytywnymi informacjami zwrotnymi.

## Scenariusz VI

Temat zajęć: Wyrażanie własnych opinii i przekonań.

Cele zajęć:

- zapoznanie z istotą i założeniami asertywności w obszarze: wyrażanie własnych opinii i przekonań;
- przedstawienie zasad asertywnego wyrażania poglądów;
- rozwijanie umiejętności asertywnego wyrażania własnego zdania, opinii, poglądów i przekonań publicznie i w sytuacjach ryzyka;
- zachęcanie do szczerego i otwartego głoszenia swoich poglądów;
- ukazanie konsekwencji niewyrażania własnego zdania;
- ukazanie korzyści osobistych i społecznych związanych z postawą asertywną;
- pomoc w zmianie niewłaściwych nawyków myślenia o sobie w związku z zachowaniem asertywnym;
- uzmysłowienie wpływu asertywnego dialogu wewnętrznego na wyrażanie własnych opinii i poglądów;
- rozwijanie szacunku dla własnych przekonań i podnoszenie poczucia własnej wartości.

Przebieg zajęć:

1. Po zapoznaniu z tematem zajęć prowadzący wprowadza uczestników w sytuację:

*Jesteś nauczycielką(-lem) w liceum. W pokoju nauczycielskim padają bardzo niepoehlebne opinie na temat pracującej w szkole pani pedagog. Wszystkie nauczycielki są zgodne, że jest ona zadufana w sobie i sztucznie kreuje się na przyjacielkę uczniów, co jest śmieszne i jednocześnie żenujące. Ty absolutnie*

*nie podzielasz opinii koleżanek, imponuje ci bowiem zaangażowanie w pracę pani pedagog i jej wspaniały kontakt z młodzieżą. Jak się zachowasz, zważywszy na to, że zostałaś(-leś) zagadnięta(-ty) przez jedną z nauczycielek słowami: „Prawda, pani/panie ..... (imię uczestnika zajęć), że się pani/pan z nami zgadza?”.*

Następnie uczestnicy odgrywają przedstawioną sytuację w parach, zamieniając się rolami. Po przedstawieniu scenek przez wszystkie osoby te, które wbrew sobie uległy presji koleżanek-nauczycielek, pytane są o motyw swojego zachowania. Prowadzący, wraz z pozostałymi uczestnikami, stara się ukazać każdej z tych osób nieracjonalność jej myślenia.

2. Następnie prowadzący zapoznaje uczestników z istotą asertywności w związku z wyrażaniem własnego zdania w różnych sytuacjach. Wyjaśnia, że koncepcja asertywności w obszarze: wyrażanie własnych opinii, poglądów i przekonań, oparta jest na założeniu, że skoro każdy człowiek ma prawo być sobą, każdy ma też prawo do subiektywnej opinii na dany temat. Chodzi o to, by nie oceniać cudzych i własnych przekonań z punktu widzenia ich zgodności z prawdą obiektywną, lecz traktować je jako wartość samą w sobie. Przykładem zdania wyrażającego opinie zgodne z opinią rozmówcy może być twierdzenie: „Mam podobne zdanie na ten temat”, zaś komunikat wyrażający odmienną opinię może brzmieć: „Mam inne zdanie na ten temat”. Podczas prezentowania swoich, odmiennych od rozmówcy poglądów pomocne mogą okazać się wskazówki:

- Ujawnij rozbieżność opinii, akcentując postawę akceptacji dla tego faktu.
- Prezentuj, a nie argumentuj. Nie staraj się za wszelką cenę przekonywać partnera do swojego zdania.
- Zamiast udowadniać, odwołuj się do siebie, tj. do osobistych przekonań, doświadczeń, spostrzeżeń.
- Konsekwentnie dekonspiruj aluzyjną argumentację (M. Król-Fijewska 1992, s. 118–125).

3. Po zapoznaniu z istotą i zasadami asertywności w omawianym obszarze zachowań uczestnicy ponownie odgrywają sytuację przedstawioną na początku zajęć. Zadaniem nauczycielki pytającej o opinię jest dociekanie, dlaczego koleżanka myśli inaczej, i wyrażanie z tego powodu swojego oburzenia. Osoba wyrażająca swoją odmienną opinię stara się zrobić to w sposób asertywny. Prowadzący przypomina o kontrolowaniu własnego dialogu wewnętrznego. Pozostali uczestnicy obserwują każdą ćwiczącą dwójkę, zwracając uwagę zarówno na przebieg komunikacji werbalnej, jak i niewerbalnej. Po każdej próbie uczestnicy sytuacji dzielą się odczuciami i myślami o sobie, związanymi z granymi rolami. Obserwatorzy zaś zgłaszają swoje spostrzeżenia i uwagi w postaci informacji zwrotnych kierowanych do ćwiczących kolegów. W przypadku niezadowolenia ze swego postępowania, wyrażonego przez uczestnika ćwiczącego zachowania asertywne, lub propozycji ulepszenia jego reakcji, zgłoszonej przez pozostałe

osoby z grupy, odgrywanie scenki jest powtarzane, aż do uzyskania satysfakcjonującego efektu.

4. W celu doskonalenia umiejętności wyrażania własnej opinii prowadzący wprowadza uczestników w następną sytuację:

*Pani Mariola, nowa nauczycielka w szkole podstawowej, bierze udział w posiedzeniu rady pedagogicznej. Na zebraniu pedagodzy dyskutują m.in. o tym, jaki film zamówić dla uczniów w kinie z okazji Dnia Dziecka. Jedna z nauczycielek zachwyca się filmem, który pani Mariola uważa za mało wartościowy i zupełnie nieodpowiedni dla młodzieży. Tymczasem dyrektor skwapliwie przytakuje owej nauczycielce i kieruje pod adresem zebranych retoryczne pytanie: „Myślę, że wszyscy zgadzamy się z naszą koleżanką?”.*

Wszyscy uczestnicy kolejno odpowiadają na pytania: Czy ty, będąc na miejscu pani Marioli, wyraziłabyś(-łbyś) własne zdanie w tej sprawie? Dlaczego? Co byś powiedziała(-ł)? Jeżeli któryś z uczestników zgłasza trudności z wyrażeniem własnej opinii, praca na zajęciach koncentruje się na treści jego dialogu wewnętrznego. Prowadzący i pozostałe osoby z grupy, przedstawiając argumenty przemawiające za asertywnym zachowaniem w tej sytuacji, starają się pomóc mu w uświadomieniu i modyfikacji antyasertywnych myśli.

5. Na zakończenie zajęć uczestnicy są poproszeni o przytaczanie własnych doświadczeń związanych ze znalezieniem się w sytuacjach, kiedy mieli okazję wyrazić swoje odmienne lub nawet podobne zdanie. Chodzi o ustalenie: jak się wówczas zachowali, co w związku z tym czuli i jakie treści obejmował ich dialog wewnętrzny? Osobiste doznania i odczucia uczestników stanowią punkt wyjścia do rozpoczęcia dyskusji na temat konsekwencji braku wyrażania własnego zdania oraz znaczenia umiejętności asertywnego wyrażania własnych poglądów dla osobistego i społecznego funkcjonowania jednostki. Podkreślając korzyści, jakie zyskuje człowiek poprzez otwarte ujawnianie swoich opinii i poglądów, prowadzący zachęca do wyrażania siebie poprzez myślenie i zachowanie asertywne.

## Scenariusz VII

Temat zajęć: Asertywne przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych.

Cele zajęć:

- zapoznanie z istotą asertywnego zachowania w sytuacjach przyjmowania ocen;
- rozwijanie umiejętności odróżniania asertywnych i nieasertywnych reakcji na oceny ze strony innych;
- rozwijanie umiejętności otwartego wyrażania opinii na swój temat;
- rozwijanie umiejętności przyjmowania lub odrzucania oceny własnej osoby przez innych w sposób asertywny;
- kształtowanie umiejętności wyrażania własnych ocen na temat innych w sposób asertywny;



- ukazanie korzyści związanych z umiejętnością asertywnego reagowania w kontakcie z oceną negatywną oraz konsekwencji wynikających z braku asertywności w sytuacji zetknięcia się z krytyką;
- podkreślanie znaczenia asertywnego dialogu wewnętrznego dla umiejętności konstruktywnego przyjmowania ocen;
- zwiększanie akceptacji siebie.

Przebieg zajęć:

1. Prowadzący zapoznaje uczestników z tematem zajęć. Następnie prosi uczestników spotkania, aby spróbowali wczuć się w sytuację:

*Wyobraź sobie, że jesteś wychowawczynią(-wca) w gimnazjum. Wystawiasz stopnie ze sprawowania. Jednej z uczennic bez cienia wątpliwości co do słuszności swojej decyzji stawiasz ocenę poprawną. Jej koleżanka komentuje twoje postępowanie głośnym stwierdzeniem: „Jest pani/pan złośliwa(-wy) i niesprawiedliwa(-wy)”. Jak zareagujesz w takiej sytuacji?*

Każdy z uczestników zastanawia się chwilę na własną reakcją w takiej sytuacji. Następnie wszyscy – w parach – kolejno inscenizują zdarzenie. W tym celu jedna z osób wypowiada kwestię uczennicy, druga zaś reaguje we właściwy dla siebie sposób.

2. Po wyjawieniu deklaracji własnych zachowań wypowiedzianych przez wszystkich uczestników prowadzący ocenia je w kategoriach zachowania asertywnego lub do niego zbliżonego i zachowania nieasertywnego (uległego, agresywnego). Na tej podstawie skłania uczestników do podjęcia próby sformułowania zasad asertywnego reagowania na niesłuszną ocenę.

3. Następnie prowadzący uzupełnia wypowiedzi uczestników zajęć, przedstawiając założenia asertywności w sferze przyjmowania ocen. Mówi także o przyczynach i konsekwencjach nieasertywnego reagowania w omawianych sytuacjach. Podkreśla wpływ treści dialogu wewnętrznego na sposób zachowania się w sytuacjach zetknięcia się z oceną własnej osoby. Uczestnicy dowiadują się, że asertywne przyjmowanie ocen związane jest z przyjęciem postawy „jestem w porządku” i potraktowaniem oceny innych nie jako odzwierciedlenia „prawdy obiektywnej” lub słusznego czy niesłusznego wyroku, ale jako jednej z możliwych opinii. Konstruktywne reagowanie na oceny wyrażone pod naszym adresem przez innych, zgodne z własną oceną, a więc według nas słuszne, może wyrażać się w zdaniach: Mam podobne zdanie na swój temat; Też tak myślę o sobie; Też tak uważam. Analogicznie asertywną reakcją na oceny według nas niesłuszne mogą być stwierdzenia: Mam inne zdanie na swój temat; Myślę o sobie inaczej; Ja tak nie uważam. Przy wyrażaniu ocen również należy pamiętać, że głosimy jedynie jedną z wielu możliwych opinii na dany temat, nie zaś „prawdę obiektywną” (zob. M. Król-Fijewska 1992, s. 97–108; B. Woynarowska red. 1995, s. 100; P. Mansfield 1995, s. 40–41 i 66–67). Prowadzący wspólnie z uczestnikami zajęć ustala przykłady zdań, będące wyrazem konstruktywnego reagowania na oceny słuszne i niesłuszne z punktu widzenia osoby, której dotyczą.

4. Następnie ponownie zostaje wykorzystany opis sytuacji przedstawiony na początku zajęć. Jednakże teraz każdy uczestnik, wchodząc w rolę nauczycielki/nauczyciela, odpowiada na zarzut uczennicy, wybierając jedną z podanych możliwości asertywnego reagowania na ocenę niesłuszną.

5. W celu przeprowadzenia kolejnego ćwiczenia uczestnicy proszeni są o przygotowanie czterech małych kartek. Następnie kolejno każdą z kartek opatrzyć tytułem: pochwała słuszną, pochwała niesłuszną, krytyka słuszną, krytyka niesłuszną. Zadaniem uczestników jest zapisanie cechy swego charakteru bądź umiejętności zgodnie z tytułem kartki. Należy zwrócić uwagę na to, aby wymieniane cechy były znaczące dla ich właścicieli oraz odgrywały istotną rolę w pracy pedagoga. Cechy należy zawrzeć w ocenie i napisać w drugiej osobie, tak jakbyśmy usłyszeli je od innych, np. jesteś niecierpliwa, umiesz słuchać innych.

Po wykonaniu polecenia uczestnicy, siedząc w kole, przekazują po jednej kartce osobie siedzącej po ich prawej stronie. Osoba ta odczytuje autorowi ocenę z kartki, ten zaś ma zareagować na nią zgodnie z zasadami asertywności. Kiedy wszyscy uczestnicy zareagują w odpowiedni sposób na dany rodzaj oceny, następuje przekazanie sąsiadowi drugiej kartki, potem kolejnej itd. Kolejność przekazywania kartek, według zamieszczonych na nich tytułów, wyznacza prowadzący, aby nie utrudniać ćwiczącym zadania. Po każdej rundzie prowadzący dodaje komentarz ilustrujący konsekwencje dla relacji społecznych asertywnego sposobu reagowania na określonego rodzaju oceny.

6. Następne ćwiczenie polega na samodzielnej, krytycznej interpretacji oceny własnej osoby przez innych oraz jej asertywnym przyjęciu. W tym celu uczestnicy losują przygotowane przez prowadzącego karteczki z napisami:

<i>Jesteś zbyt wymagająca(-cy)</i>	<i>Jesteś bardzo nerwowa(-wy)</i>
<i>Jesteś łatwowerna(-ny)</i>	<i>Pochopnie oceniasz ludzi</i>
<i>Jesteś wybuchowa(-wy)</i>	<i>Jesteś ponurakiem</i>
<i>Jesteś bardzo empatyczna(-ny)</i>	<i>Jesteś bardzo opanowana(-ny)</i>
<i>Jesteś leniwa(-wy)</i>	<i>Jesteś zbyt tolerancyjna(-ny)</i>
<i>Jesteś nieśmiała(-ły)</i>	<i>Nie można ci zaufać</i>
<i>Łatwo nawiązujesz kontakty</i>	<i>Nie ufasz innym</i>
<i>Za mało się uśmiechasz</i>	<i>Za nisko się cenisz</i>
<i>Uważasz, że zawsze masz rację</i>	<i>Chcesz wszystkimi kierować</i>
<i>Nie umiesz podejmować decyzji</i>	<i>Nie masz żadnych zasad</i>
<i>Jesteś wrogo nastawiona(-ny) do ludzi</i>	<i>Zbyt wysoko się cenisz</i>

Po wylosowaniu kartek każdy z uczestników odczytuje ocenę sąsiadowi. Ten, nie znając wcześniej treści kartki, ma za zadanie zareagować na nią w sposób asertywny. Pozostali uczestnicy proszeni są o obserwację, ocenę i zgłaszanie ewentualnych uwag w związku z towarzyszącą wypowiedziom komunikacją niewerbalną.

7. Jeżeli któryś z uczestników uzna, że ma trudności z asertywnym reagowaniem na oceny, prowadzący proponuje mu udział w kolejnym ćwiczeniu:

*Naprzeciw uczestnika deklarującego chęć doskonalenia ćwiczonej umiejętności stawia się krzesło. Kolejno każdy z pozostałych uczestników, zajmując miejsce na owym krześle, odczytuje pod adresem ochotnika treść kartki, wylosowanej dla potrzeb poprzedniego ćwiczenia. Zadaniem ćwiczącego jest asertywnie zareagować na wszystkie oceny. Można rozszerzyć komunikaty o autentyczne oceny koleżanek i kolegów z grupy.*

8. Po wykonaniu ćwiczeń prowadzący prosi uczestników, żeby opowiedzieli, jak czuli się w sytuacjach, kiedy byli oceniani. Prosi, aby zwrócili szczególną uwagę na treść własnego dialogu wewnętrznego towarzyszącego tym uczuciom lub je wywołującego. Pytaniem „Czy inaczej przyjmuje się ocenę, wiedząc, że to tylko jedna z wielu możliwych opinii?” prowadzący uświadamia uczestnikom wpływ osobistych przekonań na dane zachowanie jednostki.

9. Na zakończenie prowadzący rozpoczyna dyskusję na temat znaczenia umiejętności asertywnego przyjmowania ocen dla psychospołecznego funkcjonowania człowieka. W tym celu zadaje uczestnikom pytania:

- Jakie skutki niesie ze sobą brak asertywności w omawianych sytuacjach dla naszych kontaktów interpersonalnych?
- Czy i w jaki sposób umiejętność asertywnego reagowania na oceny może wpłynąć na nasze relacje z innymi? Jaki wpływ może mieć umiejętność przyjęcia asertywnej postawy wobec ocen innych ludzi na samoocenę?

Podsumowując dyskusję, prowadzący zachęca uczestników, aby starali się nie tylko asertywnie odbierać oceny od innych, ale także dbali o wyrażanie własnych ocen w sposób asertywny, tj. zawsze tylko jako własne opinie.

## Scenariusz VIII

Temat zajęć: Asertywne reagowanie na krytykę i atak.

Cele zajęć:

- zapoznanie z istotą asertywności w obszarze: reagowanie na krytykę i atak;
- zapoznanie ze sposobami asertywnego zachowania w związku z różnymi formami krytyki;
- rozwijanie i doskonalenie umiejętności asertywnego reagowania w sytuacjach zetknięcia się z ocenami negatywnymi o niejednoznacznej wymowie;
- rozwijanie umiejętności odróżniania zachowań asertywnych od nieasertywnych;
- zachęcanie do zmiany dotychczasowych, niewłaściwych reakcji na krytykę i atak poprzez ukazanie korzyści osobistych i społecznych wynikających z bycia asertywnym w omawianych sytuacjach.

Przebieg zajęć:

1. Po zapoznaniu z tematem zajęć prowadzący rozdaje uczestnikom czyste kartki i wprowadza ich w sytuację wychowawczą:

*Podczas zajęć jeden z wychowanków kieruje pod adresem wychowawczynie(-wcy) uwagę: „Ależ jest pani/pan nudna(-ny), nic dziwnego, że jest pani/pan starą panną/starzym kawalerem”.*

Prowadzący prosi uczestników, aby napisali na kartkach, jak zareagowaliby na tę sytuację, będąc na miejscu wychowawczynie, przyjmując, iż staropanieństwo/starokawalerstwo nauczycielki/nauczyciela jest faktem. Po wykonaniu zadania kartki zostają zebrane.

2. Następnie prowadzący wyjaśnia uczestnikom istotę i zasady asertywnego reagowania na krytykę i atak ze strony innych. Przedstawia także różne formy krytyki, takie jak: krytyka częściowo słuszna, krytyka oceniająca osobę, a nie zachowanie, krytyka wyrażona w agresywnej, raniącej formie, krytyka podana w formie aluzji czy zaskakująca, oraz zapoznaje uczestników ze sposobami asertywnego reagowania na nią. Prowadzący wyjaśnia, że krytykę, podobnie jak wszystkie oceny, należy traktować jako jedną z wielu możliwych opinii. Asertywną reakcją na krytykę jest zatem jej przyjęcie lub odrzucenie, podobnie jak było to w przypadku ocen. Krytyka najczęściej różni się jednak od ocen negatywnych jednoznacznie słusznych bądź niesłusznych swoją złożoną wymową. Dlatego też ważne jest, aby umieć rozpoznać formę krytyki i odpowiednio na nią zareagować. I tak na przykład w przypadku reagowania na krytyczną ocenę, wyrażoną w sposób agresywny, raniący, oceniający osobę zamiast działania, należy oddzielić treść krytyki od formy, w jakiej została wyrażona, i zdecydowanie przeciwstawić się tej ostatniej. Jeśli natomiast dotknie nas krytyka podana w formie aluzji, asertywną reakcją będzie zdekonspirowanie aluzji, a następnie ustosunkowanie się do krytyki jak do oceny negatywnej (zob. M. Król-Fijewska 1992, s. 97–108; H. Hamer 1994a, s. 11–12; B. Woynarowska red. 1995, s. 100; P. Mansfield 1995, s. 40–41 i 66–67). Prowadzący podkreśla też rolę języka niewerbalnego, który zawsze musi być zgodny z asertywną reakcją słowną.

3. Następnie prowadzący powraca do kartek zebranych od uczestników i prosi ich, aby wykorzystując zdobytą wiedzę, poklasyfikowali własne propozycje rozwiązania sytuacji wychowawczej przedstawionej na początku zajęć jako zachowania asertywne lub nieasertywne (submisyjne lub agresywne). W tym celu odczytywane są deklaracje uczestników i na podstawie wspólnej decyzji następuje podział kartek na dwie grupy. Prowadzący czuwa nad prawidłowością przebiegu wykonywanego zadania i w razie trudności ukierunkowującymi pytaniami pomaga w podjęciu decyzji. W przypadku rozbieżności opinii o danym zachowaniu kartka zostaje odłożona na bok.

4. Po rozdzieleniu wszystkich kartek prowadzący losowo wybiera jedną z propozycji zachowań nieasertywnych i prosi dwie chętne osoby o odegranie scenki według wybranego scenariusza. Po zakończeniu inscenizacji jej uczestnicy zostają poproszeni o podzielenie się spostrzeżeniami, odczuciami i myślami

związanymi z granymi rolami. Informacje zwrotne kierują też obserwatorzy, dając wyraz swoim ocenom na temat postępowania bohaterów sytuacji. Następnie uczestnicy wybierają najlepszy, ich zdaniem, sposób asertywnego zachowania w zaistniałej sytuacji i inscenizują zdarzenie. W tym jednak przypadku scenka może być odgrywana wielokrotnie. W kolejnych próbach mogą być uwzględnione wszystkie sugestie uczestników, mające na celu udoskonalenie sposobu zachowania werbalnego i niewerbalnego. Ćwiczenie asertywnego sposobu reagowania kończy się w momencie, kiedy zarówno odtwórcy ról, jak i pozostali członkowie grupy będą zadowoleni z efektu, czego wyraz dadzą w informacjach zwrotnych.

W ten sam sposób odegrane zostają scenariusze rozwiązań „wątpliwych” co do asertywności, aby dzięki wypowiedziom osób odgrywających role na temat towarzyszących im odczuć, a także spostrzeżeniom obserwatorów zakwalifikować je do grupy zachowań asertywnych bądź nieasertywnych.

5. Podsumowaniem zajęć są wyrażane przez uczestników opinie na temat odczuć i myśli towarzyszących graniu ról. Wypowiedzi te stwarzają okazję do porównania konsekwencji zachowania asertywnego i nieasertywnego. W toku wymiany spostrzeżeń widoczne stają się bowiem korzyści, wynikające z umiejętności asertywnego przyjmowania krytyki zarówno w sferze osobistej, jak i społecznej.

Na zakończenie prowadzący zapowiada, iż kolejne zajęcia będą poświęcone doskonaleniu umiejętności asertywnego reagowania na krytykę i atak ze strony innych ludzi.

## Scenariusz IX

Temat zajęć: Asertywne reagowanie na krytykę – doskonalenie umiejętności.

Cele zajęć:

- doskonalenie umiejętności asertywnego reagowania w sytuacjach zerknięcia się z ocenami negatywnymi o niejednoznacznej wymowie;
- ukazanie korzyści wynikających z bycia asertywnym w sytuacjach zerknięcia się z krytyką i atakiem dla praktyki pedagogicznej.

Przebieg zajęć:

1. Po zapoznaniu z tematem zajęć prowadzący prosi uczestników, aby podzielili się na cztery grupy. Każda z grup otrzymuje opis sytuacji wychowawczej:

### Sytuacja 1

*Wychowawczyni(-wca) prowadzi zajęcia z grupą i słyszy, jak jeden z wychowanków wypowiada pod jej/jego adresem uwagę, zwracając się drwiącym tonem do kolegi: „Zobacz, Krzychu, jakie ma przechodzone buciki, może kupimy jej/mu nowe na Dzień Nauczyciela”. Kilka osób siedzących obok wybucha śmiechem.*

### Sytuacja 2

*Przez dwa dni nie było w szkole jednego ze słabszych i niezdyscyplinowanych uczniów. Podczas przypadkowego spotkania wychowawcy z matką chłopca okazało się, że były to węgark. Następnego dnia wychowawca, wchodząc do klasy, słyszy pod swoim adresem, z ust owego ucznia, głośne stwierdzenie: „Uwaga, kapuś przyszedł”.*

### Sytuacja 3

*Na radzie pedagogicznej ważą się losy wychowanka, który obraził nauczycielkę/naczyiciela. Młodej pani pedagog/panu pedagogowi proponowana dla ucznia kara wydaje się zbyt surowa, więc ujmuje się za chłopcem. W odpowiedzi słyszy z ust starszej nauczycielki: „Jest pani/pan młoda(-dy), naiwna(-ny) i za mało pani/pan wie o życiu, żeby się wypowiadać w takich sprawach”.*

### Sytuacja 4

*Wychowawczyni(-wca), chodząc po klasie, słyszy ostentacyjną uwagę pod swoim adresem, wypowiedzianą przez jedną z uczennic: „Ktoś tu chyba wylał na siebie całą butelkę perfum. Zaraz się uduszę od tego zapachu”.*

Zadaniem uczestników jest zaproponowanie asertywnych rozwiązań sytuacji oraz przygotowanie się do ich zaprezentowania w postaci inscenizacji. Polecenie ukierunkowujące pracę każdej z grup brzmi: Zaproponuj asertywne rozwiązanie sytuacji wychowawczej, przyjmując, że to ty jesteś na miejscu wychowawczyni/wychowawcy (nauczycielki/nauczyciela, pedagoga).

2. Kiedy wszystkie grupy są gotowe, następuje odegranie sytuacji według scenariuszy dokończonych przez uczestników. Po każdej scenie zachowania aktorów są analizowane zarówno przez nich samych, jak i przez inne osoby z grupy. W wyniku informacji zwrotnych przygotowane rozwiązania są aprobowane od razu lub też dopiero po modyfikacji. Prowadzący zwraca uwagę na zgodność języka werbalnego i niewerbalnego osób odgrywających role, zachęca do otwartego, szczerego wyrażania swoich uczuć, kolejne próby doskonalenia asertywności nagradza zaś wraz z pozostałymi uczestnikami wzmacniającymi informacjami zwrotnymi.

3. Podsumowaniem zajęć jest dyskusja na temat korzyści wynikających z umiejętności asertywnego sposobu reagowania na krytykę i atak dla praktyki pedagogicznej. Uczestnicy są poproszeni o przytaczanie własnych doświadczeń związanych z obserwacją i oceną zachowań swoich wychowawców w sytuacjach, kiedy narażeni byli na krytykę i atak ze strony uczniów, oraz ukazanie konsekwencji tychże zachowań dla relacji wychowawcy z wychowankami.

## **Scenariusz X**

Temat zajęć: Wyrażanie uczuć pozytywnych.

Cele zajęć:

- zapoznanie ze specyfiką uczuć pozytywnych;

- ukazanie znaczenia umiejętności okazywania i odbierania uczuć pozytywnych w życiu jednostki;
- rozwijanie umiejętności wyrażania uczuć pozytywnych;
- podkreślenie wpływu asertywnego dialogu wewnętrznego na wyrażanie uczuć;
- podnoszenie samooceny i rozwijanie szacunku do samego siebie;
- uzmysłowienie potrzeby wyrażania uczuć pozytywnych w kontaktach z wychowankami.

Przebieg zajęć:

1. Prowadzący zapoznaje uczestników z tematem zajęć i przedstawia opis sytuacji:

*W pokoju nauczycielskim pani Ewa przysłuchuje się dyskusji na temat organizowania Dnia Nauczyciela. Jest zdegustowana pomysłem sztucznego celebrowania tego święta przez samych nauczycieli. Jest młodą nauczycielką i nie ma odwagi wypowiedzieć własnego zdania w tej sprawie. Swoją negatywną opinię i zapowiedź wyłączenia się ze świętowania wyraża jedynie nauczycielka mało lubiana w gronie pedagogicznym i ogólnie uważana za „dziwadło”, w związku ze swymi zwykle odmiennymi od reszty poglądami. Pani Ewie imponuje postawa „dziwadła” i odwaga tej pani w wyrażaniu własnego zdania.*

Następnie prowadzący zadaje pytanie: Czy, będąc na miejscu pani Ewy, powiedziała byś(-łbyś) o swoich odczuciach zainteresowanej osobie? Jeśli nie, dlaczego? Jeśli tak, dlaczego i w jaki sposób zrobiłabyś(-łbyś) to? Uczestnicy zostają poproszeni, aby po prawej stronie sali usiadły osoby, których odpowiedź na pytanie brzmi: „tak”, zaś po lewej osoby odpowiadające na zadane pytanie: „nie”. Teraz zadaniem uczestników jest przedyskutowanie w grupach przyczyn swojej decyzji i zgromadzenie argumentów przemawiających za jej słusznością oraz w przypadku grupy odpowiadającej na pytanie – „tak”, sformułowanie propozycji komunikatu. Następnie grupy wybierają swoich przedstawicieli, którzy wspomagani przez kolegów prezentują ustalenia grup. Jeśli wszyscy uczestnicy wybiorą jedną opcję zachowania, dyskusja toczy się w jednej dużej grupie.

W analogiczny sposób rozpatrywana jest kolejna sytuacja:

*Jesteś nauczycielką(-lem) w szkole średniej. Jedna z twoich uczennic znana jest z tego, że sama szyje sobie stroje, w których chodzi także do szkoły. Są to ukrywające sylwetkę, długie i bardzo obszerne ubiory w pastelowych kolorach. Inni nauczyciele mówią dziewczynie, że wygląda jak clown, śmiesznie i zupełnie nieelegancko. Chociaż ty nie masz zdania na temat tego stylu ubierania, podziwiasz uczennicę za jej pracowitość, pomysłowość i konsekwencję. Czy powiesz jej o tym? Dlaczego? W jaki sposób to zrobisz?*

2. Po przedyskutowaniu propozycji zachowań w wyszczególnionych sytuacjach prowadzący inicjuje dyskusję z całą grupą na temat przyczyn rezygnowania z wyrażania uczuć pozytywnych. Zwraca uwagę na zależność wyrażania uczuć od treści dialogu wewnętrznego. Następnie przedstawia założenia asertywności w omawianym obszarze zachowań, informując, że pełne, asertywne

wyrażanie siebie zakłada również wyrażanie uczuć pozytywnych. Za takim zachowaniem przemawia fakt, że im częściej wypowiada się uczucia pozytywne, tym częściej się je przeżywa. Ponadto większość ludzi ma tendencję do powtarzania zachowań, za które obdarzono je pozytywnymi uczuciami (zob. M. Król-Fijewska 1992, s. 109–110; H. Hamer 1994a, s. 12; B. Hare 1997, s. 50–55). Należy pamiętać, że uczucia pozytywne mogą być wyrażane nie tylko poprzez komunikaty werbalne, ale także za pomocą wielu komunikatów niewerbalnych.

3. Następnie uczestnicy otrzymują od prowadzącego kartki zawierające przykładową listę uczuć pozytywnych:

- Mam do Ciebie zaufanie,
- Lubię z Tobą rozmawiać,
- Imponuje mi Twoje opanowanie,
- Szanuję Twoje poglądy,
- Zależy mi na Tobie,
- Ucieszyłam się, że znowu Cię spotkałam,
- Byłam wzruszona Twoim telefonem,
- Twoja przyjaźń wiele dla mnie znaczy,
- To, co mi powiedziałaś, sprawiło mi wielką przyjemność,
- Doceniam to, że zadałaś sobie tyle trudu i...,
- Podobało mi się to, co powiedziałeś/zrobiłeś,
- Było mi przyjemnie spędzić ten czas z Wami,
- Dobrze się z Tobą/Wami czuję,
- Twój/Wasz uśmiech i życzliwość dodaje mi otuchy.

Uczestnicy zostają poproszeni o uzupełnienie listy własnymi propozycjami.

4. Następnie prowadzący proponuje, aby korzystając z otrzymanej listy uczuć pozytywnych lub formułując inne komunikaty, wszystkie chętne osoby wyrażały własne, pozytywne uczucia wobec swoich kolegów z grupy. Uczestnicy zajęć nie mogą być jednak zmuszani do aktywnego udziału w tym ćwiczeniu, gdyż podstawowym warunkiem asertywnego wyrażania uczuć pozytywnych jest ich szczerść. Osoby „obdarowane” uczuciami starają się asertywnie na nie reagować.

5. W kolejnym etapie zajęć prowadzący prosi osoby będące nadawcami i odbiorcami uczuć pozytywnych o podzielenie się refleksjami i odczuciami związanymi z ich wyrażaniem i przyjmowaniem. Wypowiedzi uczestników stają się wstępem do dyskusji na temat korzyści wynikających z faktu otwartego i szczerego wyrażania tego, co czujemy w kontaktach z innymi ludźmi. Prowadzący podkreśla też znaczenie umiejętności wyrażania uczuć pozytywnych przez wychowawcę wobec wychowanków dla prawidłowego rozwoju osobowego dzieci i młodzieży oraz dla charakteru wzajemnych relacji.



## Scenariusz XI

Temat zajęć: Wyrażanie uczuć negatywnych. Asertywna krytyka.

Cele zajęć:

- zapoznanie z istotą asertywności w związku z wyrażaniem uczuć negatywnych;
- rozwijanie umiejętności odróżniania zachowań asertywnych od nieasertywnych;
- zapoznanie z procedurą stopniowania reakcji podczas wyrażania uczuć negatywnych;
- kształtowanie umiejętności asertywnego wyrażania krytyki;
- rozwijanie umiejętności rozpoznawania i szczerego wyrażania własnych emocji;
- pomoc w budowaniu racjonalnej oceny samego siebie w związku z zachowaniem asertywnym;
- ukazanie korzyści wynikających z umiejętności asertywnego wyrażania uczuć negatywnych dla osobistego i społecznego funkcjonowania jednostki;
- podnoszenie samooceny i szacunku wobec samego siebie;
- zachęcanie do zmiany dotychczasowego, niekonstruktywnego zachowania.

Przebieg zajęć:

1. Prowadzący zapoznaje uczestników z tematem zajęć i prosi ich o wyobrażenie sobie następującej sytuacji:

*Jesteście nauczycielami studium policealnego. Dyskutujecie na temat zachowania studentów na waszych zajęciach. Okazuje się, że każdy z was ma krytyczne uwagi na ten temat. Co do jednego zarzutu wszyscy jesteście zgodni. Chodzi o to, że młodzi ludzie rozmawiają podczas wykładów, co bardzo utrudnia wam prowadzenie zajęć. Wymieniacie się doświadczeniami na temat sposobów reagowania na tę sytuację. Oto wypowiedzi trzech z waszych koleżanek nauczycielek:*

Pani Agata: *„Ja radzę sobie z gadulami błyskawicznie. Po prostu, jak widzę rozmawiającego studenta, podchodzę i polecam, aby opuścił salę. Najczęściej wychodzą, a czasem dają się przeprosić i pozwalam zostać, ale i tak cel osiągam. Do końca wykładu, a i przez kilka następnych zajęć mam absolutną ciszę. Jeśli trzeba, powtarzam procedurę i znowu jest spokój”.*

Pani Monika: *„Ja, kiedy widzę, że ktoś rozmawia, przerywam wykład i wygłaszam aluzję typu: «Proszę państwa, wykłady nie są obowiązkowe. Jeśli ktoś ma coś do załatwienia w tej chwili, to może wyjść, a na drugi raz niech nie przychodzi wcale, bo przeszkadza innym»”.*

Pani Ewa: *„Ja, chociaż bardzo mnie rozpraszały rozmowy wśród studentów, nie reaguję w żaden sposób. Jestem przekonana, że jako dorośli ludzie wiedzą, że mi przeszkadza swoim zachowaniem, i jest mi po prostu przykro.*

*Zresztą myślę sobie, że ja to przeżyję, a oni będą mieli potem kłopoty z przygotowaniem się do egzaminu. Sami więc sobie szkodzą”.*

Następnie prowadzący kładzie arkusze z wypowiedziami nauczycielek na trzech, oddalonych od siebie stolikach w sali. Na czwartym stoliku umieszcza arkusz z napisem: „Ja zachowałabym(-lbym) się w tej sytuacji całkiem inaczej...”. Zadaniem każdego uczestnika jest wybranie stanowiska, które jest najbliższe jego przekonaniom, i zatrzymanie się przy nim. W ten sposób grupa dzieli się na trzy zespoły.

2. Kolejnym etapem zajęć jest dyskusja w utworzonych zespołach na temat motywów i konsekwencji wybranego sposobu postępowania. Zespół czwarty ustala swój model zachowania w omawianej sytuacji wraz z uzasadnieniem jego intencji. Po zakończeniu „obrad” grupy proszone są o wytypowanie przedstawicieli, których zadaniem będzie zrelacjonowanie ustaleń i wniosków z dyskusji.

3. Następnie prowadzący podaje temat dyskusji, który brzmi: „Dobry sposób na rozmawiających studentów (uczniów, wychowanków)”, i prosi przedstawicieli grup, aby kolejno przypomnieli wybrane stanowiska wraz z argumentacją swoich wyborów. W toku dyskusji uczestnicy zastanawiają się nad celowością i efektywnością podjętych działań. Prowadzący zaś czuwa nad prawidłowością przebiegu dyskusji, nie opowiadając się po żadnej ze stron. Swoimi pytaniami skłania jednakże uczestników do oceny własnych zachowań w kategoriach: agresywne, uległe, manipulacyjne, oraz zmusza do refleksji na temat konsekwencji takich zachowań.

4. Zamiast wniosków z dyskusji prowadzący zapoznaje uczestników z istotą asertywności w obszarze „wyrażanie uczuć negatywnych”. Wyjaśnia, że asertywny sposób wyrażania uczuć negatywnych oznacza skoncentrowanie się na zmianie niepożądanego rzeczywistości zewnętrznej oraz uwalnianie się od napięcia emocjonalnego w sposób nienaruszający praw innych osób. Sposoby, jakich używa się w tym celu, to stosowanie odpowiedniego języka i stopniowanie swojej reakcji. Sposób wyrażania gniewu, złości itp. powinien być adekwatny do przeżywanych uczuć. Istotne jest jednak, aby stosować komunikaty zaczynające się od „Ja” zamiast komunikatów rozpoczynających się od „Ty”, np. zamiast komunikatu „Denerwujesz mnie” mówimy „Denerwuję się, kiedy tak do mnie mówisz” lub „Nie podoba mi się to, co robisz” (zob. M. Król-Fijewska 1992, s. 112–118; H. Hamer 1994a, s. 13; B. Woynarowska 1995, s. 100; P. Mansfield 1995, s. 68–69). Wyrażaniu uczuć negatywnych służy procedura stopniowania reakcji autorstwa P. Butler (1976). Procedura ta zawiera dokładny opis czterech etapów, w których zmierzamy do zmiany niepożądanego sytuacji i wyrażenia towarzyszących nam w związku z nią uczuć. Etapy te obejmują: 1) udzielenie informacji; 2) wyrażanie uczuć; 3) przywołanie zaplecza, tj. czegoś co możemy uczynić, aby przerwać niekorzystną dla siebie sytuację; 4) skorzystanie z zaplecza. Ważne jest, aby zaplecze było wykonalne oraz aby skutecznie rozwiązywało (przerzywało) niekorzystną sytuację. Stopniowanie reakcji to nie tylko adekwatne wyrażanie narastających w związku z sytuacją emocji, ale także stwa-

rzanie partnerowi warunków do zmiany zachowania bez naruszania jego godności osobistej.

5. Następnie prowadzący prosi uczestników, aby wykorzystując zdobytą wiedzę, wspólnie ustalili model asertywnego zachowania w znanej już sytuacji dotyczącej rozmawiających studentów.

6. Po ustaleniu procedury postępowania jedna z osób proszona jest o odegranie roli nauczyciela prowadzącego wykład. Dwóch innych uczestników, najlepiej w rzeczywistości mających skłonności do rozmawiania na wykładach (zebraniach, radach pedagogicznych), przyjmuje role rozmawiających uczniów. Pozostali uczestnicy zajęć odgrywają role słuchaczy studium. Po wyznaczeniu ról następuje odegranie scenki, z wykorzystaniem wszystkich etapów stopniowania reakcji. Następnie prowadzący prosi odtwórców głównych ról o podzielenie się odczuciami i myślami oceniającymi własne postępowanie w związku z przyjętymi na siebie rolami. Informacje zwrotne odnośnie do zachowania nauczyciela kierują też pozostali uczestnicy. Prowadzący zwraca uwagę na to, aby język niewerbalny, użyty podczas wyrażania narastających w związku z sytuacją emocji, był zgodny z przekazem słownym. Odgrywanie sytuacji może być powtarzane wielokrotnie, do momentu aż osoba grająca nauczyciela będzie całkowicie zadowolona ze swego zachowania. Potwierdzeniem dla niej odniesionego sukcesu w dziedzinie asertywnego wyrażania uczuć negatywnych będą też wzmacniające informacje zwrotne od kolegów i prowadzącego zajęcia.

Ta sama sytuacja może być odgrywana wielokrotnie, również przez innych uczestników, którzy będą chcieli sprawdzić się w roli asertywnego nauczyciela.

7. Podsumowaniem zajęć jest dyskusja na temat korzyści wynikających z umiejętności asertywnego zachowania w sytuacji wyrażania uczuć negatywnych. Uczestnicy proszeni są o podzielenie się doświadczeniami związanymi z dotychczasowymi sposobami wyrażania np. złości, gniewu oraz o przedstawienie konsekwencji takiego sposobu postępowania zarówno dla siebie, jak i relacji z innymi. Wyływające z rozmowy wnioski stają się dla prowadzącego podstawą do zachęcenia uczestników zajęć, aby dokonali modyfikacji dotychczasowych, nieasertywnych zachowań związanych z wyrażaniem uczuć negatywnych w kierunku ich większej asertywności. Prowadzący przypomina również o znaczeniu dialogu wewnętrznego dla efektywności rozwijania umiejętności asertywnych oraz zapowiada, iż tematem kolejnych zajęć będzie doskonalenie umiejętności asertywnych w zakresie wyrażania uczuć negatywnych.

## Scenariusz XII

Temat zajęć: Asertywne wyrażanie uczuć negatywnych – doskonalenie umiejętności.

Cele zajęć:

- doskonalenie umiejętności asertywnego wyrażania uczuć negatywnych;

- ukazywanie osobistych i społecznych korzyści wynikających z bycia asertywnym;
- podwyższanie poczucia własnej wartości;
- ukazywanie przydatności i celowości wykorzystywania umiejętności asertywnych w praktyce pedagogicznej.

Przebieg zajęć:

1. Prowadzący zapoznaje uczestników z tematem zajęć i prosi, aby dobrali się w dwu- lub trzyosobowe zespoły. Następnie każdy z zespołów otrzymuje opis sytuacji:

#### Sytuacja 1

*Jesteś nauczycielką(-lem) w gimnazjum. Chodząc po klasie podczas lekcji, zauważasz, że dwóch słabych uczniów gra w kółko i krzyżyk. Prosisz, żeby zajęli się zadaniem, ale twoja prośba nie odnosi żadnego skutku.*

#### Sytuacja 2

*Jesteś wychowawczynią(-wca) w szkole podstawowej. Podczas zebrania z rodzicami jeden z ojców co chwilę wtrąca w twoje wypowiedzi żartobliwe uwagi. Bardzo cię to irytuje. Czujesz, że narasta w tobie złość.*

#### Sytuacja 3

*Uczeń III klasy szkoły średniej przyniósł do szkoły pismo erotyczne i ogląda je wraz z kolegą z ławki podczas prowadzonej przez ciebie lekcji. Polecasz, by zajęli się lekcją. W odpowiedzi na twoje polecenie słyszysz: „Nic z tego, to jest dużo ciekawsze niż lekcja”.*

#### Sytuacja 4

*Jesteś pedagogiem szkolnym. Dowiadujesz się, że jedna z nauczycielek rozpowiada na twój temat w gronie pedagogicznym obraźliwe plotki, dotyczące twojego życia osobistego i pracy zawodowej. Sytuacja taka powtórzyła się już wielokrotnie.*

#### Sytuacja 5

*Widzisz, że wychowanek podczas twoich zajęć ma słuchawki na uszach. Polecasz, aby zdjął słuchawki i schował magnetofon, na co on odpowiada: „Przy muzyce lepiej się koncentruję”, i ignoruje polecenie.*

#### Sytuacja 6

*Na każdych twoich zajęciach jeden z wychowanków żuje głośno gumę, przy tym mlaskając. Polecasz, by ją wyrzucił lub schował, i wówczas spełnia twoją prośbę. Za chwilę jednak z uśmiechem zwycięzcy wyjmuje nową gumę. Sytuacja powtarza się wielokrotnie na każdych zajęciach. Szkoda ci czasu na zajmowanie się tym uczniem, a jednocześnie czujesz, że ta sytuacja irytuje cię coraz bardziej.*

Zadaniem uczestników jest przygotowanie, a następnie przedstawienie w postaci scenek asertywnych rozwiązań owych sytuacji, przyjmując role nauczycieli, wychowawców, pedagogów. Prowadzący przypomina o procedurze asertywnego wyrażania uczuć negatywnych, tj. o konieczności stopniowania swojej reakcji.

2. Podczas przygotowywania się do odgrywania ról prowadzący nie ingeruje w pracę uczestników. Kiedy wszystkie zespoły są gotowe, następuje odegranie przygotowanych scenariuszy. Każdy zespół najpierw odczytuje opis sytuacji, a następnie przedstawia jej dalszy ciąg. Po odegraniu każdej ze scenek jej uczestnicy dzielą się odczuciami związanymi z graniem ról. Informacje zwrotne zgłaszają też obserwatorzy. Oceniają postępowanie osób grających w scenkach zarówno na płaszczyźnie werbalnej, jak i niewerbalnej, mogą także podawać swoje propozycje „zaplecza” do każdej sytuacji. Scenki mogą być powtarzane wielokrotnie, do momentu kiedy uczestnicy nie będą chcieli nic zmieniać w ich przebiegu.

3. Podsumowaniem zajęć jest zainicjowana przez prowadzącego dyskusja na temat znaczenia asertywnego wyrażania uczuć negatywnych dla ich nadawcy, odbiorcy oraz ich wzajemnych relacji w kontekście oddziaływań wychowawczych.

### Scenariusz XIII

Temat zajęć: Zachowania asertywne w trudnych sytuacjach wychowawczych – propozycje uczestników.

Cele zajęć:

- sprawdzenie wiedzy na temat właściwych, adekwatnych do wymagań sytuacyjnych asertywnych zachowań;
- doskonalenie umiejętności odróżniania zachowań asertywnych od nieasertywnych;
- doskonalenie umiejętności asertywnego zachowania w trudnych sytuacjach wychowawczych;
- zachęcanie do szczerego i otwartego wyrażania siebie poprzez zachowania asertywne;
- uwrażliwienie na potrzeby i przeżycia wychowanków;
- ukazywanie korzyści wynikających z asertywnego zachowania wychowawcy dla jego osobistego funkcjonowania oraz dla relacji z wychowankami;
- rozwijanie szacunku do samego siebie;
- podwyższanie samooceny i samoakceptacji.

Przebieg zajęć:

1. Po zapoznaniu z tematem zajęć uczestnicy otrzymują kartki i proszeni są o opisanie jednej lub kilku trudnych sytuacji wychowawczych rozwiązanych w sposób nieasertywny, których byli świadkami jako uczniowie lub z którymi zetknęli się, odbywając praktyki pedagogiczne czy też pracując w zawodzie.

2. Następnie uczestnicy zostają poproszeni o to, aby dobrali się w dwuosobowe zespoły. Zadaniem każdego zespołu jest wybranie dwóch lub trzech sytuacji spośród opisanych przez siebie, zaproponowanie ich asertywnych rozwią-

zań oraz przygotowanie się do przedstawienia utworzonych scenariuszy sytuacji w postaci scenek. Prowadzący nie ingeruje w pracę uczestników.

3. Kiedy wszystkie zespoły są gotowe, uczestnicy przystępują do odgrywania wyreżyserowanych ról. Najpierw osoba będąca świadkiem danej sytuacji przybliża ją innym, a następnie sama lub przy pomocy kolegów inscenizuje jej przebieg w myśl założeń asertywności. Prowadzący i pozostali uczestnicy obserwują i oceniają postępowanie bohaterów scenki pod względem zgodności z koncepcją asertywnego zachowania. Zwracają także uwagę na stopień dostosowania języka niewerbalnego do przekazu werbalnego. Swoje spostrzeżenia i uwagi wyrażają poprzez informacje zwrotne. Każda scenka może być modyfikowana i powtarzana wielokrotnie, aż do momentu kiedy przedstawione rozwiązanie zadowoli jej uczestników i obserwatorów. Następnie prowadzący inicjuje krótką dyskusję na temat korzyści wynikających z asertywnego rozwiązania przedstawionej sytuacji. Dla podkreślenia znaczenia asertywności w pracy pedagogicznej autor scenariusza sytuacji proszony jest o przytoczenie jej autentycznego, nieasertywnego zakończenia i wynikających z tego konsekwencji dla wychowawcy, wychowanków oraz ich wzajemnych relacji.

4. W analogiczny sposób przedstawione zostają wszystkie przygotowane przez uczestników sytuacje. Odgrywane scenki mogą być wielokrotnie modyfikowane i powtarzane według sugestii ich uczestników i obserwatorów. Po asertywnym odegraniu każdej sytuacji odbywa się dyskusja na temat konsekwencji asertywnego i nieasertywnego zachowania w trudnych sytuacjach wychowawczych dla uczestników procesu pedagogicznego.

5. Następnie prowadzący prosi o przedstawienie opisów tych sytuacji, nad którymi nie pracowano w zespołach. W toku wspólnej dyskusji ustalone zostają ich asertywne rozwiązania.

6. Na zakończenie zajęć uczestnicy zostają poproszeni o dokonanie zestawienia ustalonych podczas zajęć wniosków na temat znaczenia asertywności w praktyce pedagogicznej. W tym celu indywidualnie wypełniają dwie tabele, w których przedstawiają wady i zalety asertywnego oraz nieasertywnego zachowania wychowawcy w trudnych sytuacjach wychowawczych. Po wykonaniu zadania chętne osoby odczytują efekty swojej pracy, pozostali uczestnicy uzupełniają zaś wypowiedzi kolegów własnymi spostrzeżeniami.

## Scenariusz XIV

Temat zajęć: Rola wychowawcy w rozwijaniu asertywności u dzieci i młodzieży. Możliwości rozwijania asertywności u wychowanków.

Cele zajęć:

- ukazanie roli pedagoga w kształtowaniu umiejętności asertywnych u wychowanków;
- sprawdzenie wiedzy na temat właściwych, adekwatnych do wymagań sytuacyjnych asertywnych zachowań;

- uwrażliwienie na prawa, potrzeby i odczucia wychowanków;
- wzmacnianie poczucia wiary we własne możliwości i umiejętności;
- zachęcanie do upowszechniania idei asertywności wśród dzieci i młodzieży;
- ukazanie możliwości rozwijania umiejętności asertywnych u wychowanków.

Przebieg zajęć:

1. Po zapoznaniu z tematem zajęć prowadzący rozpoczyna dyskusję na temat potrzeby propagowania asertywności wśród wychowanków.

2. Następnie uczestnicy zostają poproszeni, aby w trzy- lub czteroosobowych zespołach zastanowili się nad możliwościami wprowadzania elementów asertywności do praktyki pedagogicznej. Propozycje poszczególnych zespołów przedstawiane są na forum całej grupy. Prowadzący uzupełnia wypowiedzi uczestników, informując, że punktem wyjścia do zajęć z asertywności mogą być autentyczne zdarzenia z życia grupy, które zostały rozwiązane w sposób nieasertywny, albo też mogą być to zajęcia organizowane intencjonalnie i wiązać się z programami profilaktycznymi przewidzianymi do realizacji z dziećmi i młodzieżą (zob. rozdz. III.2 niniejszej pracy).

3. W ramach przygotowania uczestników do prowadzenia zajęć z asertywności prowadzący zwraca uwagę na ich specyfikę, tj. treningowo-warsztatowy charakter, oraz proponuje ćwiczenie. Każdy z uczestników losuje opis jednej lub dwu sytuacji (w zależności od liczby osób w grupie), adresowanej do wychowanka. Te lub podobne sytuacje mogą być w przyszłości wykorzystane przez pedagogów na organizowanych przez nich zajęciach rozwijających umiejętności asertywne u dzieci i młodzieży. Zadaniem uczestników jest zaproponowanie takiego sposobu zareagowania w tych sytuacjach, jaki propagowałiby wśród wychowanków jako asertywny.

#### Scenariusze sytuacji:

a. Odbierasz kserokopie ważnych notatek. Zauważyłaś(-łeś), że na każdej stronie kilka linijek jest nieczytelnych. Postanawiasz, że nie odbierzesz odbitek i nie zapłacisz.

b. Czekasz w kolejce do lekarza i bardzo się spieszysz. Kiedy masz wchodzić do gabinetu, podchodzi do ciebie kobieta i mówi, że jej wizyta zajmie tylko chwilę, więc wejdzie przed tobą. Nie chcesz jej przepuścić.

c. Kolega prosi cię o pożyczenie nowej płyty. Poprzednim razem oddał ci porysowaną. Nie chcesz mu jej pożyczyć.

d. Na imprezie koleżdy namawiają cię na wypicie wódki. Nie masz na to ochoty.

e. Masz nowego chłopaka/nową dziewczynę. Kolega mówi, że jest nieciekawą/wy. Ty jesteś nim/nią zachwycona(-ny).

f. Brałaś(-łeś) udział w konkursie recytatorskim. Przed ogłoszeniem wyników koleżanki gratulują ci udanego występu. Ty nie jesteś z siebie zadowolona(-ny).

g. Koleżanka zmieniła fryzurę. Według ciebie wygląda gorzej niż poprzednio. Pyta cię o zdanie.

h. Pierwszy raz zobaczyłaś(-eś) kolegę w okularach. Widzisz, że czuje się skępowany. Ty uważasz, że jest mu do twarzy.

i. Wszyscy oprócz ciebie palą na imprezie „trawkę”. Namawiają cię długo, ale ty nie chcesz palić. W końcu stwierdzają, że jesteś lalusem i tchórzem. Jesteś na nich zła(-ły).

j. Pierwszy raz zdarzyło ci się spóźnić na spotkanie z chłopakiem/dziewczyną. On/ona jest obrażony(-na), mówi, że nic dla ciebie nie znaczy, że go/ją lekceważysz. To nie jest prawda.

k. Nie zrozumiałaś(-eś) zadania, które ma być na klasówce. Nauczyciel pyta, czy wszystko jest jasne.

l. Jedziesz zatłoczonym autobusem i czujesz, że robi ci się słabo. Poproś pana w średnim wieku, aby ustąpił ci miejsce siedzące przy oknie.

ł. Podoba ci się nowo poznany(-na) kolega/koleżanka. Dobrze ci się z nim/nią rozmawiało. Chcesz się z nim/nią jeszcze kiedyś spotkać.

m. Kolega zaimponował ci, kiedy stanął w obronie wyśmiewanej koleżanki. Zrobił to, na co ty nie miałaś(-eś) odwagi. Jesteś dla niego pełna(-len) podziwu.

n. Kolega w rozmowie z tobą zachwyca się oglądanym ostatnio filmem. Tobie film zupełnie się nie podobał.

o. Koleżanka krytykuje waszego wspólnego kolegę. Ty go cenisz i absolutnie nie podzielasz opinii koleżanki.

p. Kolega z ławki na każdej lekcji ma ci dużo do powiedzenia. Przeszkadza ci to w słuchaniu nauczyciela i zrozumieniu lekcji. Jesteś na niego zła(-ły).

q. Koleżanka zwraca się do ciebie: „dzidzia”. Bardzo cię to drażni.

4. Kiedy wszyscy uczestnicy są gotowi, dobierają się w pary i przygotowują inscenizacje sytuacji, wchodząc w role wychowanków. Następuje odegranie scenek. W przypadku rozbieżności opinii, czy dany sposób zachowania jest istotnie asertywny, uczestnicy przedstawiają swoje racje i wspólnie ustalają rozwiązanie, które nie budzi wątpliwości.

5. W następnym etapie zajęć prowadzący prosi uczestników, aby w dwu- lub trzyosobowych zespołach, ewentualnie samodzielnie, spróbowali napisać scenariusz zajęć rozwijających umiejętności asertywne z wybranego obszaru zachowań asertywnych dla dowolnie wybranej grupy wiekowej wychowanków. Po zakończeniu pracy poszczególne zespoły prezentują swoje propozycje zajęć z asertywności dla dzieci lub młodzieży.

6. Na zakończenie prowadzący, przypominając korzyści wynikające z rozwijania asertywności u dzieci i młodzieży, zachęca uczestników, aby w swej przyszłej pracy wychowawczej upowszechniali ideę asertywności. Uwrażliwia jednak na konieczność dostosowania ćwiczeń z asertywności do specyfiki zachowań zarówno poszczególnych wychowanków, jak i charakteru grupy. Przypomina o tym, jak ważny i ścisły jest związek między asertywnością a systemem wartości (zob. rozdz. III.2 niniejszej pracy).



## Scenariusz XV

Temat zajęć: Doskonalenie umiejętności asertywnych – blok prac indywidualnych uczestników.

Cele zajęć:

- doskonalenie umiejętności asertywnych;
- pobudzanie do refleksji nad skutkami dotychczasowych własnych zachowań;
- zachęcanie do szczerego i otwartego wyrażania siebie poprzez zachowania asertywne;
- stwarzanie okazji do świadomego analizowania i przeżywania własnych odczuć w związku z nieasertywnym i asertywnym zachowaniem;
- pomoc w racjonalnej ocenie samego siebie w związku z przejawianiem asertywności;
- uwrażliwienie na zależność gotowości do zachowań asertywnych od treści dialogu wewnętrznego;
- rozwijanie szacunku do samego siebie, podnoszenie samooceny i samoakceptacji.

Przebieg zajęć:

1. Prowadzący zachęca uczestników, aby podzielili się doświadczeniami, sukcesami bądź porażkami związanymi z próbami wprowadzania zasad asertywności do własnego życia. Uczestnicy mogą przytaczać różne sytuacje ukazujące własny sposób zachowania się. Wypowiedzi świadczące o powodzeniu przedsięwzięcia prowadzący nagradza wzmacniającymi informacjami zwrotnymi. Asertywny uczestnik proszony jest także o podzielenie się odczuciami i myślami na temat własnej osoby w związku z przejawianiem asertywności oraz o przedstawienie konsekwencji społecznych wybranego sposobu zachowania.

2. Następnie prowadzący zadaje pytanie osobom, które przyznały się do porażki w zakresie asertywności, czy w przedstawionych przez siebie sytuacjach chciałyby zmienić swoje zachowanie. Chętni uczestnicy proszeni są o podjęcie pracy nad zmianą swojego nieasertywnego zachowania na asertywne. W tym momencie następuje etap prac indywidualnych. Każda osoba podejmująca pracę indywidualną szczegółowo określa sytuację, nad którą chce pracować. Ważne jest, aby jasno określiła, co uzna za swój sukces. Prowadzący i pozostali uczestnicy grupy mogą pomagać w takim zaplanowaniu zachowania, aby było ono wykonalne oraz skutecznie rozwiązywało daną sytuację. Doskonający asertywność uczestnik wybiera partnera lub partnerów inscenizacji, określa ich role i, kiedy jest gotowy, przystępuje do odegrania zaplanowanego, pożądanego zachowania. Osoba asystująca ćwiczącemu powinna trzymać się ustalonego scenariusza, aby nie utrudniać pracy. Bardzo istotne jest bowiem, aby każdy trenujący miał szansę na odniesienie sukcesu. Podczas ćwiczenia zachowań asertywnych

należy zwrócić uwagę na werbalny i niewerbalny aspekt asertywności, tzn. wyrazisty styl mówienia, ton głosu, pozycję ciała, kontakt wzrokowy. Po odegraniu scenki osoby odgrywające role mówią o tym, jak się czuły w danej sytuacji. Przytaczają również treść towarzyszącego zachowaniu dialogu wewnętrznego i w razie konieczności modyfikują go na proasertywny. Każda scenka może być powtarzana wielokrotnie. Po każdej próbie osoba ćwicząca otrzymuje informacje od kolegów i prowadzącego, ale to ona decyduje, kiedy jest już zadowolona ze swojego zachowania, może je swobodnie wykonać i chce przestać ćwiczyć. Wtedy pracę indywidualną podejmuje kolejny uczestnik (por. M. Król-Fijewska 1992).

3. W ostatnim etapie zajęć uczestnicy proszeni są o wyrażenie własnych refleksji, opinii, przekonań na temat znaczenia asertywności dla funkcjonowania człowieka zarówno w sferze osobowej, jak i społecznej. Prowadzący zachęca wszystkie osoby uczestniczące w zajęciach do korzystania z umiejętności bycia asertywnym i w efekcie do dalszego ich doskonalenia. Zaleca samoobserwację i samokontrolę w budowaniu asertywnego dialogu wewnętrznego oraz zastępowanie dotychczasowych niekonstruktywnych działań zachowaniami asertywnymi. Na zakończenie prowadzący przypomina, że nikt nie ma prawa zmuszać nikogo do asertywności. Uwrażliwia też uczestników na fakt, że zachowania asertywne nie zawsze są najskuteczniejsze spośród wszystkich możliwych. Asertywność nie jest bowiem receptą na społeczny sukces. Postawa asertywna polega na trafnej ocenie zaistniałej sytuacji i adekwatnym zareagowaniu na nią. Czasami takim adekwatnym zachowaniem będzie rezygnacja z przejawiania asertywności.

#### 4. PODSUMOWANIE

Przedstawiony program zajęć został utworzony w celu rozwijania asertywności u przyszłych nauczycieli i wychowawców. Przed przystąpieniem do opracowania scenariuszy zajęć sformułowano cele ogólne dla całego cyklu spotkań służących rozwijaniu asertywności w pedagogicznym kształceniu, a następnie cele szczegółowe dla poszczególnych jednostek metodycznych.

Przy ustalaniu kolejności tematów zajęć wzięto pod uwagę zarówno stopień trudności związany z opanowywaniem umiejętności asertywnych w poszczególnych sferach funkcjonowania osobowego i społecznego, jak i zależności występujące pomiędzy cząstkowymi umiejętnościami składającymi się na bycie asertywnym.

Zastosowane sposoby pracy nad rozwijaniem asertywności u pedagogów wykorzystano w różnych proporcjach i układach. Fakt ten związany był z tematami poszczególnych spotkań oraz miał na celu zwiększenie atrakcyjności zajęć dla ich uczestników.

Wytyczając sposoby realizacji zajęć rozwijających asertywność, zadbano o to, aby odpowiadały metodom i technikom stosowanym w behawioralno-kognitywnych treningach umiejętności społecznych (zob. J. Mączyński 1991a, b; M. Król-Fijewska 1991, 1992; L. Grzesiuk 1998). Starano się zatem, aby behawioralne techniki modyfikacji zaburzonego zachowania łączyć możliwie jak najczęściej z poznawczymi technikami modyfikacji irracjonalnych przekonań na temat asertywności.

## CZEŚĆ III

### EWALUACJA

#### VI. STRATEGIA BADAŃ WŁASNYCH

Przekonanie o istotnym znaczeniu asertywności w pracy wychowawczej oraz obserwacja, niejednokrotnie dalekiej od asertywności rzeczywistości pedagogicznej, stały się inspiracją do poszukiwania odpowiedzi na pytanie: Czy możliwe jest skuteczne rozwijanie umiejętności asertywnych w ramach zajęć ze studentami?

##### 1. CEL BADAŃ I PROBLEMY BADAWCZE

Ukazując skuteczność rozwijania asertywności u studentów, sformułowano problem badawczy w postaci pytania: Czy możliwe jest skuteczne rozwijanie asertywności w pedagogicznym kształceniu studentów?

Rozwiązanie tego problemu wymagało udzielenia odpowiedzi na pytania szczegółowe, dotyczące efektywności przyjętych sposobów rozwijania asertywności zastosowanych na zajęciach ze studentami, tj. ich znaczenia dla zwiększenia gotowości studentów do przejawiania zachowań asertywnych, wyższego poziomu samooceny i samoakceptacji uczestników zajęć oraz opinii studentów o tego rodzaju zajęciach. Dodatkowo podjęto próbę ukazania trwałości zmian w zakresie gotowości do zachowań asertywnych u badanych studentów.

Hipotetycznie przyjęto zatem, że w wyniku prowadzonych zajęć ze studentami zwiększy się ich gotowość do przejawiania zachowań asertywnych, podniesie się poziom samooceny i samoakceptacji uczestników zajęć, studenci pozytywnie ocenią zajęcia zarówno pod względem ich przydatności w kształceniu pedagogicznym, jak też w sferze funkcjonowania osobistego (poza zawodowego), oraz że pozytywne zmiany w zakresie gotowości studentów do przejawiania asertywności okażą się względnie trwałe.

## 2. METODA I TECHNIKI BADAWCZE

Weryfikując podjęte założenia, zastosowano eksperyment pedagogiczny. Manipulacja eksperymentalna polegała na wprowadzeniu w proces edukacyjny w grupie eksperymentalnej zmiennej niezależnej w postaci specjalnie skonstruowanego programu zajęć, mających na celu rozwijanie asertywności. Zmiennymi zależnymi były natomiast efekty oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych określone takimi wskaźnikami, jak: gotowość studentów do zachowań asertywnych, samoocena studentów, samoakceptacja studentów, oraz ocena zajęć przez studentów.

Przed przystąpieniem do właściwej części badań przeprowadzono badania pilotażowe, które pozwoliły ocenić rzetelność i trafność zastosowanych narzędzi badawczych oraz przyczyniły się do udoskonalenia scenariuszy zajęć mających na celu rozwijanie asertywności u studentów pedagogiki. Istotne zmiany dotyczyły zwłaszcza kolejności realizowania tematów poszczególnych spotkań. Początkowo bowiem realizacja tematu dotyczącego dialogu wewnętrznego przewidziana była na jedne z ostatnich zajęć. Fakt ten wynikał z przeświadczenia o trudności, jaką niesie ze sobą opanowanie umiejętności przejawiania asertywności w kontakcie z samym sobą (por. M. Król-Fijewska 1992). Jednakże rozmowy z uczestnikami zajęć, a także własne spostrzeżenia i refleksje zrodziły przekonanie, że kontrola dialogu wewnętrznego przez uczących się asertywności studentów może okazać się pomocna w nabywaniu przez nich umiejętności asertywnych w innych sferach funkcjonowania społecznego. Ostatecznie zatem przyjęto pogląd S. Reesa i R. S. Grahama (1999, s. 17), którzy stwierdzają, że „bycie asertywnym wobec siebie to pierwszy, niezbędny krok prowadzący do asertywności w innych dziedzinach naszego życia” (S. Rees, R. S. Graham 1999, s. 17), i w trakcie realizacji zajęć, objętych planem eksperymentalnym, temat dotyczący dialogu wewnętrznego stał się jednym z pierwszych w cyklu spotkań ze studentami. Posunięcie to było, w moim przekonaniu, korzystne zarówno dla przebiegu, jak i efektywności zajęć. Ostatecznie układ tematów zajęć mających na celu rozwijanie asertywności w pedagogicznym kształceniu studentów obejmował kolejno tematy: ćwiczenia integrujące grupę; pojęcie asertywności oraz jej znaczenie w psychospołecznym funkcjonowaniu człowieka; asertywny dialog wewnętrzny; obrona swoich praw (asertywna odmowa); asertywne wyrażanie zakłopotania; wyrażanie własnych opinii i przekonań; asertywne przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych; asertywne reagowanie na krytykę i atak; wyrażanie uczuć pozytywnych; wyrażanie uczuć negatywnych; zachowania asertywne w trudnych sytuacjach wychowawczych – propozycje studentów; rola wychowawcy w rozwijaniu asertywności u dzieci i młodzieży; możliwości rozwijania asertywności u wychowanków; doskonalenie umiejętności asertywnych, obejmujące blok prac indywidualnych studentów.

Eksperyment przeprowadzono techniką grup równoległych na podstawie klasycznego schematu eksperymentalnego, którego podstawą jest kanon jedynej różnicy J. S. Milla. Kanon ten „zakłada istnienie jakichś dwóch sytuacji, które różnią się między sobą jedynie czynnikiem (bodźcem) eksperymentalnym (...). Ten wprowadzony celowo czynnik (zmienna niezależna) wywołuje określone zmiany zmiennej zależnej” (B. Żechowska 1985, s. 35). Z uwagi na fakt, iż w badaniach pedagogicznych identyczność grup możliwa jest jedynie w stopniu prawdopodobnym (M. Łobocki 2001, s. 8), w wyniku przeprowadzonych badań wstępnych (pretestu) wyodrębniono grupy eksperymentalne i kontrolne w taki sposób, aby były one względnie tożsame pod względem czynników, które uznano za najistotniejsze, to jest gotowości do zachowań asertywnych, poziomu samooceny, poziomu samoakceptacji, wieku oraz płci.

Kolejnym zasadniczym krokiem było poddanie grupy eksperymentalnej działaniu „bodźca”, którym była realizacja zajęć mających na celu rozwijanie asertywności. Grupa kontrolna była zaś pozbawiona działania takiego bodźca.

Czynniki zakłócające trafność planu eksperymentalnego, między innymi osobliwe zdarzenia wpływające obok zmiennej niezależnej na zmienne zależne, działające pomiędzy pomiarem początkowym i końcowym, oraz niezamierzony rozwój społeczny czy intelektualny badanych w trakcie trwania eksperymentu (zob. J. Brzeziński 1978, 1999) próbowano wyeliminować poprzez zrealizowanie eksperymentu w ciągu jednego semestru roku akademickiego.

Ocenę skuteczności zajęć rozwijających asertywność umożliwiły opis oraz analiza ilościowa i jakościowa zebranego materiału badawczego, w szczególności porównanie wyników wartości średnich uzyskanych w pomiarze początkowym i końcowym grupy eksperymentalnej i kontrolnej. Dodatkowo ocenę skuteczności rozwijania asertywności na zajęciach ze studentami oraz trwałości uzyskanych zmian umożliwiła analiza materiału badawczego zebranego w grupie eksperymentalnej po upływie pięciu miesięcy od zakończenia eksperymentu i porównanie uzyskanych wyników z wynikami otrzymanymi w chwili zakończenia eksperymentu.

W badaniach wykorzystane zostały następujące techniki (narzędzia) badawcze:

- „Ja i Inni” – skala do badania zachowań asertywnych opracowana przez P. Majewicza;
- Inwentarz Samowiedzy opracowany przez R. Ł. Drwala i R. Wiechnik;
- Skala Samoakceptacji opracowana przez E. M. Bergera;
- Ankieta własnej konstrukcji dotycząca sposobów zachowań w sytuacjach wychowawczych;
- Ankieta własnej konstrukcji dotycząca opinii studentów o zajęciach.

Gotowość studentów do zachowań asertywnych oceniono przy pomocy skali „Ja i Inni” opracowanej przez P. Majewicza. Jako narzędzie uzupełniające do zbadania gotowości osób badanych do przejawiania asertywności użyto ankiety własnej konstrukcji dotyczącej sposobów zachowań w sytuacjach wychowaw-

czych, służącej ocenie deklarowanych przez studentów sposobów reagowania w konkretnych sytuacjach związanych z pracą pedagogiczną. Samoocena studentów określona została przy pomocy Inwentarza Samowiedzy opracowanego przez R. Ł. Drwala i R. Wiechnik. Samoakceptację studentów zbadano przy pomocy Skali Samoakceptacji opracowanej przez E. M. Bergera, ocenę zajęć przez studentów uzyskano zaś przy pomocy ankiety własnej konstrukcji dotyczącej opinii o zajęciach.

Pomiaru gotowości studentów do zachowań asertywnych, sposobów ich reagowania w sytuacjach wychowawczych, poziomu ich samooceny i samoakceptacji dokonano przed rozpoczęciem eksperymentu i po jego przeprowadzeniu, zarówno w grupach eksperymentalnych, jak i kontrolnych. Oceny zajęć dokonali studenci z grupy eksperymentalnej po zakończeniu eksperymentu. Oceny trwałości zmian w zakresie gotowości do zachowań asertywnych dokonano po upływie pięciu miesięcy od zakończenia eksperymentu.

Dalej przedstawiono krótką charakterystykę technik (narzędzi) badawczych, które posłużyły do zbadania określonych zmiennych zależnych.

#### A. „Ja i Inni” – skala do badania zachowań asertywnych

Skala „Ja i Inni”, opracowana przez P. Majewicza (1998), przeznaczona jest do pomiaru zachowań asertywnych u młodzieży. Konstruując narzędzie, autor przyjął za podstawę definicję asertywności oraz opis zachowań asertywnych podane przez H. Sęk (1988).

Narzędzie składa się z siedemnastu twierdzeń dotyczących umiejętności asertywnego zachowania. Wszystkie twierdzenia autor kwalifikuje do trzech kategorii zachowań, tj. wyróżnia: zachowania ekspresyjne (wyrażanie uczuć, pragnień); zachowania interpersonalne (np. mówienie „nie”, prośby o wsparcie, komunikowanie się, obrona swego stanowiska); zachowania zadaniowe (np. dochodzenie swoich praw, pokonywanie przeszkód).

Osoba badana ocenia, na pięciopunktowej skali, w jakim stopniu każde twierdzenie jest prawdziwe w odniesieniu do niej samej. Następnie zakreśla kółkiem wybraną cyfrę od 1 do 5, gdzie kolejne cyfry oznaczają odpowiedź: 1 – w pełni nieprawdziwe; 2 – raczej nieprawdziwe; 3 – częściowo nieprawdziwe, częściowo prawdziwe; 4 – raczej prawdziwe; 5 – w pełni prawdziwe.

Zakreślone cyfry odpowiadają liczbie uzyskanych punktów w każdym twierdzeniu na skali. Ogólny wynik uzyskuje się poprzez zsumowanie wszystkich punktów. Tak więc minimalna liczba punktów, którą może uzyskać badany, wynosi 17, a maksymalna 85 (P. Majewicz 1998, s. 449–452).

## B. Ankieta dotycząca sposobów zachowań w sytuacjach wychowawczych

Ankieta do badania sposobów zachowań w sytuacjach wychowawczych zastosowana została w celu uzyskania od badanych deklaracji na temat sposobów ich reagowania (tj. przejawiania zachowań asertywnych lub ich zaniechania na rzecz zachowań submisyjnych bądź agresywnych) w konkretnych sytuacjach z praktyki wychowawczej. Ankieta zawiera opisy czterech sytuacji wychowawczych:

Sytuacja 1. Jesteś nauczycielką(-lem) ostatniej klasy szkoły podstawowej. Jeden z uczniów co jakiś czas wydaje odgłosy „bekania”, wywołując za każdym razem śmiech swoich kolegów. Jak się zachowasz w tej sytuacji?

Sytuacja 2. Jesteś pedagogiem w gimnazjum. Podczas zajęć zauważasz, że jedna z uczennic maluje sobie paznokcie. Prosisz ją, aby zabrała głos w toczącej się dyskusji, na co uczennica bez skrępowania odpowiada: „Zaraz, niech skończę malować paznokcie”. Jak zareagujesz w tej sytuacji?

Sytuacja 3. Jesteś wychowawczynią(-wcią) klasy licealnej. Jeden z uczniów spóźnił się na prowadzoną przez Ciebie lekcję. Bez żadnego wyjaśnienia podchodzi do swojej ławki i, siadając głośno, informuje kolegów: „Ale jestem wkurwiony”. Jak się zachowasz w tej sytuacji?

Sytuacja 4. Jesteś nauczycielką(-lem) w szkole średniej. Po raz trzeci z rzędu dyrektor wyznacza Cię do pilnowania młodzieży bawiącej się na dyskotecce szkolnej. Uważasz, że to niesprawiedliwe. Co zrobisz/powiesz w tej sytuacji?

Zadaniem osoby badanej było wczucie się w rolę nauczyciela (pedagoga) przedstawionego w scenariuszu i zadeklarowanie sposobu rozwiązania sytuacji w sposób dla siebie właściwy i realny. Deklaracje studentów zostały następnie ocenione i zaklasyfikowane przez grupę sędziów kompetentnych – utworzoną z osób, które uczestniczyły w treningu asertywności, do jednej z kategorii zachowań: asertywnych, nieasertywnych (uległych, pasywnych) i agresywnych. Zebrany w ten sposób materiał badawczy posłużył zarówno do analizy ilościowej, jak i jakościowej wyników badań.

## C. Inwentarz Samowiedzy

Inwentarz Samowiedzy opracowany przez R. Ł. Drwala i R. Wiechnik (1989) umożliwia określenie poziomu samooceny przez porównanie opisu „ja realnego” i „ja idealnego”. Składa się on z czterech części: Część pierwsza – „Jaki jestem?” – zawiera 30 skal dziewięciostopniowych obrazujących zmieniające się w sposób ciągły natężenie cech. Bieguny skal opisywane są przez przeciwstawne sobie określenia. Badany symbolem X zaznacza na każdej skali miej-



sce odpowiadające temu, jak widzi własną osobę. Część druga – „Jaki chciałbym być?” – ma identyczne skale jak część pierwsza, z tym że badany symbolem 0 zaznacza na każdej skali miejsce odpowiadające temu, jaki chciałby być. W części trzeciej badany spośród 30 cech wybiera te, które są dla niego najważniejsze, ważne, nieważne i najmniej ważne (po trzy w każdej kategorii). Część czwarta to jedna, dziewięciostopniowa skala, której bieguny tworzy para określeń: oceniam siebie nisko – oceniam siebie wysoko.

W celu uniemożliwienia badanym porównania swoich odpowiedzi z odpowiedziami poprzednimi (uniemożliwienie kontroli ocen) należy zadbać o to, aby każdą część kwestionariusza badani wypełniali na osobnych arkuszach, które po wypełnieniu powinny być im zabierane.

Inwentarz Samowiedzy umożliwia obliczanie między innymi następujących wskaźników:

- samooceny globalnej, będącej sumą bezwzględnych rozbieżności między ocenami „jaki jestem” i „jaki chciałbym być” w zakresie wszystkich trzydziestu cech;
- samooceny w zakresie intelektu, czyli sumy bezwzględnych rozbieżności w zakresie cech dotyczących funkcjonowania intelektualnego;
- samooceny w zakresie pozostałych cech, otrzymanych jako suma bezwzględnych rozbieżności w zakresie pozostałych dwudziestu cech;
- samooceny w zakresie cech najważniejszych, będącej sumą bezwzględnych rozbieżności w zakresie trzech cech uznanych przez badanego w trzeciej części kwestionariusza za najważniejsze;
- samooceny w zakresie cech najmniej ważnych, określonych jako suma bezwzględnych rozbieżności w zakresie cech, które badany uznał za najmniej ważne;
- samooceny ogólnej, czyli wyniku oceny na skali w części czwartej.

Aby uzyskać powyższe wskaźniki, porównuje się odpowiedzi na dwóch arkuszach dla każdego badanego. Punktom dziewięciostopniowych skal przypisuje się wartości od 1 do 9. Im wyższe wartości liczbowe pięciu pierwszych wskaźników, tym większa rozbieżność między „jaki jestem” i „jaki chciałbym być” i tym niższa samoocena.

Podobnie oblicza się wskaźnik SO, gdzie pierwszemu punktowi skali („oceniam siebie wysoko”) przypisuje się wartość 1, ostatniemu zaś 9. Tak więc niższa wartość świadczy o wyższej samoocenie (R. Wiechnik, R. Ł. Drwał 1989, s. 171).

#### D. Skala Samoakceptacji E. M. Bergera

Skala Samoakceptacji E. M. Bergera powstała dzięki koncepcji zakładającej istnienie związku między akceptacją siebie a akceptacją innych. Autor skali

powołuje się na A. Adlera, który jako jeden z pierwszych stwierdził, że „tendencja do ujemnego wyrażania się o innych wyrasta na gruncie poczucia niższości – jako kompensacja” (E. M. Berger 1952). Samoakceptacja w skali E. M. Bergera jest zatem pojęciem zbudowanym na podstawie porównania własnej osoby z innymi ludźmi. Człowiek akceptuje siebie wówczas, gdy nie czuje się – co najmniej – gorszy od otoczenia. Konsekwencją akceptacji siebie jest zaś pewność siebie manifestowana w kontaktach z innymi ludźmi i w działaniu (A. Potocka-Hoser 1985, s. 51).

Skala E. M. Bergera składa się z trzydziestu sześciu twierdzeń. Zadaniem osoby badanej jest wskazanie, spośród pięciu możliwych odpowiedzi oznaczonych cyframi od 0 do 4, właściwej, tj. tej która szczerze odzwierciedla prawdziwość zawartych w skali twierdzeń w odniesieniu do niej samej. Podane cyfry oznaczają kolejno odpowiedzi: 0 – w pełni nieprawdziwe; 1 – raczej nieprawdziwe; 2 – częściowo nieprawdziwe, częściowo prawdziwe; 3 – raczej prawdziwe; 4 – w pełni prawdziwe. Wskaźnikiem wysokiej samoakceptacji jest: wybór oceny 3 lub 4 dla twierdzeń z numerami: 2, 7, 15, 19, 20, 21, 25, 27, 32, oraz wybór oceny 1 lub 0 w przypadku pozostałych twierdzeń. Ocenie 0 dla tych twierdzeń odpowiadają 4 punkty, a ocenie 1 – 3 punkty. Odpowiedziom typu częściowo prawdziwe, częściowo nieprawdziwe, ocenianym 2, odpowiadają zawsze 2 punkty (K. Popiołek 1996, s. 122–123). Jako wskaźnik poziomu samoakceptacji przyjmuje się sumę uzyskanych punktów na skali (A. Potocka-Hoser 1985, s. 51).

#### E. Ankieta dotycząca opinii studentów o zajęciach

W celu uzyskania od studentów oceny zajęć rozwijających asertywność zastosowana została ankieta własnej konstrukcji. Ankieta składa się z dziesięciu pytań otwartych. Pięć pierwszych pytań ankiety dotyczy przebiegu zajęć:

1. Jak czułaś(-łeś) się na zajęciach?
2. Co podobało Ci się na zajęciach?
3. Co przeszkadzało Ci na zajęciach?
4. Co zmieniłabyś(-łbyś) w toku zajęć?
5. Co podpowiedziałybyś(-łybyś) prowadzącej zajęcia?

Dwa kolejne pytania odnoszą się do osobistych korzyści osób badanych, płynących z faktu uczestniczenia w zajęciach:

6. Co dały Ci te zajęcia?
7. Czy i na ile – w Twoim osobistym odczuciu – stałaś(-łeś) się po tych zajęciach bardziej asertywna(-ny)?

Natomiast trzy ostatnie pytania dotyczą oceny przydatności zajęć w pedagogicznym kształceniu studentów, oceny ich atrakcyjności na tle innych przed-

miotów objętych tokiem studiów, a także ich przydatności dla przyszłej pracy zawodowej:

8. Jak oceniasz przydatność tych zajęć w pedagogicznym kształceniu studentów?

9. Jak oceniasz atrakcyjność i przydatność tych zajęć na tle innych przedmiotów objętych tokiem studiów?

10. Czy uważasz, że udział w tych zajęciach może okazać się dla Ciebie pomocny w pedagogicznej pracy zawodowej?

Zebrany w ten sposób materiał badawczy posłużył zarówno do analizy ilościowej, jak i jakościowej wyników badań.

### 3. ORGANIZACJA BADAŃ I OSOBY BADANE

Badania eksperymentalne, mające na celu ukazanie skuteczności rozwijania asertywności w pedagogicznym kształceniu studentów, przeprowadzono na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Utworzony dla potrzeb badań program zajęć z zakresu asertywności realizowany był w jednostkach dwugodzinnych na piętnastu cotygodniowych spotkaniach ze studentami.

Z uwagi na fakt, że zajęcia prowadzone metodą treningowo-warsztatową wymagają odpowiednio przygotowanego otoczenia, przed przystąpieniem do zajęć każdorazowo przygotowywano salę, poprzez usunięcie ławek i ustawienie krzeseł w kręgu. Zabiegi te umożliwiały uczestnikom wzajemne kontakty typu *face to face*, stwarzając swobodne i nieskrępowane warunki do otwartego i aktywnego uczestnictwa w zajęciach oraz uczenia się od siebie nawzajem.

Ogółem badaniami objęto grupę 176 osób studiujących na trzecim i ostatnim, piątym roku pedagogiki dziennych studiów magisterskich. Z opisu i analizy otrzymanych wyników badań wyłączono 10 osób badanych z powodu jedynie częściowego ich udziału w badaniach wstępnych lub końcowych. Ponadto, ze względu na zdecydowaną większość kobiet na studiach pedagogicznych, zrezygnowano z wyników badań odnoszących się do osób badanych płci męskiej. Tak więc ostatecznie grupę badawczą utworzyło 160 studentek. Grupę eksperymentalną stanowiło łącznie 80 studentek, po 40 z trzeciego i piątego roku studiów. Grupę kontrolną tworzyła taka sama liczba studentek, składająca się z 40 osób studiujących na trzecim roku pedagogiki i z 40 osób studiujących na roku ostatnim. Grupy badawcze były tożsame pod względem liczby osób i płci.

Wiek osób badanych wahał się między 20. a 25. rokiem życia. Zdecydowana większość studentek trzeciego roku studiów w grupie eksperymentalnej

---

(85%) i kontrolnej (ponad 78%) miała po 21 lat. Przewagę osób badanych z obu grup studentek ostatniego roku studiów stanowiły 23-latki (odpowiednio 55% i 65%). Grupy badawcze nie różniły się pod względem wieku w sposób istotny statystycznie. Grupy eksperymentalne i kontrolne były ponadto równoważne, co zostanie ukazane w kolejnych podrozdziałach, pod względem gotowości do przejawiania zachowań asertywnych oraz poziomu samooceny i samoakceptacji.

## VII. WYNIKI BADAŃ NAD SKUTECZNOŚCIĄ ROZWIJANIA ASERTYWNOŚCI U STUDENTÓW PEDAGOGIKI

Potrzeba badania skuteczności procesu dydaktyczno-wychowawczego wynika z istoty kształcenia, które jako działalność planowa i celowa wymaga potwierdzenia, czy (i w jakim stopniu) stawiane cele zostały zrealizowane. Nie może być bowiem – jak stwierdza J. Szczepański (1976, s. 161) – w szkolnictwie wiary w automatyczne korzyści wynikające z wprowadzanych zmian i reform, lecz każda innowacja powinna być obserwowana i badana w celu określenia, jakie wywołuje skutki. Pełne rozeznanie skuteczności jest szczególnie potrzebne w odniesieniu do nowych form, metod i środków dydaktycznych, aby uniknąć niebezpieczeństwa metodycznego, jakim jest przesada w ocenie ich możliwości. Nie można bowiem oceniać stosowanych innowacji z uwagi na samą ich obecność w praktyce pedagogicznej. Trzeba postawić pytania dotyczące ich skuteczności, oryginalności, użyteczności i trwałości (K. Denek 1980, s. 26).

Mając na uwadze powyższe zalecenia, podjęto badania zmierzające do oceny skuteczności zajęć służących rozwijaniu asertywności u studentów pedagogiki. W niniejszym rozdziale zaprezentowane zostały wyniki badań własnych łącznie z próbą ich interpretacji.

Dla potrzeb tego rozdziału poszczególne grupy badawcze oznaczone zostały następującymi symbolami:

- E3 – oznacza grupę eksperymentalną studentek trzeciego studiów;
- K3 – oznacza grupę kontrolną studentek trzeciego roku studiów;
- E5 – oznacza grupę eksperymentalną studentek ostatniego roku studiów;
- K5 – oznacza grupę kontrolną studentek ostatniego roku studiów.

### 1. GOTOWOŚĆ DO ZACHOWAŃ ASERTYWNYCH

Ocena skuteczności treningów asertywności była przedmiotem wielu badań. W ich wyniku szeroko rozpowszechniony okazał się pogląd, iż optymalną metodą w modelowaniu gotowości do zachowań asertywnych stanowi behawioralno-kognitywny trening asertywności (A. J. Lange, P. Jakubowski 1976; M. M. Linehan, M. R. Goldfried, A. P. Goldfried 1979; J. L. Wolfe, I. G. Fodor 1977). Zastosowanie zatem – w ramach przeprowadzonych przeze mnie badań – na zajęciach ze studentami zarówno behawioralnych, jak i kognitywnych technik modyfikacji zachowania pozwala przypuszczać, że zajęcia okażą się skuteczną metodą zmiany dotychczasowych zachowań studentów w kierunku ich większej asertywności. Stąd też przyjęte w hipotezie roboczej założenie, że w wyniku

prowadzonych zajęć zwiększy się gotowość do zachowań asertywnych u badanych studentów.

Badania nad skutecznością treningów asertywności powinny każdorazowo obejmować pomiar gotowości do zachowań asertywnych przed treningiem i po nim w celu zebrania dokładniejszych danych na temat wyników działań treningowych (J. Mączyński 1991a, s. 626). W myśl powyższego założenia, celem weryfikacji przyjętej w badaniach hipotezy, zbadano gotowość studentek do zachowań asertywnych przed rozpoczęciem eksperymentu oraz po jego zakończeniu, a następnie porównano wyniki badań uzyskane przez studentki z grup eksperymentalnych i kontrolnych w obu pomiarach.

Wyniki badań dotyczące gotowości do zachowań asertywnych badanych osób zawarte są w tabeli 1. Jak wynika z przedstawionych w tabeli danych, w badaniach początkowych, dotyczących gotowości studentek do zachowań asertywnych, najniższe średnie wyniki uzyskały studentki z grupy eksperymentalnej z trzeciego roku studiów (63,77), najwyższe zaś studentki z grupy kontrolnej ostatniego roku studiów (68,27). Zestawiając średnie wyniki uzyskane w pomiarze początkowym przez studentki z grup eksperymentalnych trzeciego i piątego roku studiów z wynikami uzyskanymi przez ich rówieśnice z grup kontrolnych, nie odnotowuje się istotnych statystycznie różnic między nimi. Oznacza to, że grupy eksperymentalne i kontrolne były równoważne pod względem badanej zmiennej. Z analizy danych wynika ponadto, że studentki kończące studia (grupy E5 i K5) osiągają wyższe średnie wyniki w zakresie nasilenia tendencji do zachowań asertywnych niż ich koleżanki z trzeciego roku studiów (grupy E3 i K3).

Tabela 1. Wyniki badań dotyczące gotowości studentek do zachowań asertywnych

Rok	Grupa	N	Badanie początkowe				Badanie końcowe		Wartość testu t-Studenta dla różnic między badaniem początkowym i końcowym	Poziom istotności różnic
			$\bar{x}$	$s$	Wartość testu t-Studenta dla różnic pomiędzy grupami	Poziom istotności różnic	$\bar{x}$	$s$		
III	E3	40	63,77	10,02	0,35 df = 78	n.i.	67,97	8,04	4,70;df = 39	p < 0,0001
	K3	40	64,47	7,59			64,60	6,96		
IV	E5	40	67,82	6,64	0,79 df = 78	n.i.	72,07	7,21	5,72;df = 39	p < 0,001
	K5	40	68,27	8,50			68,50	8,47		

N – liczebność próby

$\bar{x}$  – średnia

$s$  – odchylenie standardowe

Porównanie wyników badań początkowych i końcowych w zakresie badanej zmiennej wskazuje na istotny statystycznie wzrost gotowości do zachowań asertywnych u studentek z obu grup eksperymentalnych. Różnica między średnimi wynikami w zakresie badanej zmiennej uzyskana przez studentki z grupy E3 osiągnęła poziom istotności  $p < 0,0001$ ; w grupie E5 zaś  $p < 0,001$ . W grupach kontrolnych nie odnotowano istotnych statystycznie zmian w zakresie gotowości badanych osób do przejawiania zachowań asertywnych.

Prowadząc badania nad asertywnością, korzystnie jest jednak podejmować się konstruowania „takich programów badawczych, w których można by łączyć pomiar gotowości do zachowań asertywnych przy użyciu kwestionariuszy i skal asertywności z obiektywnym sprawdzianem zachowania w warunkach eksperymentalnych” (J. Mączyński 1991a, s. 626). Dlatego też w prowadzonych badaniach zdecydowano się, oprócz pomiaru gotowości do zachowań asertywnych mierzonego skalą „Ja i Inni”, dokonać oceny zachowania studentek w trudnych sytuacjach wychowawczych. W tym celu poproszono osoby badane, aby opisały, jak zachowałyby się w określonych, zamieszczonych w ankiecie sytuacjach, gdyby znalazły się na miejscu nauczycieli i pedagogów. Deklaracje studentek, opisujące ich sposób zachowania w każdej z czterech ankietowych sytuacji, potraktowano jako świadectwo osób badanych dotyczące ich gotowości do przejawiania zachowań asertywnych bądź też ich braku. Pomiaru sposobów zachowania w sytuacjach wychowawczych dokonano dwukrotnie, tj. przed rozpoczęciem eksperymentu i po jego zakończeniu, a następnie porównano wyniki badań początkowych i końcowych uzyskane przez studentki z grup eksperymentalnych i kontrolnych.

Deklarowane przez osoby badane sposoby reagowania na poszczególne sytuacje wychowawcze zakwalifikowane zostały do trzech kategorii zachowań, tj. do zachowań asertywnych, nieasertywnych (uległych, biernych) i agresywnych.

Do zachowań agresywnych zaliczono reakcje studentek, które polegały na wyrażaniu przez nie własnych uczuć, myśli i życzeń w sposób naruszający prawa i uczucia innych osób. Zachowanie agresywne często przybierało formę ataku i zawierało widoczną tendencję do poniżania innych poprzez sarkastyczne i rzekomo zabawne uwagi. Używanie przez osobę zachowującą się agresywnie słów podkreślających posiadanie przez nią władzy, ukazujących jej wyższość i nieomylność wiązało się z naruszeniem godności osobistej drugiej osoby i zwykle miało na celu ukaranie jej, ośmieszenie lub poniżenie.

Do zachowań submisyjnych zakwalifikowano te reakcje studentek, w których rezygnowały one z ujawniania własnych uczuć, myśli i potrzeb i podporządkowywały je potrzebom innych. Osoba uległa nie potrafiła m.in. otwarcie odmówić spełnienia niestosownej prośby, dlatego poproszona o zrobienie czegoś, na co nie miała ochoty, spełniała prośbę albo uciekała się do kłamstwa.

Zachowaniami asertywnymi były te reakcje studentek, w których jako nauczycielki potrafiły otwarcie i szczerze bronić własnych praw, wyrażanie zaś

przez nie własnych uczuć i myśli odbywało się przy jednoczesnym okazywaniu szacunku rozmówcy.

W tabeli 2. przedstawiono wyniki badań, uzyskane w początkowym i końcowym pomiarze, dotyczące sposobów zachowania w sytuacjach wychowawczych studentek z grup eksperymentalnych i kontrolnych.

Tabela 2. Wyniki dotyczące sposobów zachowania studentek w sytuacjach wychowawczych

Numer badania	Grupa	Zach. asertywne		Zach. nieasertywne		Zach. agresywne		Razem	
		N	%	N	%	N	%	N	%
I	E3	27	16,88	62	38,75	71	44,37	160	100
	K3	26	16,25	57	35,62	77	48,13	160	100
	E5	28	17,50	67	41,87	65	40,53	160	100
	K5	30	18,75	60	37,50	70	43,75	160	100
II	E3	125	78,13	14	8,75	21	13,12	160	100
	K3	31	19,37	52	32,50	77	48,13	160	100
	E5	138	86,25	14	8,75	8	5,00	160	100
	K5	33	20,63	55	34,37	72	45,00	160	100

Wyniki przeprowadzonych badań początkowych, uzyskane w pracy ze studentkami z grup eksperymentalnych i kontrolnych, wskazują, iż niezależnie od grupy badawczej najczęściej wybieranym przez osoby badane sposobem reagowania w trudnych sytuacjach wychowawczych było zachowanie agresywne (od 43,75% w grupie K5 do 48,13% w grupie K3). Wyjątek stanowiły wyniki studentek z grupy E5, gdzie liczba deklarowanych agresywnych sposobów zachowań (40,53%) nieznacznie ustępuje zachowaniom submisyjnym (41,87%).

Wyniki badania początkowego ujawniły ponadto, iż w momencie rozpoczęcia eksperymentu liczba deklarowanych przez studentki zachowań asertywnych we wszystkich grupach badawczych była zbliżona i stanowiła najmniejszy procent wszystkich odnotowanych reakcji studentów (od 16% w grupie K3 do 19% w grupie K5).

Analizując wyniki uzyskane przez poszczególne grupy badawcze w pomiarze końcowym, obserwuje się wyraźne różnice w zakresie sposobów reagowania w sytuacjach wychowawczych studentek z grup eksperymentalnych i kontrolnych. W grupach kontrolnych nadal dominują zachowania agresywne, które stanowią 48% reakcji w grupie K3 i 45% zachowań w grupie K5. W grupach eksperymentalnych natomiast najbardziej popularne stały się zachowania asertywne, stanowiąc 78% reakcji w grupie E3 i 86% zachowań w grupie E5.

W efekcie porównania wyników badań początkowych i końcowych obserwuje się zatem zasadnicze zmiany w wynikach uzyskanych przez osoby badane z grup eksperymentalnych. Liczba deklarowanych zachowań asertywnych w sytuacjach wychowawczych wzrosła w przypadku studentek z grupy E3 z niespełna 17% do ponad 78%, w przypadku zaś studentek z grupy E5 z niespeł-



na 18% do ponad 86%. Nie zaobserwowano natomiast widocznej zmiany w sposobach reagowania w trudnych sytuacjach wychowawczych u studentek z grup kontrolnych.

Przedstawione w podrozdziale wyniki badań wskazują, że po zakończeniu eksperymentu w istotny sposób wzrosła gotowość do zachowań asertywnych u studentek uczestniczących w zajęciach rozwijających asertywność.

Poniżej zamieszczono przykłady reakcji badanych studentek, świadczące o agresywnym, uległym lub asertywnym sposobie zachowania w sytuacjach wychowawczych. W celu lepszego odbioru prezentowanego materiału przypomniano treść każdej z czterech sytuacji zawartych w ankiecie.

#### Sytuacja 1

*Jesteś nauczycielką(-lem) ostatniej klasy szkoły podstawowej. Jeden z uczniów, co jakiś czas, wydaje odgłosy „bekania”, wywołując za każdym razem śmiech swoich kolegów. Jak się zachowasz w tej sytuacji?*

Przykłady wypowiedzi badanych studentek wskazujące na zachowanie agresywne:

- Proszę bekającego kolegę na środek sali i proponuję solowy występ. Resztę uczniów pytam, czy śmiesz ich chamstwo kolegi, brak manier czy może coś innego?
- Najpierw nie będę zwracać uwagi, a potem zapytam, czy miał wystarczająco dużo czasu na zrobienie z siebie błazna. Jeżeli to nie poskutkuje, wyproszę go z klasy i wezwę rodziców, bo uważam to za błąd wychowawczy rodziców, że uczeń tak się zachowuje.
- Zapowiadam, że jak kolega nie przestanie bekać, wszyscy wyciągną karteczki i napiszą kartkówkę.
- Zwrócę się do klasy z pytaniem, czy właśnie takie zachowanie kolegi im imponuje, bo jeśli tak, to może zorganizujemy wycieczkę do ZOO i zostawimy tam kolegę, żeby porozmawiał sobie z rodakami, którzy „beczą”.

Przykłady wypowiedzi badanych studentek wskazujące na zachowanie submisyjne:

- Spróbuję porozmawiać z nim po lekcji, żeby nie poczuł się źle przy klasie.
- Nie reaguję, może wreszcie mu się znudzi?

Przykłady wypowiedzi badanych studentek wskazujące na zachowanie asertywne:

- Powiem mu, że przeszkadza mi w prowadzeniu lekcji, rozprasza mnie, i poproszę go, żeby przestał, bo w przeciwnym razie będę zmuszona wpisać mu uwagę.
- Powiem: „Przeszkadza mi twoje zachowanie. Czuję się z tego powodu urażona i proszę, abys przestał bekać. Wszystkich proszę o skupienie się na temacie lekcji”.

- „Proszę, przestań bekać, bo to bardzo mi przeszkadza w prowadzeniu zajęć”. Jeśli to nie poskutkuje, zapowiem, że zadam mu dodatkową pracę domową, którą następnie ocenię.

### Sytuacja 2

*Jesteś pedagogiem w gimnazjum. Podczas zajęć zauważasz, że jedna z uczennic maluje sobie paznokcie. Prosisz ją, aby zabrała głos w toczącej się dyskusji, na co uczennica bez skrepowania odpowiada: „Zaraz, niech skończę malować paznokcie”. Jak zareagujesz w tej sytuacji?*

Przykłady wypowiedzi badanych studentek wskazujące na zachowanie agresywne:

- Grzecznie odpowiem: „W porządku”. Zaczekam, wysłucham jej zdania. Potem wyrzucę ją za drzwi, ocenię w dzienniczku jej zachowanie i poproszę wychowawcę o powiadomienie rodziców tej gówniary.
- Wyproszę ją z klasy, bo jeśli nie interesuje ją, co się dzieje na lekcji, to po co ma się nudzić. Będę tak robiła za każdym razem i myślę, że w końcu zrozumie i będzie umiała się właściwie zachować.
- Dam jej chusteczkę higieniczną i każę wytrzeć paznokcie. Jak wiadomo, lakieru nie da się zmyć bez zmywacza, więc będzie miała problem. Dopiero wtedy koledzy i koleżanki zobaczą, jak wyglądają jej paznokcie, i będzie miała nauczkę.
- Powiem: „Dobrze, dokończ malować paznokcie. Od teraz co 10 sekund wstawiam ci minus z zachowania. Dwa minusy to pała. Jak skończysz, to powiedz”.
- Oczywiście zdenerwuje mnie taka bezczelna reakcja uczennicy. Szkoła to nie miejsce na malowanie paznokci. W ramach rewanżu przepytam ją „odpowiednio”, aby i inni wiedzieli, czym to grozi.

Przykłady wypowiedzi badanych studentek wskazujące na zachowanie submisyjne:

- Pozwalam jej skończyć malować paznokcie i proszę do odpowiedzi kogoś innego. Kiedy skończy, proszę ją drugi raz do odpowiedzi. Po lekcji proszę ją, aby następnym razem robiła to bardziej dyskretnie albo aby malowała paznokcie w domu.
- Nie komentuję tej wypowiedzi i wzywam do odpowiedzi kogoś innego.

Przykłady wypowiedzi badanych studentek wskazujące na zachowanie asertywne:

- Na początku mówię, aby schowała lakier. Jeśli tego nie zrobi, powiem, że przeszkadza mi to w prowadzeniu zajęć i nie podoba mi się, że ignoruje moje polecenie. Jeśli nadal będzie malowała paznokcie, zagrozę, że zabiorę jej lakier i oddam rodzicom na zebraniu, a następnie to zrobię.
- Powiem: „Nie podoba mi się to, że malujesz paznokcie na mojej lekcji. Czuję się ignorowana. Proszę, odłóż lakier i włącz się do dyskusji”.

- Powiem: „Proszę, abyś odłożyła malowanie do przerwy i wzięła czynny udział w dyskusji. Jeśli nie przestaniesz malować paznokci, wpiszę ci uwagę do dziennika”.

### Sytuacja 3

*Jesteś wychowawczynią(-wca) klasy licealnej. Jeden z uczniów spóźnił się na prowadzoną przez Ciebie lekcję. Bez żadnego wyjaśnienia podchodzi do swojej ławki i, siadając głośno, informuje kolegów: „Ale jestem wkurwiony”. Jak się zachowasz w tej sytuacji?*

Przykłady wypowiedzi badanych studentek wskazujące na zachowanie agresywne:

- Zapytałabym, co go tak „wkurwiło”, a następnie powiedziałabym: „Jeśli uważasz, że to koniec na dzisiaj, to ja udowodnię ci, że się mylisz”. Wzywam go do tablicy i pytam z ostatniej lekcji. Zapowiadam, że jeśli jego zachowanie się powtórzy, będę reagować jeszcze gorzej.
- Powiem: „Podejdz do mnie! Co ty sobie, synku, wyobrażasz. Wchodzisz do sali spóźniony, zapominasz o dobrych manierach, używasz wulgarnych słów, ignorujesz mnie. To nie w porządku. Wyjdz z klasy i zastanów się nad swoim postępowaniem”.
- Powiem: „Przepraszam cię bardzo, ale chyba nie wiesz, gdzie wszedłeś. Nie zauważyłeś, że jestem już w sali? Wyjdz z klasy i wejdz jeszcze raz, ale kulturalnie”.
- Wydaje mi się, że zwrócenie mu uwagi nie ma sensu. To prawie dorosły człowiek i zrobił to świadomie i celowo. Wysłałam mu więc ostrzeżenie: „Będę cię wkrótce oceniać – nie pomagasz sobie. Ja też bywam w złym humorze”. To moja klasa i moje warunki.
- Powiem: „Będziesz jeszcze bardziej «wkurwiony», gdy okaże się, że jesteś nieobecny, a ja ci tej nieobecności nie usprawiedliwię. A poza tym zwierzaj się na przyszłość po lekcjach. Myślę, że nie wszystkich interesują twoje prywatne sprawy”.

Przykłady wypowiedzi badanych studentek wskazujące na zachowanie submisyjne:

- Za wszelką cenę będę starała się dowiedzieć, co go tak bardzo zdenerwowało. Może trzeba mu w czymś pomóc, ale zwrócę też uwagę, że w klasie są jeszcze inni koledzy i koleżanki, którzy być może nie życzą sobie wulgarnego zachowania (E5).
- Starałabym się dociec przyczyny jego wulgarnego wyrażania. Zapytałabym, dlaczego tak powiedział (K5).

Przykłady wypowiedzi badanych studentek wskazujące na zachowanie asertywne:

- Powiem: „Nie podoba mi się twoje zachowanie. Nie życzę sobie, abys używał na lekcji i w mojej obecności niecenzuralnych słów, a poza tym chciałabym usłyszeć, dlaczego się spóźniłeś”.

- Powiem: „Nie lubię, gdy ktoś używa w mojej obecności wulgarnych słów. Uważam to za brak szacunku wobec mnie. Proszę więc, abyś wyrażał swoje emocje w bardziej kulturalny sposób. Jeśli masz problem i chcesz o nim opowiedzieć wszystkim, możemy o tym porozmawiać. Jeśli nie, nie przeszkadzaj w lekcji”.
- Powiem: „Nie życzę sobie tego typu słownictwa w mojej obecności. Proszę też, abyś na przyszłość nie spóźniał się na lekcje lub podawał powody spóźnienia”.
- Rozumiem, że jesteś zdenerwowany, niemniej nie życzę sobie, abyś używał niecenzuralnych słów w mojej obecności. Nie rób tego więcej, a teraz usiądź i zajmij się lekcją”.

#### Sytuacja 4

*Jesteś nauczycielką(-lem) w szkole średniej. Po raz trzeci z rzędu dyrektor wyznacza Cię do pilnowania bawiącej się na dyskotecce szkolnej młodzieży. Uważasz, że to niesprawiedliwe. Co zrobisz/powiesz w tej sytuacji?*

Przykłady wypowiedzi badanych studentek wskazujące na zachowanie agresywne:

- Powiem: „Przepraszam, ale uważam, że praca pedagoga nie polega tylko na pilnowaniu młodzieży na dyskotecce. Może wreszcie mógłby pan przydzielić mi ambitniejsze zadanie?”.
- Powiem: „Sądzę, że i tak już wszystko widziałam. Nic mnie już nie zdziwi i mam doświadczenie w postępowaniu z dziećmi bawiącymi się na dyskotecce. Dlatego uważam, że powinien pan wyznaczyć kogoś młodszego. Dzięki temu zdobędzie doświadczenie”.
- Powiem: „Panie dyrektorze, sądzę, że praktykę zaliczyłam i egzamin z opieki już zdałam. Niech teraz da pan możliwość wykazania się w tej kwestii innym koleżankom”.
- Powiem: „Nie tym razem. Może ustaliby pan jakiś grafik dyżurów na początku roku szkolnego, wtedy uniknęlibyśmy wykorzystywania ciągle tych samych osób”.
- Powiem: „Panie dyrektorze, uważam że trzeci dyżur z rzędu to łamanie dobrego obyczaju i prawa. Co pan dyrektor o tym myśli?”.

Przykłady wypowiedzi badanych studentek wskazujące na zachowanie submisyjne:

- Skłamię, że nie mogę, bo coś ważnego akurat mi wypadło, i poproszę, aby wyznaczył kogoś innego. Nie odmówię szczerze, bo boję się, że zwolni mnie z pracy.
- Nie potrafiłabym się przeciwstawić, bo wiem, że jest moim szefem. Pilnowałabym młodzieży, ale zapowiedziałabym, że dyskoteka skończy się wcześniej niż zwykle.
- Nic nie powiem dyrektorowi, ale będę wściekła, że znowu mnie wyznaczył.

- Pójdę na dyskotekę, żeby nie podpaść dyrektorowi. Wiadomo, że w tych czasach nie można sobie pozwolić na zmianę pracy i trzeba trzymać się tej, którą się ma.

Przykłady wypowiedzi badanych studentek wskazujące na zachowanie asertywne:

- Powiem: „Panie dyrektorze, szanuję pańskie decyzje, ale to byłby już trzeci z rzędu mój dyżur na dyskotecę. Dlatego bardzo proszę o wyznaczenie kogoś innego”.
- Powiem: „Jeżeli ta decyzja jest ostateczna, to nie pozostaje mi nic innego, jak przyjść na tę dyskotekę. Ponieważ jednak będzie to kolejny z rzędu mój dyżur, byłabym wdzięczna, gdyby następnym razem był to ktoś inny”.
- Powiem: „Panie dyrektorze, nie chciałabym, aby to, co powiem, zostało odebrane jako lekceważenie pańskich poleceń, ale ja trzy razy z rzędu pilnowałam młodzieży na dyskotecę i dlatego proszę o zwolnienie mnie tym razem z tego zadania”.

Szczegółowy opis danych, dotyczących sposobów zachowania studentek z grup eksperymentalnych i kontrolnych w różnych sytuacjach wychowawczych, jest potwierdzeniem dla wyników uzyskanych za pomocą skali „Ja i Inni”. Analiza zebranego materiału jednoznacznie ukazuje bowiem, iż w badaniu dokonanym po zakończeniu eksperymentu studentki z grup eksperymentalnych deklarują znacznie większą gotowość do przejawiania zachowań asertywnych w sytuacjach wychowawczych niż w badaniu początkowym, tj. dokonanym przed przeprowadzeniem eksperymentu. Zmian takich nie obserwuje się natomiast w grupach kontrolnych.

Uzyskane wyniki badań wydają się zatem świadczyć o tym, iż to fakt uczestniczenia w zajęciach wywołał tak znaczące zmiany w sposobach zachowania studentek w kierunku większej ich asertywności. Tym samym pozytywnie zweryfikowano hipotezę zakładającą, że w wyniku prowadzonych ze studentami zajęć rozwijających asertywność zwiększy się gotowość studentów do przejawiania zachowań asertywnych.

Odnotowane w badaniu początkowym wyższe wyniki w zakresie gotowości do zachowań asertywnych u studentek kończących studia w stosunku do studentek trzeciego roku studiów prawdopodobnie mają związek z poziomem samooceny osób badanych. Badania nad asertywnością jednoznacznie wskazują bowiem na pozytywną korelację asertywności z samooceną jednostki (M. Oleś 1998; P. Majewicz 1998; R. Poprawa 1998).

## 2. POZIOM SAMOOCENY STUDENTÓW

Samoocena stanowi zbiór opinii i ocen dotyczących różnych aspektów własnej osoby, powstałych w wyniku oceniania siebie z punktu widzenia pewnych standardów i wymagań (Z. Zaborowski 1967; M. Tyszkowa 1972; A. Brzeziń-

ska 1973). Na treść wiedzy o sobie składają się informacje dotyczące stanów normatywnych, aktualnie istniejących – tworzące treść „ja realnego”, oraz informacje o stanach idealnych własnej osoby – tworzące treść „ja idealnego” (H. Wrona-Polańska 1996, s. 41). „Ja idealne” stanowi pewnego rodzaju wzorzec moralny, obrazujący to, jaka jednostka chciałaby być lub jaka powinna być w świetle własnych ideałów, pragnień i norm. „Ja realne” wyraża natomiast to wszystko, co jednostka przeżyła i co stanowi jej życiowe doświadczenie. Porównanie obu struktur prowadzi do samooceny. Samoocena może być wysoka lub niska, stabilna lub niestabilna, adekwatna lub nieadekwatna, pozytywna lub negatywna, pewna lub zagrożona. Od poziomu samooceny zależy sposób funkcjonowania jednostki. Osoby o niskiej samoocenie zdradzają brak wiary w siebie, są podejrzliwe w stosunku do innych, nadwrażliwe na krytykę i lękliwe. Charakteryzują się biernością i niską motywacją do działania. Dla osób o umiarkowanie wysokiej samoocenie właściwe są natomiast: wiara we własne siły, traktowanie siebie jako osoby wartościowej, równowaga emocjonalna, przyjmowanie odpowiedzialności za swoje działanie, życzliwość i zaufanie do innych oraz silna motywacja do działania (H. Kulas 1986, s. 17–42).

W literaturze przedmiotu obecna jest mocno ugruntowana teza na temat istotnego związku między samooceną a poziomem asertywności. Empirycznie dowiedziono, że asertywność i samoocena są pozytywnie skorelowane (za: M. Oleś 1998, s. 180). Istotą asertywności jest bowiem m.in. podmiotowe zaufanie do siebie samego, na które składają się pozytywny obraz własnej osoby oraz wiara we własne możliwości i samoskuteczność (R. Poprawa 1998, s. 233).

Zakładając zatem, że gotowość do zachowań asertywnych dodatnio skorelowana jest z samooceną, przyjęto hipotezę, iż prowadzenie zajęć, mających na celu rozwijanie asertywności, korzystnie wpłynie na poziom samooceny studentów. W celu weryfikacji hipotezy dokonano porównania wyników badań początkowych i końcowych dotyczących samooceny studentek z grup eksperymentalnych i kontrolnych. Analizie poddano, na co pozwalało użyte do badań narzędzie, oddzielnie: samoocenę globalną studentek oraz składające się na nią wskaźniki, tj. samoocenę w zakresie cech intelektualnych i samoocenę w zakresie pozostałych cech, a także określoną przez badanych samoocenę ogólną. Wyniki badań są zaprezentowane w kolejnych tabelach. Z uwagi na ograniczoną objętość niniejszej pracy ich analizę przedstawiam w znacznym uproszczeniu.

W tabeli 3. zobrazowano wyniki badań nad samooceną globalną studentek. Jak wynika z zamieszczonych w tabeli danych, w badaniach początkowych nie odnotowano istotnych statystycznie różnic pomiędzy średnimi wynikami uzyskanymi przez studentki z grup eksperymentalnych i kontrolnych. Oznacza to, że grupy eksperymentalne i kontrolne były równoważne pod względem tej zmiennej. Zebrane dane ukazują ponadto, że osoby studiujące na ostatnim roku studiów, zarówno z grupy kontrolnej (K5), jak i eksperymentalnej (E5), legitymują się wyższym poziomem samooceny globalnej (niższe wyniki świadczą o wyższym poziomie samooceny) niż ich koleżanki z trzeciego roku studiów.

Tabela 3. Wyniki badań dotyczące samooceny globalnej studentek

Rok	Grupa	N	Badanie początkowe				Badanie końcowe		Wartość testu t-Studenta dla różnic między badaniem początkowym i końcowym	Poziom istotności różnic
			$\bar{x}$	$s$	Wartość testu t-Studenta dla różnic pomiędzy grupami	Poziom istotności różnic	$\bar{x}$	$s$		
III	E3	40	55,72	22,86	0,75	n.i.	46,15	23,23	3,60;df = 39	p < 0,001
	K3	40	52,32	17,09	df = 78		51,10	16,13	0,61;df = 39	n.i.
IV	E5	40	49,40	29,03	1,42	n.i.	35,40	18,65	3,81;df = 39	p < 0,001
	K5	40	41,85	16,72	df = 78		41,70	16,91	1,23;df = 39	n.i.

N – liczebność próby

$\bar{x}$  – średnia

$s$  – odchylenie standardowe

Przy porównaniu wyników otrzymanych w badaniach początkowych i końcowych nad samooceną globalną osób badanych w obu grupach eksperymentalnych uwidocznił się istotny statystycznie wzrost poziomu badanej samooceny ( $p < 0,001$ ). Uzyskane wyniki badań wskazują zatem, że po zakończeniu eksperymentu studentki z grupy eksperymentalnej postrzegają się m.in. jako osoby bardziej towarzyskie, otwarte, śmiałe, aktywne, zaradne, rozważne, odważne niż w chwili rozpoczęcia badań eksperymentalnych. Nie odnotowano natomiast istotnych statystycznie zmian w poziomie samooceny globalnej studentek w grupach kontrolnych.

W tabeli 4. zaprezentowano wyniki badań dotyczące samooceny studentek w zakresie cech intelektualnych. Osoby badane dokonywały w tym przypadku oceny własnej osoby w zakresie dziesięciu cech odnoszących się do funkcjonowania intelektualnego, określonego w Inwentarzu przez pary przymiotników: inteligentny–nieinteligentny, zdolny–tępy, twórczy–odtwórczy, mądry–niemądry, spostrzegawczy–niespostrzegawczy, aktywny–bierny, o dobrej pamięci–o słabej pamięci, jasno myślący–niemyślący jasno.

Zebrane w tabeli dane uwidaczniają, iż w badaniach początkowych nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w zakresie badanej zmiennej pomiędzy grupami eksperymentalnymi i kontrolnymi. Daje się natomiast zauważyć różnice w poziomie samooceny studentek trzeciego roku studiów (grupa E3 i K3) oraz studentek kończących studia (grupa E5 i K5), na korzyść tych ostatnich.

Analiza wyników badań początkowych i końcowych wskazuje, że w grupach eksperymentalnych nastąpił istotny statystycznie przyrost samooceny osób badanych w zakresie cech intelektualnych. Różnica między średnimi wynikami uzyskanymi przez studentki z grupy E3 zaznaczyła się na poziomie istotności  $p < 0,01$ ; w przypadku zaś studentek z grupy E5 różnica ta okazała się istotna na poziomie  $p < 0,001$ . Oznacza to, że po zakończeniu eksperymentu osoby z grup

eksperymentalnych studiujące zarówno na trzecim, jak i na piątym roku studiów oceniły się jako osoby m.in. bardziej aktywne, twórcze, spostrzegawcze i jasno myślące niż w badaniach początkowych. Mimo zauważalnych różnic pomiędzy średnimi wynikami uzyskanymi w badaniach początkowych i końcowych nad studentkami z grup kontrolnych, nie odnotowano istotnego statystycznie wzrostu samooceny w zakresie cech intelektualnych u osób badanych z tych grup.

Tabela 4. Wyniki dotyczące samooceny studentek w zakresie cech intelektualnych

Rok	Grupa	N	Badanie początkowe				Badanie końcowe		Wartość testu t-Studenta dla różnic między badaniem początkowym i końcowym	Poziom istotności różnic
			$\bar{x}$	s	Wartość testu t-Studenta dla różnic pomiędzy grupami	Poziom istotności różnic	$\bar{x}$	s		
III	E3	40	19,87	9,59	0,23 df = 78	n.i.	16,42	8,64	2,92;df = 39	p < 0,001
	K3	40	19,42	7,33			19,10	6,91		
IV	E5	40	18,30	9,25	1,45 df = 78	n.i.	12,77	6,39	4,00;df = 39	p < 0,001
	K5	40	15,35	8,92			15,27	9,00		

N – liczebność próby

$\bar{x}$  – średnia

s – odchylenie standardowe

W tabeli 5. przedstawione zostały wyniki dotyczące samooceny studentek w zakresie pozostałych cech, tzn. dotyczących: funkcjonowania społecznego osób badanych i określonych m.in. przymiotnikami: towarzyski, śmiały, życzliwy, otwarty, uczciwy, kulturalny; ich wyglądu zewnętrznego, wyrażonego przymiotnikami, np.: przystojny, elegancki, atrakcyjny; innych właściwości, jak np.: odwaga, pracowitość, wytrwałość, solidność (zob. R. Wiechnik, R. Ł. Drwal 1989, s. 188).

Zawarte w tabeli dane, uzyskane w badaniach początkowych, wskazują na brak istotnych statystycznie różnic pomiędzy średnimi wynikami uzyskanymi przez studentki z grup eksperymentalnych i kontrolnych. Ponadto obserwuje się, że podobnie jak w pozostałych wskaźnikach, tak też w tym przypadku, studentki kończące studia (grupa E5 i K5) uzyskały wyższy poziom samooceny w zakresie pozostałych cech w stosunku do swych młodszych koleżanek (grupa E3 i K3).

Porównując wyniki pomiaru początkowego i końcowego, nie odnotowano przyrostu tej zmiennej na poziomie istotnym statystycznie u osób z grup kontrolnych. Istotny statystycznie wzrost badanej zmiennej nastąpił natomiast w obu grupach eksperymentalnych (p < 0,01). Uzyskane wyniki uwidaczniają zatem, że po zakończeniu eksperymentu studentki z grup, w których prowadzono zajęcia rozwijające asertywność, postrzegały się m.in. jako bardziej śmiałe, otwarte, zaradne, odważne, kulturalne i życzliwe ludziom.



Tabela 5. Wyniki dotyczące samooceny studentek w zakresie pozostałych cech

Rok	Grupa	N	Badanie początkowe				Badanie końcowe		Wartość testu t-Studenta dla różnic między badaniem początkowym i końcowym	Poziom istotności różnic
			$\bar{x}$	$s$	Wartość testu t-Studenta dla różnic pomiędzy grupami	Poziom istotności różnic	$\bar{x}$	$s$		
III	E3	40	35,85	14,54	1,01	n.i.	29,72	15,42	3,50;df = 39	p < 0,01
	K3	40	32,90	11,38	df = 78		32,00	11,05	0,67;df = 39	n.i.
IV	E5	40	31,10	20,58	1,24	n.i.	22,62	13,28	3,36;df = 39	p < 0,01
	K5	40	26,50	11,13	df = 78		26,35	11,24	1,63;df = 39	n.i.

N – liczebność próby

 $\bar{x}$  – średnia $s$  – odchylenie standardowe

Badane studentki miały również możliwość oceny siebie poprzez wybór odpowiedniej pozycji na skali „oceniłam siebie wysoko – oceniłam siebie nisko”. Wyniki badań dotyczące tej zmiennej zamieszczone są w tabeli 6.

Tabela 6. Wyniki badań dotyczące samooceny ogólnej studentek

Rok	Grupa	N	Badanie początkowe				Badanie końcowe		Wartość testu t-Studenta dla różnic między badaniem początkowym i końcowym	Poziom istotności różnic
			$\bar{x}$	$s$	Wartość testu t-Studenta dla różnic pomiędzy grupami	Poziom istotności różnic	$\bar{x}$	$s$		
III	E3	40	3,92	1,71	0,88	n.i.	2,82	0,93	4,93;df = 39	p < 0,0001
	K3	40	3,62	1,29	df = 78		3,57	1,51	0,35;df = 39	n.i.
IV	E5	40	3,17	1,23	0,71	n.i.	2,40	0,77	4,12;df = 39	p < 0,001
	K5	40	2,97	1,25	df = 78		2,90	1,23	1,77;df = 39	n.i.

N – liczebność próby

 $\bar{x}$  – średnia $s$  – odchylenie standardowe

Na podstawie wyników zawartych w tabeli stwierdzić można, iż w badaniach początkowych, dotyczących samooceny ogólnej osób badanych, brak jest istotnych statystycznie różnic pomiędzy średnimi wynikami uzyskanymi przez studentki z grup eksperymentalnych i kontrolnych na poszczególnych latach studiów. Jednocześnie znów można zauważyć, że w badaniach początkowych studentki kończące studia (grupa E5 i K5) oceniły się wyżej niż ich koleżanki z trzeciego roku studiów. Na taki stan rzeczy może wpływać wiele czynników. Być może istotny jest tu już sam fakt kończenia studiów, rodzący poczucie od-

niesionego sukcesu czy zadowolenia z siebie, a także osiągnięcie pewnego poziomu dojrzałości. Nie bez znaczenia może być też program studiów obejmujący różne przedmioty, również takie, których bezpośrednim lub pośrednim celem jest podnoszenie poziomu samooceny studentów.

Porównując wyniki badań początkowych i końcowych, zauważa się wzrost badanej zmiennej we wszystkich grupach objętych badaniami, jednakże przyrost ten jest istotny statystycznie jedynie w przypadku osób badanych z grup eksperymentalnych. W grupie E3 różnica pomiędzy średnimi wynikami studentek, uzyskanymi w badaniu początkowym i końcowym, osiągnęła poziom istotności statystycznej  $p < 0,0001$ ; w przypadku zaś wyników studentek z grupy E5 różnica ta zaznaczyła się na poziomie istotności  $p < 0,001$ .

Uzyskane wyniki badań oznaczają zatem, że po zakończeniu eksperymentu studentki z grup, w których prowadzono zajęcia z zakresu asertywności, oceniły się wyżej niż przed rozpoczęciem eksperymentu oraz wyżej niż ich koleżanki z grup kontrolnych, pozbawionych zajęć rozwijających asertywność.

Przedstawione w podrozdziale wyniki badań wskazują na wystąpienie istotnych statystycznie różnic między średnimi wynikami uzyskanymi w badaniu początkowym i końcowym w zakresie badanej zmiennej jedynie u studentek z grup eksperymentalnych. Uczestniczki zajęć z asertywności uzyskały w pomiarze końcowym wyższe wyniki zarówno w zakresie samooceny globalnej i składających się na nią wskaźników, tj. samooceny w zakresie cech intelektualnych (dotyczącej ich funkcjonowania intelektualnego), oraz samooceny w zakresie cech pozostałych (dotyczącej ich funkcjonowania społecznego, wyglądu zewnętrznego i innych właściwości), jak też dokonały subiektywnej wyższej oceny własnej osoby, czego wyrazem są wyższe wyniki w zakresie samooceny ogólnej. Zmian takich nie obserwuje się natomiast w przypadku studentek z grup kontrolnych.

Uzyskane wyniki badań pozwalają zatem sądzić, że wzrost poziomu samooceny studentek ma związek z ich udziałem w eksperymencie.

Prezentowane wyniki badań wskazują zatem na potwierdzenie hipotezy zakładającej, że udział w zajęciach rozwijających asertywność przyczyni się do wzrostu poziomu samooceny studentów.

### 3. POZIOM SAMOAKCEPTACJI

Samoakceptacja to ogólna postawa wobec własnej osoby. To rodzaj pozytywnego ustosunkowania do siebie, polegający na pozytywnym wartościowaniu własnej osoby i związanym z tym takim samym stosunkiem emocjonalnym do siebie (por. J. Koziński 1981; M. Dymek 1997).

Samoakceptacja oznacza spostrzeganie siebie jako osoby wartościowej i godnej szacunku. Zdaniem A. Brzezińskiej (1973) o postawie samoakceptacji można mówić wtedy, gdy jednostkę cechuje zaufanie i wiara we własne siły.

A. Potocka-Hoser (1985, s. 51) podkreśla natomiast, że człowiek akceptuje siebie, gdy nie czuje się co najmniej gorszy od otoczenia. Konsekwencją zaś akceptacji siebie jest pewność siebie manifestowana w zachowaniu i kontaktach z innymi ludźmi. Osoba akceptująca siebie posiada pozytywne mniemanie o sobie, potrafi realistycznie oceniać sytuacje oraz pokonywać napotkane przeszkody w racjonalny sposób. Cechuje się dużą spontanicznością i wewnętrzną swobodą, pozwalającą jej na ryzyko i śmiałość w działaniu (H. Kulas 1986, s. 34–35).

Samoakceptacja wywiera duży wpływ na społeczne funkcjonowanie człowieka, kształtuje poczucie własnej wartości, wpływa na samokontrolę i równowagę psychiczną (J. Mellibruda 1980). Brak akceptacji siebie wyraża się natomiast w poczuciu winy, krzywdy, pretensji i żalu oraz niedocenianiu własnych osiągnięć (A. Brzezińska 1973).

Samoakceptacja pozostaje w ścisłej zależności z samooceną. Niektórzy autorzy reprezentujący wieloaspektowe podejście do problemów samooceny ujmują samoakceptację jako komponent samooceny (zob. M. Dymek 1997).

Samoakceptacja w skali E. M. Bergera rozumiana jest jako wynik porównania własnej osoby z innymi ludźmi. Punktem odniesienia oceny własnej osoby jest obraz innych ludzi, który służy do porównywania (np.: „Kiedy ludzie mówią o mnie dobrze, trudno mi uwierzyć, że rzeczywiście tak myślą. Wydaje mi się wtedy, że mnie nabierają, a w każdym razie nie są szczerzy”; „Boję się, że ludzie, których lubię, poznają, jaki jestem, i wówczas rozczarują się mną”; „Często męczy mnie poczucie niższości wobec innych”). Tak rozumiana samoakceptacja staje się nieodłącznym składnikiem oceny własnej osoby (por. A. Potocka-Hoser 1985, s. 51). Stąd też wyniki uzyskane przy zastosowaniu skali samoakceptacji E. M. Bergera mogą być traktowane nie tylko jako wskaźniki samoakceptacji, ale też samooceny.

Samoakceptacja, oznaczająca uogólnione, pozytywne ustosunkowanie do własnej osoby, łączy się również nierozdzielnie z asertywnością (H. Fensterheim, J. Baer 1999, s. 20). Człowiek asertywny akceptuje własne możliwości i ograniczenia, zna swoją wartość, akceptuje innych i tego samego oczekuje wobec własnej osoby, toteż nie obawia się odrzucenia przez innych wskutek ujawnienia swego prawdziwego „ja” (za: J. Mączyński 1993, s. 43).

Na podstawie poglądów ukazujących związek asertywności z samoakceptacją, a także wyników badań wskazujących, iż wraz ze skłonnością do przejawiania zachowań asertywnych wzrasta poziom samoakceptacji (por. P. Majewicz 1998), przyjęto hipotezę, że udział w zajęciach rozwijających asertywność spowoduje wzrost poziomu samoakceptacji uczestników zajęć.

W celu weryfikacji powyższej hipotezy dokonano porównania wyników badań początkowych i końcowych dotyczących samoakceptacji studentek z grup eksperymentalnych i kontrolnych. Uzyskane wyniki badań przedstawione zostały w tabeli 7.

Zawarte w tabeli dane ukazują, że w badaniach początkowych nie wystąpiły istotne statystycznie różnice pomiędzy średnimi wynikami uzyskanymi przez osoby badane z grup eksperymentalnych i kontrolnych. Oznacza to, że grupy eksperymentalne i kontrolne były równoważne pod względem tej zmiennej. W wyniku analizy zebranych danych daje się natomiast zauważyć, że studentki ostatniego roku studiów (grupa E5 i K5) odznaczają się, podobnie jak w przypadku samooceny, wyższym poziomem samoakceptacji niż ich koleżanki z trzeciego roku studiów (grupa E3 i K3).

Tabela 7. Wyniki badań dotyczące samoakceptacji studentek

Rok	Grupa	N	Badanie początkowe				Badanie końcowe		Wartość testu t-Studenta dla różnic między badaniem początkowym i końcowym	Poziom istotności różnic
			$\bar{x}$	$s$	Wartość testu t-Studenta dla różnic pomiędzy grupami	Poziom istotności różnic	$\bar{x}$	$s$		
III	E3	40	94,60	19,05	0,89	n.i.	99,97	16,88	2,44;df = 39	p < 0,02
	K3	40	98,07	15,36	df = 78		99,55	14,94	1,51;df = 39	n.i.
IV	E5	40	102,45	12,03	0,42	n.i.	109,25	12,09	3,66;df = 39	p < 0,001
	K5	40	103,72	14,62	df = 78		104,02	14,41	1,63;df = 39	n.i.

N – liczebność próby

$\bar{x}$  – średnia

$s$  – odchylenie standardowe

Porównanie średnich wyników uzyskanych przez studentki w badaniach początkowych i końcowych wskazuje na istotny statystycznie wzrost poziomu samoakceptacji studentek z grup eksperymentalnych (w grupie E3 p < 0,02; w grupie E5 p < 0,001). W przypadku grup kontrolnych natomiast różnice między średnimi wynikami uzyskanymi w obu pomiarach okazały się nieistotne statystycznie.

Prezentowane wyniki badań wskazują na wystąpienie istotnych zmian w zakresie badanej zmiennej jedynie w przypadku studentek z grup eksperymentalnych. Uzyskane w badaniach dane pozwalają zatem sądzić, że wzrost poziomu samoakceptacji studentek ma związek z ich udziałem w eksperymencie, i tym samym potwierdzają hipotezę zakładającą, że udział w zajęciach rozwijających asertywność spowoduje wzrost poziomu samoakceptacji studentów.

#### 4. OPINIE O ZAJĘCIACH OSÓB BADANYCH

Poza analizą statystyczną, ukazującą skuteczność rozwijania asertywności u studentek pedagogiki, zasadne wydaje się poznanie oceny prowadzonych zajęć ich uczestników.

Mając na uwadze znaczenie asertywności w pracy pedagogicznej oraz jej rolę w psychospołecznym funkcjonowaniu jednostki, przyjęto hipotezę, iż studenci pozytywnie ocenią zajęcia rozwijające asertywność, ich znaczenie dla funkcjonowania osobistego oraz przydatność w pedagogicznym kształceniu studentów i przyszłej pracy zawodowej.

Informacji do zweryfikowania powyższej hipotezy dostarczyły odpowiedzi badanych studentek na pytania umieszczone w ankiecie przeznaczony do zebrania opinii o zajęciach. W podrozdziale zaprezentowane zatem zostały wyniki badań uzyskane w toku ilościowej i jakościowej analizy zebranych danych wraz z przykładami wypowiedzi uczestniczek zajęć. Ze względu na cel zastosowania ankiety oraz na wartość jakościową zebranego materiału wyniki przedstawiono w sposób opisowy, rezygnując z zestawienia ich w tabeli. Z uwagi na fakt, iż odpowiedzi, jakie otrzymano od studentek na poszczególne pytania ankiety, często były złożone i łączyły w sobie kilka kategorii, procentowe ich zestawienie nie zawsze odpowiada liczbie badanych osób.

W pytaniu pierwszym zapytano studentki o ich samopoczucie w czasie trwania zajęć. Wśród zebranych opinii można wyodrębnić trzy grupy, tj. opisujące samopoczucie w następujący sposób: dobrze, świetnie (83% odpowiedzi), zwracające uwagę na poczucie bezpieczeństwa i akceptacji na zajęciach (10% odpowiedzi) oraz nawiązujące do merytorycznych treści przedmiotu i wyrażające zainteresowanie poruszonymi w trakcie spotkań tematami (9% odpowiedzi), np.:

- Na zajęciach czułam się bardzo dobrze (studentka III roku);
- Czułam się dobrze. Wprawdzie na pierwszych zajęciach byłam trochę spięta, zdenerwowana, ale później zaakceptowałam formę zajęć i w końcu pokonałam swoją nieśmiałość (studentka V roku);
- Czułam się ważna, słuchana i rozumiana (studentka III roku);
- Czułam się bezpiecznie. Nie bałam się mówić o swoich sprawach, a u mnie to naprawdę dużo (studentka III roku);
- Czułam się akceptowana, mogłam bez skrupowania wyrażać swoje myśli i uczucia (studentka V roku);
- Byłam zainteresowana tym, co działo się na zajęciach (studentka III roku);
- Czułam, że naprawdę czegoś się nauczyłam (studentka III roku).

Udzielając odpowiedzi na pytanie: „Co podobało Ci się na zajęciach?”, studentki zwracały uwagę na trzy aspekty zajęć. Pierwsza kategoria odpowiedzi dotyczyła atmosfery panującej na zajęciach, druga merytorycznych treści zajęć,

trzecia zaś metod zastosowanych na zajęciach rozwijających asertywność. Tak więc 85% badanych studentek, oceniając zajęcia, wskazało na panującą na nich przyjazną, miłą, zycziwą, ciepłą i bezpieczną atmosferę, np.:

- Podobała mi się atmosfera panująca na zajęciach, dająca swobodę w wyrażaniu myśli oraz poczucie, że jestem ważna i że sama wnoszę coś do zajęć (studentka V roku);
- Najbardziej podobała mi się atmosfera, która powodowała, że nie bałam się wypowiadać na dany temat (studentka III roku);
- Życzliwa atmosfera, odczuwalny brak barier w relacji nauczyciel–student (studentka III roku).

W opinii 83% badanych studentek na uwagę zasługiwały merytoryczne treści zajęć. Osoby badane podkreślały, że podobały im się tematy zajęć, ich związki z realnym, codziennym życiem oraz to, iż uczyły umiejętności praktycznych, pomocnych w życiu zawodowym i prywatnym. Wypowiadały się o tym m.in. w następujący sposób:

- Podobało mi się ćwiczenie asertywności, możliwość poznania jej zasad i wcielania ich w życie (studentka III roku);
- Podobały mi się tematy zajęć, możliwość zdobycia wielu praktycznych umiejętności, bardzo przydatnych nie tylko w zawodzie, ale i w życiu osobistym (studentka III roku);
- Podobało mi się to, że wiele nauczyłam się o sobie samej i moich relacjach z innymi (studentka III roku);
- Podobało mi się to, że zajęcia służyły praktycznemu przygotowaniu do zawodu, że ćwiczyliśmy zachowania asertywne w oparciu o sytuacje wzięte z życia szkolnego (studentka V roku).

Zdaniem 22% badanych osób na uwagę zasługiwał sposób prowadzenia zajęć, przede wszystkim zaś zastosowanie na nich metod aktywizujących studentów, np.:

- Podobała mi się forma zajęć, to że zawsze był czas na dyskusję, a także możliwość sprawdzenia siebie w działaniu (studentka V roku);
- Uważam, że interesujący był sposób prowadzenia zajęć, stawianie przed studentami zadań skłaniających do pracy nad sobą (studentka V roku);
- Podobała mi się forma zajęć, możliwość wypowiedzenia się przez każdego uczestnika, częste dyskusje, wymiana myśli i odgrywanie scenek (studentka III roku).

Wypowiedzi studentek na temat czynników i sytuacji przeszkadzających, utrudniających przebieg i uczestnictwo w zajęciach utworzyły trzy kategorie odpowiedzi. Największa grupa badanych osób (61%) stwierdziła, że nie było takiego czynnika. W odczuciu 18% badanych zajęcia odbywały się w zbyt licznej grupie osób, 17% uczestniczek zajęć zwróciło zaś uwagę na to, iż zajęcia odbywały się w złych warunkach lokalowych. Zanotowano również pojedyncze

wypowiedzi wskazujące na inne czynniki, będące przyczyną utraty poczucia komfortu na zajęciach, np.:

- Przeszkadzało mi zachowanie innych osób, np. spóźnianie się albo rozmawianie (studentka V roku);
- Z pewnym dyskomfortem wiązało się poczucie bezradności po odczytaniu trudnych sytuacji przeznaczonych do asertywnego rozwiązania (studentka III roku).

W kolejnym pytaniu starano się uzyskać informacje od uczestniczek na temat zmian, jakich, ich zdaniem, należałoby dokonać w celu zwiększenia efektywności zajęć. Odpowiedzi studentek zakwalifikowano do pięciu kategorii wypowiedzi. Pierwsza z nich, zdecydowanie najliczniejsza (76%), obejmowała opinie wyrażające przekonanie, że nic nie należy zmieniać. Kolejną kategorię (12%) utworzyły wypowiedzi, w których studentki sugerowały, aby na zajęcia rozwijające asertywność przeznaczyć większą liczbę godzin. Trzecia kategoria obejmowała odpowiedzi zawierające informację o tym, że wskazane byłoby zmniejszenie liczby uczestników w grupach ćwiczeniowych oraz zmiana warunków pracy. Osobną grupę wypowiedzi (4%) stanowiły życzenia uczestniczek, aby stosowane na zajęciach ćwiczenia doskonalały zachowania asertywne dotyczyły osobistych problemów studentów. Zdaniem 2% badanych osób prowadzący powinien dyktować studentom do zapisania teoretyczne wiadomości z zakresu asertywności lub udostępniać notatki do skserowania.

Poproszono również osoby badane, aby zechciały udzielić osobistych rad względem sposobu prowadzenia zajęć rozwijających asertywność. Odpowiedzi studentek zebrane zostały w cztery kategorie, ze względu na zawarte w nich informacje. Najliczniejsza grupa studentek (46%) sugerowała, aby nic nie zmieniać w sposobie prowadzenia zajęć. Kolejną lokatę (39%) zajęły odpowiedzi, w których studentki ujawniały brak pomysłów na ewentualne zmiany. Stosunkowo nieliczną (7%), ale za to bardzo istotną kategorię stanowiły odpowiedzi studentek zawierające konkretne propozycje udoskonalenia zajęć, np.:

- Aby było więcej ćwiczeń integrujących grupę (studentka V roku);
- Aby częściej pracować nad osobistymi problemami studentów (studentka III roku);
- Aby prowadząca uczestniczyła w odgrywanych scenkach jako przełożony (np. dyrektor szkoły) (studentka V roku).

Odpowiedzi pozostałych studentek (8%) były komunikatem skierowanym do prowadzącej zajęcia, pozbawionym charakteru konkretnych zaleceń czy doradzania w sprawie prowadzenia zajęć, np.:

- Dziękuję za zajęcia, dzięki którym lepiej poznałam samą siebie (studentka V roku);
- Dziękuję za „otwarcie oczu” (studentka III roku).

Niezwykle cenne z punktu widzenia oceny przydatności zajęć dla psychospołecznej funkcjonowania jednostki było zebranie od osób badanych informacji na temat ich osobistych korzyści wynikających z uczestnictwa w zajęciach.

Z otrzymanych od studentek odpowiedzi utworzono cztery kategorie, obejmujące kolejno takie korzyści, jak: opanowanie umiejętności asertywnego wyrażania siebie w kontaktach z innymi (59% odpowiedzi), podniesienie samooceny (47% odpowiedzi), podniesienie poziomu samoświadomości (35% odpowiedzi) oraz uzyskanie wiedzy o asertywności (15% odpowiedzi). Poniżej przedstawiono przykłady wypowiedzi studentek z poszczególnych kategorii odpowiedzi:

- Nauczyłam się asertywnego zachowania w różnych sytuacjach, np. odmawiania, reagowania na krytykę, pochwały, co przydaje mi się także w codziennym życiu (studentka III roku);
- Zajęcia pokazały mi, że można w sposób nieagresywny wyrazić swoje niezadowolenie (studentka III roku);
- Nauczyłam się rozmawiać z najbliższymi osobami o moich uczuciach (studentka III roku);
- Nauczyłam się asertywności. Chociaż wiem, że bardzo trudno być asertywnym w życiu, to zdobyłam podstawy, które pozwalają mi uczyć się współżycia z ludźmi (studentka III roku);
- Myślę, że kiedy będzie taka potrzeba, np. zdarzy się niemiła sytuacja, będę potrafiła zachować się tak, by nie ranić siebie i innych (studentka III roku);
- Z zajęć tych przede wszystkim wyniosłam nowe umiejętności. Nauczyłam się przyjmować pochwały, krytykę, wyrażać swoje zdanie. Jest mi teraz łatwiej (studentka V roku);
- Udział w zajęciach sprawił, że jestem bardziej pewna siebie. Poczulałam wewnętrzną siłę do przewycięzania problemów osobistych (studentka III roku);
- Zajęcia generalnie podwyższyły moją samoocenę i samopoczucie (studentka V roku);
- Dzięki zajęciom mam więcej pewności siebie. Uświadomiły mi, że ja też jestem wartościowym człowiekiem, że mogę mieć własne zdanie, które nie wszystkim musi się podobać (studentka III roku);
- Zyskałam więcej śmiałości. O ile wcześniej prawie wcale nie odzywałam się na innych zajęciach, to teraz nie sprawia mi to takiego kłopotu. Jestem bardziej zdecydowana w swoim postępowaniu (studentka III roku);
- Zajęcia uświadomiły mi, że mam takie same prawa jak inni ludzie. Teraz mam o wiele większą wiarę w siebie (studentka III roku);
- Dzięki zajęciom zmieniłam swoje myślenie na pozytywne (studentka V roku);
- Zajęcia przyczyniły się do tego, że mam większy wgląd w siebie. Zmodyfikowałam niektóre moje zachowania; uświadomiłam sobie wiele ważnych rzeczy (studentka III roku);



- Zajęcia uświadomiły mi moje podejście do samej siebie i innych ludzi, a także potrzebę bycia „bliżej siebie” (studentka V roku);
- Zajęcia sprawiły, że zaczęłam zwracać większą uwagę na to, co czuję ja i co czują moi najbliżsi. Zdałam sobie sprawę z tego, jak słaby mam kontakt z moimi bliskimi, ale pocieszające jest to, że wiem, jak mogę zacząć to naprawiać (studentka V roku);
- Zrozumiałam, jak ważne jest dla mnie mówienie tego, co czuję; zobaczyłam, jakie popełniałam błędy w kontaktach z innymi, ale też poznałam moje mocne strony (studentka V roku);
- Zajęcia skłoniły mnie do zastanowienia się nad własnym postępowaniem. Teraz jestem bardziej świadoma reakcji innych ludzi na moje zachowanie (studentka III roku);
- Dzięki zajęciom zwróciłam uwagę na mój dialog wewnętrzny i na to, jak oddziałuje na moje zachowanie. Teraz mogę kontrolować negatywne myśli na swój temat i doskonalić się (studentka V roku);
- Zajęcia uświadomiły mi, że muszę dużo popracować nad sobą, aby być osobą asertywną. Dlatego już teraz wdrażam w życie wiele zasad zaczerpniętych z zajęć (studentka III roku);
- Zajęcia dostarczyły mi wiedzy o asertywności. Uświadomiły mi, iż trudne sytuacje można rozwiązać źle, dobrze i bardzo dobrze (studentka III roku);
- Myślę, że wiem, co to znaczy asertywność i jak bardzo jest to przydatne w życiu (studentka V roku).

Pozostałe 6% odpowiedzi miały raczej charakter podziękowań niż wskazań na określone korzyści wynikające z udziału w zajęciach, np.:

- Zajęcia dały mi naprawdę wiele (studentka III roku);
- Bardzo dużo. Dziękuję (studentka V roku);
- Za mało jest tu miejsca do napisania. W każdym razie dziękuję za wszystko (studentka III roku).

W kolejnym pytaniu studentki zostały poproszone o wyrażenie swojej opinii na temat tego, czy i w jakim stopniu stały się bardziej asertywne po zakończeniu zajęć.

Wśród uzyskanych odpowiedzi udało się wyodrębnić trzy grupy, tj. takie w których studentki wyrażały przekonanie o wzroście gotowości do przejawiania asertywności, będące wyrazem niedosytu i potrzeby dalszego rozwijania umiejętności asertywnych oraz podkreślające znaczenie zajęć dla doskonalenia dotychczasowych umiejętności asertywnych.

Dane liczbowe dotyczące poszczególnych kategorii odpowiedzi obrazują, że najliczniejszą grupę (59%) stanowią odpowiedzi wyrażające przekonanie o wzroście gotowości do przejawiania zachowań asertywnych np.:

- Tak, stałam się bardziej asertywna i to w dużym stopniu (studentka III roku);

- Z całą pewnością. Potrafię zachować się asertywnie w wielu sytuacjach i wierzę, że będzie coraz lepiej (studentka III roku);
- Uważam że stałam się bardziej asertywna. Poza tym mam świadomość tego, jak się zachowuję: asertywnie, agresywnie czy ulegle. Dzięki temu mogę nadal pracować nad zmianą moich zachowań (studentka III roku);
- Stałam się bardziej asertywna w tych sytuacjach, w których wcześniej na asertywność nie mogłam się zdobyć (studentka III roku);
- Jestem bardziej asertywna. Częściej wyrażam swoje odmienne zdanie, a w sytuacjach konfliktowych nie reaguję agresywnie (studentka III roku);
- Stałam się bardziej asertywna. Może nie w 100%, ale staram się, jak mogę. Potrafię mówić o swoich uczuciach i jest mi z tym dobrze (studentka III roku);
- O tak. Zdobyte na zajęciach umiejętności pozwoliły mi sprawdzić się już w niejednej sytuacji (studentka V roku);
- Tak. Zajęcia pomogły mi nauczyć się, jak reagować w trudnych sytuacjach życiowych (studentka V roku);
- Zajęcia zwiększyły mój poziom asertywności i to w dużym stopniu (studentka V roku).

Kolejną lokatę (35%) zajęły odpowiedzi, w których studentki deklarowały, że wprawdzie stały się osobami bardziej asertywnymi, jednak stopień opanowania zachowań asertywnych nie jest dla nich w pełni satysfakcjonujący. Osoby badane wyrażały swoje stanowisko m.in. w następujący sposób:

- Stałam się asertywna w 75%, ponieważ trzeba więcej takich zajęć do pełnego sukcesu (studentka V roku);
- Myślę, że chociaż trochę stałam się bardziej asertywna. Wymaga to jednak jeszcze dużej pracy z mojej strony (studentka V roku);
- Myślę, że tak, że jestem bardziej asertywna, chociaż nad tym trzeba pracować całe życie. Na razie zwiększyła się moja świadomość dotycząca własnego zachowania, natomiast nad konkretnymi reakcjami zaczęłam pracować (studentka V roku);
- Stałam się asertywna w pewnym stopniu, który na pewno będę rozwijać (studentka V roku);
- Czuję, że w wielu sytuacjach udaje mi się zachować asertywnie. Jednak jest wiele takich sytuacji, w których nadal nie wiem, jak mam się zachować (studentka III roku);
- Może jeszcze nie do końca umiem być asertywna, ale przynajmniej jestem w stanie i potrafię pracować nad tym (studentka III roku).

W opinii 5% badanych studentek zajęcia przyczyniły się do udoskonalenia posiadanych wcześniej (w przekonaniu badanych) umiejętności asertywnych. Świadczą o tym następujące wypowiedzi:

- Jeszcze przed zajęciami uważałam się za osobę asertywną, ale dzięki tym zajęciom zrozumiałam, w jaki sposób i w jakim celu tak się zachowywać. Zrozumiałam, co takie zachowanie daje mi i innym ludziom (studentka V roku);
- Już od dawna staram się być asertywna, ale zauważyłam, że często w zły sposób formułuję swoje opinie, tak że inni mogą czuć się urażeni. Po zajęciach zwróciłam na to uwagę i chcę to zmienić (studentka V roku);
- Raczej nigdy nie miałam problemów z wyrażaniem siebie, teraz jednak wiem, jak robić to właściwie, by nie ranić innych (studentka III roku).

Jedna osoba uznała, że udział w zajęciach nie spowodował modyfikacji jej dotychczasowych zachowań: Raczej się nie zmieniłam, po prostu wiem, co to znaczy być asertywnym (studentka III roku).

Kolejne pytanie ankiety dotyczącej opinii studentów o zajęciach miało na celu uzyskanie subiektywnej oceny osób badanych na temat przydatności zajęć rozwijających asertywność w pedagogicznym kształceniu studentów. Wszystkie badane osoby uznały, że zajęcia takie są bardzo potrzebne w kształceniu przyszłych pedagogów, czego wyraz dały w swych wypowiedziach, np.:

- Zajęcia są bardzo przydatne, uczą pewności siebie, wiary we własne siły. Uważam, że powinny trwać przez cały okres studiów (studentka III roku);
- Są niezwykle przydatne. W przyszłej pracy wychowawczej stykać się będę z różnymi trudnymi sytuacjami, chcę umieć na nie reagować w sposób asertywny. Zajęcia właśnie tego mnie nauczyły (studentka III roku);
- Zajęcia takie są bardzo potrzebne. Sprzyjają poznaniu siebie, ale także łączą grupę. Student zdobywa także wiedzę, którą może wykorzystać w kontaktach międzyludzkich (studentka III roku);
- Są bardzo potrzebne. Wielu studentów w ogóle nie nadaje się na pedagogów, więc takie zajęcia mogą wnieść coś pozytywnego, jakoś ich przygotować do tej pracy (studentka III roku);
- Według mnie są one potrzebne. Naprawdę można wiele się na nich nauczyć, np. wybrnięcia z krępujących, trudnych sytuacji przytrafiających się prawie każdego dnia nauczycielom, pedagogom (studentka III roku);
- Jest to bardzo potrzebna forma zajęć. Daje możliwość nauczenia się „na własnej skórze” zachowań w relacjach z ludźmi, a w przyszłej pracy także z dziećmi czy młodzieżą (studentka III roku);
- Przydatność tych zajęć oceniam bardzo wysoko. Bez nich trudno byłoby pracować z grupą, ale zajęcia są również ogromnie przydatne w życiu osobistym (studentka V roku);
- Zajęcia są bardzo przydatne. Zauważyłam, że dzięki nim studenci lepiej się porozumiewają między sobą, stają się bardziej otwarci. Jednak według mnie tych zajęć jest za mało (studentka V roku);

- Uważam, że zajęcia o tej tematyce są konieczne, i to nie tylko na kierunkach pedagogicznych i psychologicznych (studentka V roku).

Uczestniczki zajęć z asertywności poproszono również o ocenę ich atrakcyjności na tle innych przedmiotów objętych tokiem studiów. W tym przypadku osoby badane także były zgodne w swych wypowiedziach. Studentki oceniły zajęcia jako atrakcyjne. Wyjaśniając swe stanowisko, wskazywały głównie na warsztatowy charakter zajęć, umożliwiający zdobywanie praktycznych umiejętności, o czym przekonują wypowiedzi, np.:

- Zajęcia takie są atrakcyjne ze względu na formę oraz na tematykę, rozwijają praktyczne umiejętności odnajdywania się w różnych sytuacjach (studentka V roku);
- Lubię formę prowadzenia zajęć, kiedy się coś dzieje, coś praktycznie się robi i doświadcza efektów własnego działania. To bardzo istotne, bowiem teorię zawsze można doczytać, a z praktyką różnie bywa (studentka V roku);
- Są ciekawe i atrakcyjne. Mimo iż nie trzeba uczyć się treści na pamięć, dzięki formie prowadzenia zajęć, bardzo dużej aktywizacji studentów, zapamiętaliśmy z nich więcej, niż gdyby były prowadzone metodami tradycyjnymi (studentka V roku);
- Chodziłam na te zajęcia z dużą przyjemnością. Nie wiem, przez jaki czas będę pamiętała teoretyczne wiadomości z innych przedmiotów, ale wiem, że wiedza i umiejętności praktyczne, które zdobyłam na tych zajęciach, przydają mi się już teraz (studentka V roku).

W ostatnim pytaniu ankiety poproszono osoby badane o wyrażenie swojej opinii na temat tego, czy ich zdaniem udział w zajęciach będzie dla nich pomocny w przyszłej pracy pedagogicznej. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że 97% uczestniczek zajęć nie ma co do tego żadnych wątpliwości. Swoją opinię studentki wyrażały jednym słowem: „tak”, „oczywiście”, „z pewnością”, „jak najbardziej”, lub też formułowały odpowiedź bardziej złożoną, uzasadniając swe stanowisko, np.:

- Tak, uważam, że udział w zajęciach przyda mi się w pracy, przede wszystkim ze względu na autentyczność omawianych przez nas problemów. Już wiem, jak można rozwiązać je asertywnie (studentka V roku);
- Zajęcia te pomogą mi w lepszym komunikowaniu się z wychowankami (studentka V roku);
- Tak. Wiem, że w przyszłości będzie mi łatwiej wykonywać swój zawód, jak też będzie mi łatwiej po prostu żyć (studentka V roku);
- Uważam, że aby osiągnąć sukces w pracy z innymi ludźmi, muszę zacząć od pracy nad sobą, sprawić, żebym dobrze się czuła z własnym „ja”, dobrze poznała samą siebie. Zajęcia mi w tym pomogły. Już teraz zauważyłam, że zmienił się mój sposób komunikowania się z innymi ludźmi, myślę więc, że jeżeli umiejętności zdobyte na tych zajęciach

„przetrwają” do momentu, kiedy podejmę pedagogiczną pracę zawodową, okażą się być bardzo pomocne (studentka III roku);

- Na pewno. Rozważaliśmy wiele sytuacji wychowawczych, nauczyliśmy się kolejnych, asertywnych kroków postępowania. Myślę, że będzie mi łatwiej pracować z dziećmi i młodzieżą, wiedząc, jak do nich mówić, jak się zachować, aby być szczerym i otwartym (studentka III roku);
- Myślę, że bardzo. Będę mogła przekazać swoim podopiecznym zasady asertywności (studentka V roku).

Odpowiedź jednej ze studentek nie opierała się na przypuszczeniach, jej opinia poparta była doświadczeniem z praktyki pedagogicznej:

- Zdecydowanie tak. Już jest pomocny. Dzięki zajęciom łatwiej prowadzi mi się lekcje w szkole podstawowej, gdzie pracuję (studentka V roku).

Dwie osoby nie udzieliły konkretnej odpowiedzi na zadanie pytanie, wyrażając w zamian wątpliwości co do swej zawodowej przyszłości:

- Być może, jeśli będę pracowała w zawodzie (studentka III roku);
- Nie wiem, gdzie będę pracować. Zdobyte umiejętności przydadzą mi się po prostu w kontaktach z ludźmi (studentka V roku).

Reasumując, przedstawione w podrozdziale opinie na temat prowadzonych zajęć z zakresu rozwijania asertywności w większości świadczą o zadowoleniu studentek z uczestnictwa w spotkaniach. Osoby uczące się asertywności doceniły panującą na zajęciach przyjazną i zycliwą atmosferę, dającą poczucie akceptacji i bezpieczeństwa i tym samym umożliwiającą aktywny udział w proponowanych ćwiczeniach. Interesujące, związane z życiem codziennym tematy poruszane na zajęciach oraz zastosowanie metod aktywizujących sprzyjały – zdaniem studentek – nabyciu praktycznych umiejętności, pomocnych w życiu zawodowym i prywatnym. Uzyskanie konkretnej, gruntownej wiedzy z zakresu asertywności, zdobycie umiejętności asertywnego wyrażania siebie w kontaktach z innymi ludźmi, podniesienie poziomu samooceny i samoakceptacji oraz zwiększenie wiary w siebie przekonują – jak opiniują uczestniczki spotkań – że zajęcia rozwijające asertywność są bardzo potrzebne w kształceniu przyszłych pedagogów.

Przedstawiona w podrozdziale ilościowa i jakościowa analiza materiału badawczego pozwala na zweryfikowanie hipotezy dotyczącej opinii studentów o zajęciach. Z analizy odpowiedzi badanych studentek na poszczególne pytania ankiety wynika, że pozytywnie oceniły prowadzone z nimi zajęcia, ich znaczenie dla funkcjonowania osobistego oraz przydatność w pedagogicznym kształceniu studentów i w przyszłej pracy zawodowej. Tym samym potwierdziła się hipoteza zakładająca, że studenci pozytywnie ocenią przydatność zajęć rozwijających asertywność, zarówno dla swego ogólnego rozwoju psychospołecznego, jak i przyszłej pracy zawodowej.

## 5. TRWAŁOŚĆ ZMIAN W ZAKRESIE GOTOWOŚCI DO ZACHOWAŃ ASERTYWNYCH

Dokonując oceny skuteczności treningu asertywności, dobrze byłoby nie ograniczać się do mierzenia bezpośrednich jego efektów (tj. porównywania wyników pomiaru asertywności przed treningiem i po nim), ale warto sprawdzić, czy i jaki jest jego długotrwały efekt. W tym celu wskazane jest dokonanie kontrolnego pomiaru asertywności, np. po kilku miesiącach, kiedy wyuczone zachowania mają szansę utrwalić się w postaci nawyku, a nie są jedynie krótkotrwałym odkryciem lub graniem wyuczonej roli (M. Oleś 1998, s. 190). Dlatego też jednym z celów niniejszej pracy badawczej uczyniono udzielenie odpowiedzi na pytanie o trwałość zmian w zakresie poziomu gotowości do zachowań asertywnych u badanych studentów, powstałych w wyniku prowadzonych z nimi zajęć rozwijających asertywność.

W celu oceny trwałości uzyskanych zmian, po upływie pięciu miesięcy od zakończenia eksperymentu, przy pomocy skali „Ja i Inni” dokonano ponownego, trzeciego pomiaru gotowości do przejawiania zachowań asertywnych u studentek z grupy eksperymentalnej. Otrzymane w tym pomiarze wyniki porównano z wynikami uzyskanymi przez osoby badane w badaniu drugim, tj. bezpośrednio po zakończeniu eksperymentu. Z uwagi na fakt, iż w momencie kontrolnego, trzeciego pomiaru gotowości do zachowań asertywnych studentki piątego roku studiów skończyły edukację i opuściły mury uczelni, do dalszych analiz posłużyły jedynie wyniki uzyskane przez studentki z grupy eksperymentalnej z trzeciego roku studiów.

Tabela 8. ukazuje zestawienie wyników badań dotyczących gotowości do zachowań asertywnych studentek z grupy E3, uzyskanych w trzecim badaniu, tj. po upływie pięciu miesięcy od zakończenia eksperymentu, oraz w badaniu drugim, tj. bezpośrednio po zakończeniu eksperymentu.

Tabela 8. Wyniki badań dotyczące trwałości zmian w zakresie gotowości studentek do zachowań asertywnych

Pomiar	N	$\bar{x}$	$s$	Wartość testu t-Studenta dla różnic między pomiarami	Poziom istotności różnic
II	40	67,97	8,05	0,13 df = 39	n.i.
III		68,07	7,76		

N – liczebność próby

$\bar{x}$  – średnia

$s$  – odchylenie standardowe

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 8., średni wynik uzyskany przez studentki w zakresie gotowości do zachowań asertywnych w pomiarze III nie różni się istotnie statystycznie od średniego wyniku uzyskanego w II pomiarze.

Niewielka różnica występująca pomiędzy średnimi wynikami uzyskanymi w drugim i trzecim badaniu wskazuje zaś nie tylko na utrzymanie się poziomu gotowości do zachowań asertywnych w badanej grupie studentek, ale ukazuje tendencję do dalszego wzrostu poziomu gotowości do przejawiania asertywności. Obserwowane zjawisko może być związane ze specyfiką zachowań asertywnych, które umacniają się i rozszerzają swój zasięg wskutek ich przejawiania przez jednostkę. Na korzyść powyższej interpretacji świadczą również wypowiedzi studentek, które dokonując oceny wpływu zajęć na poziom własnej asertywności (zob. rozdz. VII.4), stwierdziły m.in.: „Może jeszcze nie do końca umiem być asertywna, ale dzięki zajęciom jestem w stanie i potrafię pracować nad tym”; „Dzięki zajęciom stałam się asertywna w pewnym stopniu, który na pewno będę rozwijać jeszcze bardziej”; „Dzięki zajęciom stałam się bardziej asertywna, ale jeszcze nie na tyle, na ile bym chciała. Wydaje mi się jednak, że czynię postępy w tym kierunku”.

Przedstawione w podrozdziale wyniki badań zdają się potwierdzać hipotezę mówiącą o tym, iż zmiany w zakresie gotowości studentów do zachowań asertywnych, powstałe w wyniku prowadzonych z nimi zajęć, okażą się względnie trwałe. Zajęcia rozwijające asertywność u studentów pedagogiki okazały się bowiem nie tylko doraźnym sposobem podwyższenia tendencji do przejawiania przez nich zachowań asertywnych, ale procesem względnie trwałej i korzystnej modyfikacji zachowań osób badanych w kierunku większej ich asertywności.

## 6. PODSUMOWANIE

Uzyskane wyniki badań własnych wskazują, iż zastosowane na zajęciach ze studentami techniki modyfikacji zachowań okazały się skuteczną metodą rozwijania asertywności u przyszłych pedagogów. Pozytywna weryfikacja hipotez zakładających wzrost poziomu asertywności, samooceny i samoakceptacji studentów biorących udział w eksperymencie potwierdziła obecne w literaturze przedmiotu twierdzenie, iż wraz ze skłonnością do przejawiania asertywności wzrasta poziom samoakceptacji i samooceny jednostki (P. Majewicz 1998; M. Oleś 1998; R. Poprawa 1998; H. Fensterheim, J. Baer 1999).

Pozytywne opinie osób badanych o prowadzonych z nimi zajęciach służących rozwijaniu asertywności oraz docenienie przydatności tego rodzaju zajęć dla ogólnego rozwoju osobowego i przyszłej pracy zawodowej przekonują o doświadczaniu przez studentów pozytywnej roli asertywności dla własnego funkcjonowania psychospołecznego oraz wskazują na potrzebę rozwijania aser-

tywności u osób przygotowujących się do pracy w charakterze nauczyciela-wychowawcy.

Trwałość zmian w zakresie gotowości do zachowań asertywnych, odnotowanych u osób poddanych oddziaływaniu eksperymentu, pozwala przypuszczać, że zdobyte na zajęciach umiejętności asertywne będą służyć młodym pedagogom także w przyszłej pracy z dziećmi i młodzieżą.



## ZAKOŃCZENIE I WNIOSKI

Koncepcja kształcenia i doskonalenia profesjonalnego kadry pedagogicznej stanowi niezmiennie temat wielu dyskusji i polemik. Nie ulega bowiem wątpliwości, że od jakości kształcenia pedagogicznego zależy będzie efektywność pracy zawodowej pedagogów.

Zawód nauczyciela wymaga m.in. dobrze opanowanych umiejętności społecznych. Udane relacje z innymi mogą być źródłem zadowolenia i szczęścia, jednakże jeśli przebiegają nieprawidłowo, mogą stanowić jedną z głównych przyczyn zaburzeń psychicznych (M. Argyle 1991). Konieczność gruntownego przygotowania nauczycieli i wychowawców do pracy z dziećmi i młodzieżą w zakresie komunikacji społecznej wynika też z faktu, że w praktyce pedagogicznej nazbyt często dochodzi do zaburzeń w sferze kontaktów nauczycieli z uczniami. Sfrustrowani, pozbawieni wzorów komunikowania się wychowankowie budują następnie patologiczne relacje z rówieśnikami, w efekcie czego proces wychowawczy skazany jest na niepowodzenie.

Brak umiejętności asertywnych u nauczycieli-wychowawców stanowić może zatem poważne utrudnienie w należyтым, odpowiedzialnym i efektywnym wypełnianiu powierzonych im zadań.

Miejscem, gdzie nauczyciele i wychowawcy powinni nabyć kwalifikacje zawodowe, zanim podejmą się pełnienia tej trudnej roli zawodowej, są niewątpliwie studia pedagogiczne. Mając zatem na uwadze znaczenie asertywności w procesie pedagogicznym, szczególnie posiadania umiejętności w tym zakresie przez nauczycieli i wychowawców, podjęto badania zmierzające do ukazania skuteczności rozwijania asertywności u przyszłych pedagogów w ramach kształcenia w szkole wyższej.

Badaniami objęto 160 studentek trzeciego i piątego (ostatniego) roku studiów pedagogicznych Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Metodą zastosowaną w badaniach był eksperyment pedagogiczny. Umożliwił on zaadaptowanie treningu asertywności do potrzeb pedagogicznego kształcenia studentów. Wymagało to opracowania specjalnego programu, a następnie sporządzenia szczegółowych scenariuszy zajęć przeznaczonych do uczenia poszczególnych umiejętności asertywnych u przyszłych pedagogów. Uczenie zachowań asertywnych na zajęciach odbywało się na podstawie odwoływania się do różnych sytuacji wychowawczych, przy wykorzystaniu sprawdzonych technik modyfikacji zachowania.

Podstawowym celem badań było zweryfikowanie hipotezy głoszącej, że przyjęte na zajęciach ze studentami sposoby rozwijania asertywności przyczynią się do większej gotowości przyszłych pedagogów do przejawiania zachowań asertywnych.

Otrzymane wyniki badań wskazują na potwierdzenie tej hipotezy. Stwierdzono mianowicie, że w grupach eksperymentalnych nastąpił istotny wzrost gotowości osób badanych do zachowań asertywnych.

W wyniku przeprowadzonych badań pozytywnie zweryfikowano także hipotezy, w których zakładano, że udział w zajęciach rozwijających asertywność spowoduje wzrost samooceny i samoakceptacji studentów. Uzyskane rezultaty badań stanowią potwierdzenie dla sygnalizowanej w literaturze przedmiotu pozytywnej korelacji asertywności z samooceną i samoakceptacją jednostki (zob. R. Poprawa 1998).

Wyrażone opinie o prowadzonych zajęciach dotyczących rozwijania asertywności wskazują, że osoby badane wysoko oceniły je pod kątem znaczenia dla swego ogólnego rozwoju psychospołecznego, jak i przydatności w przyszłej pracy pedagogicznej. Dużą wartością zajęć było – jak podkreślały studentki – że uczyły umiejętności praktycznych, tj. pokazywały, w jaki sposób skutecznie i konstruktywnie rozwiązywać trudne sytuacje wychowawcze. Z tego względu zajęcia uznane zostały za bardzo potrzebne w pedagogicznym kształceniu studentów. Być może – co sugerowały studentki – zmniejszenie liczby uczestników w grupach, zwiększenie liczby godzin zajęć, włączenie do programu spotkań ćwiczeń dotyczących osobistych problemów studentów oraz poprawa warunków lokalowych (mniejsze sale, materace) wpłynęłoby na podniesienie atrakcyjności i efektywności zajęć z asertywności.

Reasumując, realizowanie na zajęciach ze studentami programu służącego rozwijaniu asertywności okazało się skutecznym sposobem podwyższania ich gotowości do zachowań asertywnych oraz przyczyniło się do podniesienia poziomu samooceny i samoakceptacji uczestników zajęć.

W ramach prowadzonych badań usiłowano także dowiedzieć się, czy zmiany w zakresie tendencji do przejawiania zachowań asertywnych okażą się w miarę trwałe. Wyniki badań uzyskane po upływie pięciu miesięcy od zakończenia eksperymentu pokazały, że poziom gotowości do zachowań asertywnych nie tylko został utrzymany, ale wykazuje dalszą tendencję wzrostową. Wyniki te świadczą zatem o względnej trwałości zmian w zakresie tendencji do przejawiania asertywności, jakie dokonały się w następstwie zajęć u badanych studentek.

Tak więc zajęcia służące rozwijaniu asertywności u studentów pedagogiki okazały się procesem korzystnej i względnie trwałej modyfikacji zachowań osób badanych. Pozwala to mieć nadzieję, że zdobyte przez studentów umiejętności asertywne okażą się przydatne zarówno w ich życiu osobistym (poza zawodowym), jak również w wypełnianiu zadań związanych z pracą pedagogiczną. Uzyskane wyniki badań przekonują więc, że warto podejmować się rozwijania asertywności u przyszłych pedagogów za pomocą odpowiednio zaprogramowanych zajęć akademickich.

Zaprezentowany w pracy program rozwijania asertywności do momentu niniejszego wydania książki był już wielokrotnie wykorzystany na warsztatach doskonalących dla nauczycieli pracujących w zawodzie kilka, kilkanaście,

a nawet kilkadziesiąt lat. Zarówno wyniki prowadzonych podczas tych zajęć badań (pomiar gotowości do przejawiania asertywności oraz samooceny), jak i informacje zwrotne od uczestników wskazują na ich efektywność i bardzo dużą przydatność w pracy pedagogicznej. Nauczyciele zaświadczenia o pozytywnym wpływie warsztatów na poprawę ich funkcjonowania tak w sferze osobistej, jak i społecznej (podwyższenie poczucia własnej wartości i pewności siebie, umiejętność wyznaczania własnych granic, wzrost poczucia skuteczności, zmiana sposobu postrzegania innych osób). Odzyskany przez nich szacunek do siebie staje się gwarantem szanowania innych ludzi, dzięki czemu zmienia się charakter wzajemnych relacji, czyniąc je bardziej konstruktywnymi i satysfakcjonującymi.

Potrzeba rozwijania asertywności i innych umiejętności społecznych wśród pedagogów jest bezdyskusyjna. W niektórych krajach treningi umiejętności społecznych stały się obowiązkowym elementem dydaktyki kształcenia nauczycieli. Niestety w naszym kraju kształcenie kadry pedagogicznej w zakresie umiejętności społecznych rzadko staje się przedmiotem nauczania w szkole wyższej, mimo doceniania ich przez wielu pedeutologów. Tymczasem wyniki badań, a w szczególności opinie przyszłych i pracujących w zawodzie pedagogów uczestniczących w warsztatach z asertywności, przekonują o ich nieprzeceńonej roli. Zdaniem studentów pedagogiki zajęcia takie powinny być prowadzone na tych wszystkich wydziałach w szkołach wyższych, gdzie kształci się studentów do przyszłej pracy pedagogicznej. Nie da się bowiem oddzielić nauczania od wychowania. Powodzenie procesu edukacyjnego zawsze zależne jest od relacji, jakie panują między nauczycielem i uczniem, wychowawcą a wychowankiem. Nauczyciel, będący świetnym znawcą wykładanego przedmiotu, ale niepotrafiący wejść w konstruktywne interakcje z uczniami, zmniejsza do minimum swe szanse na odniesienie sukcesu pedagogicznego. Dlatego też, mając na uwadze realia pracy w polskich szkołach i placówkach oświatowych, należy zadbać o kształcenie kompetentnych nauczycieli i wychowawców. Kompetentnych nie tylko w dziedzinie wiedzy, ale przede wszystkim w dziedzinie „bycia” pedagogiem.

# ANEKSY

## **Materiały do autodiagnozy asertywności dla nauczycieli i wychowawców**

### ANEKS NR 1

#### **Określenie własnych granic**

Zaprezentowany dalej materiał może być włączony do przedstawionego w pracy programu rozwijania asertywności u pedagogów na początek scenariusza II, tuż po wyjaśnieniu przez prowadzącego założeń asertywności. Postępowanie zgodnie z podaną instrukcją ma posłużyć uczestnikowi zajęć lub czytelnikowi (nauczycielowi, wychowawcy) jako źródło refleksji nad sobą i obrazem swoich relacji z innymi ludźmi.

Każdy człowiek jest indywidualną, niepowtarzalną jednostką. Każdemu, bez względu na wiek, płeć, zajmowaną pozycję społeczną czy status materialny, przynależna jest godność. Człowiek jest bowiem najwyższą wartością, której z racji człowieczeństwa należy szacunek, co nie wyklucza możliwości nieakceptowania i potrzeby modyfikowania niektórych jego zachowań. Ten szacunek do człowieka, w tym do samego siebie, jest wytyczną dla zachowań asertywnych. Przekonanie zaś o indywidualności i godności jednostki jest podstawą założeń asertywności, w myśl których każdy człowiek ma prawo do posiadania osobistych praw. Najważniejszym jednak, niezbywalnym prawem człowieka jest prawo do określenia i obrony własnych granic.

M. Król-Fijewska (1992, s. 85) wyjaśnia, że granice osobiste jednostki dotyczą jej terytorium psychologicznego. Obejmują one zatem wszystko to, co w sposób podstawowy zależy od niej i należy do niej, a zatem jej uczucia, myśli, czyny, potrzeby, postawy, pragnienia, tajemnice, poglądy czy sposób dysponowania własnymi rzeczami (M. Król-Fijewska 1992, s. 85).

M. Le Boutillier (za: M. Sakowska 2008, s. 24) uważa, że można mówić o granicach: 1) fizycznych bądź przestrzennych, wyznaczających możliwą do przyjęcia przez daną osobę bliskość fizyczną; 2) emocjonalnych, pozwalających jednostce określić własne uczucia; 3) intelektualnych, odpowiedzialnych za

przejawiane przez człowieka zaufanie do własnych spostrzeżeń oraz umożliwiających mu odróżnianie jego potrzeb; 4) duchowych, które związane są z posiadaniem przez jednostkę systemem wartości i przekonań.

Zdaniem J. Sakowskiej (2008, s. 24) można przyjąć, że system granic jednostki składa się z dwóch części: zewnętrznej, która pozwala jej decydować o dystansie, jaki chce utrzymać wobec innych ludzi, oraz wewnętrznej, chroniącej jej myśli i uczucia.

Granice nie są rzeczą wrodzoną. Kształtują się w toku rozwoju, wyodrębniania siebie ze świata i budowania własnej tożsamości. Nie u wszystkich osób proces ten przebiega właściwie. Określenie własnych granic jest jednak warunkiem prawidłowego, dojrzałego i odpowiedzialnego funkcjonowania człowieka. Świadomość człowieka: to kim jest, co posiada i za co jest odpowiedzialny, jest podstawą wolności. Wzięcie odpowiedzialności za swoje życie otwiera możliwości wpływu na nie.

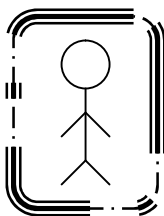
Drogi czytelniku, spróbuj określić i symbolicznie przedstawić, jak wygląda system Twoich granic. Następnie porównaj swój rysunek ze schematami zamieszczonymi dalej i wybierz najbardziej zbliżony. Zobacz, w jaki sposób Twoje granice określają jakość relacji łączących Cię z innymi ludźmi (por. P. Melody, za: J. Sakowska 2008, s. 25–26):

### 1. Brak granic



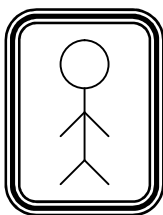
Osoba, która nie wytyczyła granic osobistych w rzeczywistości, pozostaje w całkowitej zależności od innych ludzi. Brak umiejętności decydowania o sobie powoduje, że inni chcą kierować jej życiem. Mając poczucie zagrożenia i braku ochrony, jednostka taka przyjmuje najczęściej w relacjach rolę agresora bądź ofiary. Brak posiadania własnych granic uniemożliwia człowiekowi szanowanie cudzych granic. Ich naruszanie skutkuje trudnościami w porozumiewaniu się i konfliktami.

### 2. Uszkodzony system granic



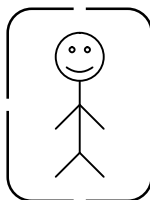
Osoba, której system granic jest uszkodzony, jest w stanie tylko częściowo chronić to, co jest dla niej najbardziej osobiste i najważniejsze. Brak pełnego poczucia bezpieczeństwa powoduje ograniczone zaufanie do innych ludzi, otwartość w sferach „bezpiecznych” i całkowite zamknięcie w obszarach dla jednostki najtrudniejszych bądź najbardziej zagrożonych. Człowiek z uszkodzonym systemem granic ma duże trudności z respektowaniem granic innych osób, toteż jego relacje interpersonalne są nacechowane nieporozumieniami i jawnymi konfliktami.

### 3. Mury zamiast granic (zupełny brak otwartości na innych ludzi)



Człowiek „wznoszący mury” wokół siebie stara się jak najbardziej odizolować od otoczenia i jego wpływu. Brak zaufania do innych ludzi, wynikający często z obawy przed zranieniem, przejawia się najczęściej w pozornej bądź rzeczywistej wrogości wobec nich. W efekcie poprzez budowanie murów w miejsce osobistych granic jednostka skazuje się na samotność w tłumie.

### 4. Właściwy (asertywny) system granic (wyraźnie określony, elastyczny, ze świadomie ustalonymi „furtkami”)



Osoba posiadająca właściwy (asertywny) system granic wie, że to ona kieruje własnym życiem. Mając poczucie wolności i przekonanie o własnej skuteczności, bierze odpowiedzialność za swoje postępowanie. Świadomie też dba o jakość budowanych relacji interpersonalnych. Poczucie bezpieczeństwa umożliwia jej nawiązywanie otwartych, szczerych i bliskich związków z ludźmi. Człowiek posiadający właściwie określone granice szanuje siebie i innych. Rozumiejąc znaczenie granic osobistych, respektuje granice innych, toteż ich wzajemne kontakty są uczciwe, rozwojowe i satysfakcjonujące.

## ANEKS NR 2

### **Kwestionariusz asertywności dla nauczycieli i wychowawców (do wykorzystania w scenariuszu II)**

Przejawianie asertywności dokonuje się w różnych sytuacjach osobistych i społecznych, wymagających różnych jakościowo zachowań. Człowiek potrzebuje odmiennych mikroumiejętności, aby asertywnie wyrażać swoje uczucia, głosić własne opinie i poglądy, konstruktywnie reagować na krytykę czy też asertywnie odmawiać w sytuacjach niestosownych próśb innych ludzi. Duże znaczenie dla przejawiania bądź zaniechania zachowań asertywnych ma też partner lub partnerzy sytuacji. Można bowiem nie mieć trudności z wyrażaniem siebie, np. wobec osób bliskich, a odczuwać lęk w kontakcie z przełożonym bądź w sytuacjach publicznych. Kwestionariusz ten ma pomóc nauczycielom i wychowawcom wyznaczyć obszary, w których posiadają największe braki w zakresie umiejętności asertywnych, jak też określić partnerów interakcji, wobec których przejawianie asertywności jest dla nich szczególnie trudne. Wiedza ta powinna być dla pedagogów podstawą do wytyczania kierunków indywidualnej pracy nad doskonaleniem własnej asertywności.

Udzielenie twierdzącej odpowiedzi na każde z pytań kwestionariusza sugeruje posiadanie przez nauczyciela/wychowawcę gotowości do przejawiania asertywności w danym obszarze zachowań. Odpowiedź negatywna świadczy zaś o braku takiej gotowości.

#### *A. Przejawianie asertywności w kontakcie z uczniami/wychowankami*

##### **I. Obrona swoich praw**

1. Jeżeli uczniowie/wychowankowie proszą Cię o zorganizowanie dwudniowej wycieczki, a dla Ciebie jest to zbyt dużym obciążeniem, czy potrafisz im odmówić?
2. Jeśli uczeń/wychowanek porusza na zajęciach wątki z Twojego życia osobistego, czy mówisz mu, że to Twoja prywatna sprawa i nie zyczysz sobie uwag na ten temat?
3. Jeśli dowiesz się, że uczeń/wychowanek obgaduje Cię przed innym nauczycielem, czy powiesz mu wprost, że to Ci się nie podoba?
4. Jeśli uczniowie/wychowankowie zaczynają opowiadać Ci kawały oraz mówić do Ciebie językiem „młodzieżowym”, a Tobie to nie odpowiada, czy mówisz im, żeby przestali?
5. Czy domagasz się, aby uczniowie/wychowankowie okazywali Ci szacunek?

- II. Przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych (pochwał i krytyki)
6. Jeżeli na zakończeniu roku szkolnego w obecności uczniów i grona pedagogicznego dowiadujesz się, że zostałeś(-łaś) wybrana(-ny) przez uczniów nauczycielem/wychowawcą roku, czy wiesz, jak się wówczas zachować?
  7. Jeżeli uczeń/wychowanek na osobności obsypuje Cię komplementami, czy wiesz, jak zareagować w takiej sytuacji?
  8. Jeżeli uczniowie/wychowankowie krytykują Cię za to, że nie chcesz im pozwolić na zorganizowanie dyskoteki, zarzucają Ci nadmierną bojaźliwość i nieufność wobec nich, czy wiesz, jak się wtedy zachować?
  9. Jeżeli uczeń/wychowanek w obecności dyrektora zarzuca Ci kłamstwo, czy potrafisz w takiej sytuacji zareagować bez złości?
- III. Wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych
10. Czy zawsze chwalisz swoich uczniów/wychowanków, gdy masz do tego powód?
  11. Czy umiesz krytykować uczniów tak, żeby ich nie urazić?
- IV. Wyrażanie próśb
12. Jeśli potrzebujesz pomocy ze strony uczniów/wychowanków w przygotowaniu dekoracji na uroczystość szkolną, czy potrafisz o nią prosić?
  13. Jeśli potrzebne są Ci materiały (książka, album), które posiada Twój uczeń/wychowanek, czy poprosisz go, aby Ci je pożyczył?
- V. Wyrażanie uczuć
14. Czy, czując zadowolenie, dumę, radość z powodu zachowania uczniów/wychowanków albo sympatię wobec nich, otwarcie ujawniasz im swoje uczucia?
  15. Czy potrafisz szczerze wyrażać swoje niezadowolenie, irytację i złość wobec uczniów/wychowanków?
- VI. Wyrażanie opinii
16. Jeżeli nie podoba Ci się pomysł uczniów/wychowanków na dekorację studniówkową, czy wyrażasz szczerze swoją opinię?
  17. Jeżeli lubisz muzykę, z której śmieją się Twoi uczniowie/wychowankowie, czy otwarcie przyznajesz się do tego?
- VII. Szanowanie cudzych granic
18. Czy, rozmawiając z uczniem/wychowankiem, zawsze wysłuchujesz co ma do powiedzenia, i nie przerywasz mu, mimo towarzyszących Ci emocji?
  19. Czy powierzone Ci przez uczniów/wychowanków sprawy oraz ich „wpadki” na lekcjach/zajęciach zachowujesz dla siebie i nigdy nie powtarzasz ich innym nauczycielom/wychowawcom lub uczniom „dla śmiechu”?
  20. Czy szanujesz swoich uczniów/wychowanków, nawet wówczas gdy nie podoba Ci się ich zachowanie?



*B. Przejawianie asertywności w kontakcie z rodzicami uczniów/wychowanków*

## I. Obrona swoich praw

1. Jeżeli na zebraniu z rodzicami ktoś rozmawia i przeszkadza Ci w prowadzeniu spotkania, czy mówisz o tym otwarcie?
2. Jeżeli rodzic obgaduje innych nauczycieli/wychowawców i rodziców, mówiąc o nich Tobie, czy mówisz mu, że nie jesteś tym zainteresowana(-ny)?
3. Jeżeli rodzic chce, żebyś postawiła(-ł) jego dziecku wyższą ocenę ze sprawowania, bagatelizując niewłaściwe zachowanie syna, czy potrafisz mu odmówić?
4. Jeżeli rodzice zaczynają skracać dystans wobec Ciebie, a Ty tego nie chcesz, czy mówisz o tym wprost?
5. Czy uważasz, że zasługujesz na szacunek ze strony rodziców swoich uczniów/wychowanków i dbasz o to, aby Ci go okazywali?

## II. Przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych (pochwał i krytyki)

6. Jeżeli rodzice na zebraniu chwalą Twoje kompetencje i dziękują Ci za zaangażowanie i trud, jaki wkładasz w wychowywanie ich dzieci, czy wiesz, jak się wówczas zachować?
7. Jeżeli rodzic w indywidualnej rozmowie obdarza Cię komplementami i podkreśla Twoje kompetencje zawodowe, czy wiesz, co mu odpowiedzieć?
8. Jeżeli rodzice obwiniają Cię za coś, na co nie miałś(-łaś) wpływu, czy wiesz, jak zareagować w tej sytuacji, aby wyraźnie nie zgodzić się z tą oceną i nie urazić ich?
9. Jeżeli rodzic ma pretensje do Ciebie za to, że nie dość uwagi poświęcasz jego dziecku, a Ty się z tym nie zgadzasz, czy potrafisz przyjąć tę uwagę bez złości?

## III. Wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych

10. Jeżeli podoba Ci się zaangażowanie rodziców w realizację wspólnego przedsięwzięcia, czy mówisz im o tym?
11. Jeżeli nie podoba Ci się sposób komunikacji jednego z rodziców z dzieckiem, czy potrafisz mu o tym powiedzieć?

## IV. Wyrażanie próśb

12. Jeśli potrzebujesz od rodziców pomocy finansowej lub rzeczowej, aby wyposażyć klasę, czy potrafisz o tę pomoc prosić?
13. Czy potrafisz prosić rodziców o włączenie się w prace na rzecz szkoły, jeśli wymaga to z ich strony dużego poświęcenia?

## V. Wyrażanie uczuć

14. Jeżeli cenisz sobie współpracę z rodzicami, czy mówisz im o tym otwarcie?

15. Jeśli jesteś poirytowana(-ny) i oburzona(-ny) brakiem zaangażowania i chęci rodziców do współpracy ze szkołą, czy szczerze i otwarcie wyrażasz swoje uczucia wobec nich?

#### VI. Wyrażanie opinii

16. Jeżeli podczas zebrania z rodzicami masz odmienną od nich opinię w jakiejś sprawie, czy otwarcie wyrażasz swoje stanowisko?
17. Jeżeli, rozmawiając z rodzicem, masz odmienną od niego opinię w sprawie jego dziecka, czy mówisz mu o tym wprost, szanując jego zdanie?

#### VII. Szanowanie cudzych granic

18. Czy, rozmawiając z rodzicem ucznia/wychowanka, dajesz mu się wypowiedzieć i nie przerywasz jej/mu bez względu na emocje, które przeżywasz?
19. Jeżeli denerwuje Cię zachowanie rodzica, mówisz mu o tym wprost i nigdy go nie obgadujesz?
20. Czy szanujesz rodziców swoich uczniów/wychowanków, mimo że nie zawsze podobają Ci się ich zachowania?

### *C. Przejawianie asertywności w kontakcie z innymi nauczycielami/wychowawcami (koleżankami i kolegami z pracy)*

#### I. Obrona swoich praw

1. Jeżeli koleżanka/kolega, której sala sąsiaduje z Twoją, prowadzi zbyt głośno lekcje i przeszkadza Ci w prowadzeniu zajęć, czy zwracasz jej/mu uwagę?
2. Jeżeli koleżanka/kolega ciągle pożyczają od Ciebie pomoce do zajęć, a Ty czujesz się przez nią/niego wykorzystywana(-ny), czy mówisz jej/mu o tym?
3. Jeżeli koleżanka/kolega pożyczyla(-ł) od Ciebie ważne materiały i długo ich nie oddaje, twierdząc, że o tym zapomina, czy stanowczo żądasz, żeby Ci je zwróciła(-ł)?
4. Jeżeli koleżanka/kolega prosi Cię o przysługę, której nie masz ochoty spełnić, czy potrafisz jej/mu odmówić?
5. Czy uważasz, że zasługujesz na szacunek ze strony koleżanek i kolegów z pracy i dbasz o to, aby Ci go okazywali?

#### II. Przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych (pochwał i krytyki)

6. Jeżeli koleżanka/kolega dziękuje Ci na osobności za coś, co dla niej/niego zrobiłaś(-łeś) i obsypuje Cię komplementami, czy potrafisz przyjąć jej wdzięczność bez skrępowania?
7. Jeżeli koleżanka chwali Cię przy innych nauczycielach za coś, z czego ty też jesteś zadowolona(-ny), czy potrafisz przyjąć pochwałę bez skrępowania?
8. Jeżeli koleżanka/kolega krytykuje Cię na osobności, czy potrafisz zareagować bez złości na negatywną ocenę, nawet gdy jest ona niesłuszna?

9. Jeżeli koleżanka/kolega krytykuje Cię przy innych nauczycielach/wychowawcach, czy wiesz jak się wówczas zachować?
- III. Wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych
10. Jeżeli zaimponowało Ci zachowanie koleżanki/kolegi w jakiejś trudnej sytuacji, czy mówisz jej/mu o tym?
11. Jeżeli nie podoba Ci się zachowanie koleżanki/kolegi np. wobec uczniów/wychowanków, innych nauczycieli/wychowawców lub rodziców, czy mówisz jej/mu o tym?
- IV. Wyrażanie próśb
12. Jeśli potrzebujesz pomocy od koleżanki/kolegi z pracy w ważnej dla Ciebie sprawie, czy potrafisz swobodnie poprosić o tę pomoc?
13. Jeśli potrzebujesz pomocy ze strony koleżanki/kolegi z pracy w sprawie swoich uczniów, czy potrafisz poprosić tę pomoc bez skrzepowania?
- V. Wyrażanie uczuć
14. Czy potrafisz szczerze i otwarcie wyrażać pozytywne uczucia (zadowolenie, radość, sympatię) wobec koleżanek i kolegów z pracy?
15. Czy potrafisz szczerze i otwarcie wyrażać swoje niezadowolenie, złość, irytację wobec koleżanek i kolegów z pracy i nie obrażać ich przy tym?
- VI. Wyrażanie opinii
16. Jeżeli masz w jakiejś sprawie odmienną opinię od grona pedagogicznego, czy wyrażasz publicznie swoje stanowisko?
17. Jeżeli, rozmawiając z koleżanką/kolegą, masz odmienną od niej/niego opinię w ważnej sprawie, czy wprost o tym mówisz?
- VII. Szanowanie cudzych granic
18. Czy, rozmawiając z koleżanką/kolegą, zawsze pozwalasz jej/mu wypowiedzieć się i nie przerywasz jej/mu bez względu na emocje, które przeżywasz?
19. Jeżeli nie podoba Ci się sposób postępowania koleżanki/kolegi, mówisz jej/mu o tym wprost i nigdy jej/go nie obgadujesz?
20. Czy szanujesz koleżanki i kolegów, z którymi pracujesz, mimo że nie zawsze podobają Ci się ich zachowania?

#### *D. Przejawianie asertywności w kontakcie z dyrektorem*

##### **I. Obrona swoich praw**

1. Jeżeli dyrektor na radzie pedagogicznej obiecuje nagrodę Twojej koleżance za projekt, który przygotowałyście wspólnie, czy mówisz, że Tobie też należy się ta nagroda?
2. Jeżeli masz jakąś ważną sprawę do dyrektora, a on przez dłuższy okres nie ma dla Ciebie czasu, czy stanowczo prosisz go o spotkanie?
3. Jeżeli dyrektor powierza Ci nowe zadanie, które będzie dla Ciebie zbyt dużym obciążeniem, czy potrafisz mu odmówić?

4. Jeżeli dyrektor kolejny raz z rzędu wyznacza Ciebie do przygotowania uroczystości szkolnej, czy mówisz, że to niesprawiedliwe?
  5. Czy uważasz, że zasługujesz na szacunek ze strony dyrektora i dbasz o to, aby Ci go okazywał?
- II. Przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych (pochwał i krytyki)
6. Jeżeli dyrektor, doceniając Twoje zaangażowanie w jakąś sprawę, chwali Cię w cztery oczy, czy potrafisz przyjąć tę ocenę bez skrępowania?
  7. Jeżeli dyrektor chwali Cię przy innych nauczycielach za coś, z czego też jesteś dumna(-ny), czy potrafisz przyjąć pochwałę bez skrępowania?
  8. Jeżeli dyrektor krytykuje Cię w cztery oczy, czy potrafisz zareagować bez złości na negatywną ocenę, nawet jeśli jest ona niesłuszna?
  9. Jeżeli dyrektor krytykuje Cię publicznie, czy wiesz, jak się wówczas zachować?
- III. Wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych
10. Jeżeli spodobał Ci się sposób, przyjęty przez dyrektora, w celu rozwiązania trudnego problemu, czy mówisz mu o tym?
  11. Jeżeli nie podoba Ci się sposób rozwiązania danej sprawy, przyjęty przez dyrektora, czy mówisz mu o tym?
- IV. Wyrażanie próśb
12. Jeśli potrzebujesz pomocy ze strony dyrektora w swojej osobistej sprawie, czy potrafisz prosić o nią bez skrępowania?
  13. Jeśli potrzebujesz pomocy ze strony dyrektora w sprawie swoich uczniów, czy potrafisz prosić go o nią bez skrępowania?
- V. Wyrażanie uczuć
14. Czy potrafisz szczerze i otwarcie wyrażać pozytywne uczucia (zadowolenie, radość, sympatię) wobec dyrektora?
  15. Czy potrafisz szczerze wyrażać swoje niezadowolenie lub irytację wobec dyrektora?
- VI. Wyrażanie opinii
16. Jeżeli uczestniczysz w posiedzeniu rady pedagogicznej i masz odmienną opinię od Twojego dyrektora, czy ujawniasz publicznie swoje stanowisko?
  17. Jeżeli, rozmawiając z dyrektorem w cztery oczy, masz w jakiejś sprawie odmienną od niego opinię, czy mówisz mu o tym?
- VII. Szanowanie cudzych granic
18. Czy, rozmawiając z dyrektorem, zawsze pozwalasz mu wypowiedzieć się i nie przerywasz mu, mimo przeżywanych przez Ciebie emocji?
  19. Czy zawsze mówisz dyrektorowi wprost, jeżeli coś Ci się nie podoba w jego postępowaniu względem Ciebie i nigdy go nie obgadujesz?
  20. Czy szanujesz swojego dyrektora, nawet jeśli nie wszystkie jego zachowania Ci się podobają?

## BIBLIOGRAFIA

- Adams L., 1998, *Bądź najlepsza*, Instytut Wyd. PAX, Warszawa.
- Alberti R. E., Emmons M. L., 1975, *Stand up, Speak out, Talk back*, Pocket Books, New York.
- Alberti R. E., Emmons M. L., 1988, *Your Perfect Right. A Guide to Assertive Behavior*, San Louis Obispo: Impact Press, California.
- Alden L., Safran J. D., Weideman R., 1978, *A comparison of cognitive and skills training strategies in the treatment of nonassertive clients*, „Behavior Therapy”, 9.
- Allport G. N., 1961, *Pattern and Growth in Personality*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Argyle M., 1991, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa.
- Argyle M., 1994, *Social skills*, [w:] *Companion Encyclopedia of Psychology*, t. 1, Routledge, London, s. 454–481.
- Arrindell W. A., Sanderman R., Hageman W. J., Pickersgill M. J., Kwee M. G., Van der Molen H. T., Lingsma M. M., 1990, *Correlates of assertiveness in normal and clinical samples: A multidimensional approach*, „Advances in Behaviour Research and Therapy”, 12, s. 153–282.
- Back K., Back K., Bates T., 1991, *Assertiveness at Work*, McGraw-Hill Book Company, New York.
- Bakker C. B., Bakker-Rabdau M. K., 1981, *No Trespassing! Explorations in Human Territoriality*, Chandler and Sharp Publishers, Inc., San Francisco.
- Bartkowicz Z., 1996, *Pomoc terapeutyczna nieletnim agresorom i ofiarom agresji w zakładach resocjalizacyjnych*, UMCS, Lublin.
- Beisert M., Pasikowski T., Sęk H., 1991, *Asertywność jako ważny zespół kompetencji życiowych*, [w:] H. Sęk (red.), *Twórczość i kompetencje życiowe a zdrowie psychiczne*, UAM, Poznań, s. 51–68.
- Beck A. T., Rush J., Shaw B. F., Emery G., 1979, *Cognitive Therapy of Depression*, New York, (za:) U. Jakubowska, *Podejście behawioralno-poznawcze*, [w:] L. Grzesiuk (red.), 1998, *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, PWN, Warszawa.
- Berger E. M., 1952, *The relation between expressed acceptance of self and expressed acceptance of others*, „Journal of Abnormal and Social Psychology”, 47, s. 778–782.
- Bigo B., 1980, *Behawioralna terapia grupowa*, [w:] H. Wardaszko-Łysakowska (red.), *Terapia grupowa w psychiatrii*, PZWL, Warszawa.
- Bishop S., 1999, *Asertywność*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Branden N., 1998, *6 filarów poczucia własnej wartości*, Ravi, Łódź.
- Braun-Gałkowska M., 1994, *W tę samą stronę*, Wyd. Krupski i S-ka, Warszawa.
- Brzezińska A., 1973, *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 3, s. 87–89.
- Brzeziński J., 1978, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa.
- Brzeziński J., 1999, *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa.
- Butler P., 1976, *Self-assertion for women*, (za:) M. Król-Fijewska, 1992, *Trening asertywności*, IPZiT PTP, Warszawa.
- Chomczyńska-Miliszkiwicz M., Pankowska D., 1995, *Polubić szkołę*, WSiP, Warszawa.

- Corby C. N., 1975, *Assertion training with aged populations*, „Counseling Psychologist”, 5, s. 69–74.
- Czapów G., Czapów Cz., 1969, *Psychodrama. Geneza i historia. Teoria i praktyka. Próba oceny*, PWN, Warszawa.
- Deluty R. H., 1981, *Alternative – thinking ability of aggressive, assertive, and submissive children*, „Cognitive Therapy and Research”, 5, s. 309–312.
- Deluty R. H., 1985, *Cognitive mediation of aggressive, assertive, and submissive behavior in children*, „International Journal of Behavioral Development”, 8, s. 355–369.
- Denek K., 1980, *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*, PWN, Warszawa.
- Dodge, K. A., 1985, *Facets of social interaction and the assessment of social competence in children*, [w:] B. H. Schneider, K. H. Rubin, J. E. Ledingham (red.), *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Training*, Springer-Verlag, New York, s. 3–22.
- Dymek M., 1997, *Samoakceptacja drogą do sukcesu*, IBE, Warszawa.
- Dziewiecki M., 2000, *Psychologia porozumiewania się*, Wyd. „Jedność”, Kielce.
- Elder J. P., Edelman B. A., Fremouw W. J., 1981, *Client by treatment interactions in response acquisition and cognitive restructuring approaches*, „Cognitive Therapy and Research”, 5, s. 203–210.
- Ellis A., 1973, *Humanistic psychotherapy: the rational-emotive approach*, McGraw-Hill Book Company, New York.
- Fensterheim H., Baer J., 1975, *Don't Say Yes, when You Want to Say No*, Dell Publishing, New York.
- Fensterheim H., Baer J., 1999, *Nie mów „Tak”, gdy chcesz powiedzieć „Nie”. Jak nauczyć się asertywności*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Ferguson J., 1999, *Asertywność doskonała*, REBIS, Poznań.
- Fijewski P., 1993, *Jak rozwinąć skrzydła*, INTRA, Warszawa.
- Fontana D., 1998, *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań.
- Gajda J., 1995, *Wychowywać do prawdy?*, UMCS, Lublin.
- Gambrill E. D., 1977, *Behaviour Modification*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Gaś Z. B., 1984, *Treningi asertywności i agresywności*, „Psychologia Wychowawcza”, 4, s. 432–439.
- Gaś Z. B., 1994, *Uzależnienia: skuteczność programów profilaktycznych*, WSiP, Warszawa.
- Gebert K., 1979, *Trening asertywności*, [w:] M. Lis-Turlejska (red.), *Nowe kierunki w psychoterapii. Problemy psychoterapii i diagnozy psychologicznej*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego”, 13, s. 81–93.
- Geller S., 1979, *Terapia racjonalno-emocyjna*, [w:] M. Lis-Turlejska (red.), *Nowe kierunki w psychoterapii. Problemy psychoterapii i diagnozy psychologicznej*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego”, 13, s. 81–93.
- Gilbert P., Allan S., 1994, *Assertiveness, submissive behaviour and social comparison*, „British Journal of Clinical Psychology”, 33, s. 295–306.
- Gillen T., 1999, *Asertywność*, PETIT, Warszawa.
- Golianek K., 1990, *Problem optymalizacji systemu kształcenia pedagogicznego na stacjonarnych studiach kierunkowych ze specjalnością nauczycielską*, [w:] R. Kucha, M. Ochmański (red.), *Miejsce i zadania pedagogiki w systemie kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych*, UMCS, Lublin.
- Gordon T., 1995, *Wychowanie bez porażek w szkole*, PAX, Warszawa.
- Grzesiuk L., 1978, Trzebińska E., *Jak ludzie porozumiewają się*, Nasza Księgarnia, Warszawa.

- Grzesiuk L., 1998, *Techniki w psychoterapii*, [w:] L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, PWN, Warszawa.
- Hall C. S., Lindzey G., 2001, *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa.
- Hamer H., 1994a, *Klucz do efektywności nauczania*, Veda, Warszawa.
- Hamer H., 1994b, *Asertywność. Skuteczność w porozumiewaniu się*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 5, s. 6–13 (wkładka).
- Hamer H., 1999, *Rozwój umiejętności społecznych. Jak skuteczniej dyskutować i współpracować*, Veda, Warszawa.
- Hammen C., Jacobs M., Mayol A., Cochran S. D., 1980, *Dysfunctional cognitions and the effectiveness of skills and cognitive-behavioral assertion training*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, 48, s. 685–695.
- Hare B., 1997, *Bądź asertywny*, Ravi, Łódź.
- Harwas-Napierała B., 1986, *Wychowawcza terapia nieśmiałości – jej założenia i techniki oddziaływania*, „Psychologia Wychowawcza”, 4, s. 434–445.
- Harwas-Napierała B., 1989, *Próba zastosowania podejścia poznawczego w terapii lękliwości społecznej u dzieci i młodzieży*, „Psychologia Wychowawcza”, 3, s. 251–261.
- Heimberg R. G., Becker R. E., 1981, *Cognitive and behavioral models of assertive behavior: Review, analysis, and integration*, „Clinical Psychology Review”, 1, s. 353–373.
- Herberger J., 1993, *Kształcenie umiejętności zawodowych i społecznych pedagogów metodą treningowo-warsztatową*, [w:] B. Ratuś (red.), *Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli*, WSP, Zielona Góra.
- Huflejt-Lukasik M., 1998, *Poznawczo-behawioralne psychoterapie depresji*, [w:] L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, PWN, Warszawa.
- Jachimiska M., 1994, *Grupa bawi się i pracuje*, UNUS, Wrocław.
- Jak żyć z ludźmi. Umiejętności interpersonalne. Program profilaktyczny dla młodzieży*, 1991, MEN, Warszawa.
- Jakubowska U., 1998, *Podejście behawioralno-poznawcze*, [w:] L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, PWN, Warszawa.
- Jakubowski-Spector P., 1973, *Facilitating the growth of women through assertive training*, „The Counseling Psychologist”, 4, s. 75–86.
- Janowska J., 1998, *Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli*, UMCS, Lublin.
- Janowski A., 1995, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa.
- Jedliński K., 1998, *Jak wyjść z dołka*, „Charaktery”, 12, s. 33–34.
- Jurczyk P., 1985, *Sytuacyjne obniżenie samooceny a gotowość do zachowań prospołecznych*, „Psychologia Wychowawcza”, 5, s. 508–521.
- Kaplan D., 1982, *Behavioral, cognitive, and behavioral-cognitive approaches to group assertion training*, „Cognitive Therapy and Research”, 3, s. 301–314.
- Koltze H., 1990, *Lehrertraining. Theorie und Praxis verschiedener Modelle*, Klinkhardt.
- Konarzewski K., 1982, *Podstawy oddziaływań wychowawczych*, Warszawa.
- Kozielecki J., 1981, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa.
- Kozielecki J., 1996, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, „Żak”, Warszawa.
- Kratochvil S., 1984, *Psychoterapia. Kierunki, metody, badania*, PWN, Warszawa.
- Król-Fijewska M., 1990, *Zastosowanie treningu asertywności w pomaganiu osobom z problemami alkoholowymi*, „Nowiny Psychologiczne”, 1–2, s. 164–205.
- Król-Fijewska M., 1991, *Trening asertywności jako metoda uczenia konstruktywnych zachowań*, [w:] M. Lis-Turlejska (red.), *Nowe zjawiska w psychoterapii*, J. Santorski & Co, Warszawa.

- Król-Fijewska M., 1992, *Trening asertywności*, IPZiT PTP, Warszawa.
- Król-Fijewska M., 1994, *Stanowczo, łagodnie, bez lęku, czyli 13 wykładów o asertywności*, INTRA, Warszawa.
- Król-Fijewska M., Fijewski P., 2000, *Asertywność menedżera*, PWE, Warszawa.
- Kruszewski K., 1988, *Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych*, PWN, Warszawa.
- Kulas H., 1986, *Samoocena młodzieży*, WSiP, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz., 1973, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa.
- Kwiatkowska H., 1988, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, PWN, Warszawa.
- Kwiatkowska-Kowal B., 1997, *Wyzwania a rzeczywistość edukacji nauczycielskiej*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Źródła współczesnej edukacji nauczycielskiej*, WSP ZNP, Warszawa.
- Lange A. J., Jakubowski P., 1976, *Responsible Assertive Behavior: Cognitive/Behavioral Procedures for Trainers*, Research Press, Champaign.
- Lange A. J., Jakubowski P., 1977, *A Cognitive-Behavioral Approach to Assertiveness Training*, Research Press, Champaign.
- Lazarus A. A., 1973, *Assertive training. A brief note*, „Behavior Theory”, 4, s. 697–699.
- Lazarus A. A., Fay A., 1975, *I Can if I Want to*, William Morrow, New York.
- Lindenfield G., 1996, *Asertywność, czyli jak być otwartym, skutecznym i naturalnym*, Ravi, Łódź.
- Linehan M. M., Goldfried M. R., Goldfried A. P., 1979, *Assertion therapy: Skill training or cognitive restructuring*, „Behavior Therapy”, 10, s. 372–388.
- Lorr M., More W. W., 1980, *Four dimensions of assertiveness*, „Multivariate Behavioral Research”, 2, s. 127–138.
- Łobocki M., 1974, *Wychowanie w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa.
- Łobocki M., 1984, *Metody badań pedagogicznych*, PWN, Warszawa.
- Łobocki M., 1985, *Poradnik wychowawcy klasy. Wychowanie*, WSiP, Warszawa.
- Łobocki M., 1986, *Wykład jako metoda nauczania i wychowania akademickiego*, „Życie Szkoły Wyższej”, 9, s. 83–95.
- Łobocki M., 1992, *ABC wychowania dla nauczycieli i wychowawców*, WSiP, Warszawa.
- Łobocki M., 1994, *Problemy unowocześniania kształcenia nauczycieli*, „Studia Pedagogiczne”, t. LX.
- Łobocki M. (red.), 1994, *Psychologia humanistyczna a wychowanie*, UMCS, Lublin.
- Łobocki M., 1996, *O pracy wychowawcy nad sobą*, „Problemy Opiekunczo-Wychowawcze”, 9, s. 19–22.
- Łobocki M., 1998, *Altruizm a wychowanie*, UMCS, Lublin.
- Łobocki M. (red.), 1998a, *Praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą*, UMCS, Lublin.
- Łobocki M., 1999, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków.
- Łobocki M., 2001, *Minimum wiedzy o eksperymencie pedagogicznym* (maszynopis).
- Majewicz P., 1998, „Ja i Inni” – skala do badania zachowań asertywnych, „Psychologia Wychowawcza”, 5, s. 448–454.
- Mansfield P., 1995, *Jak być asertywnym. Naucz się mówić „nie”*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Matwijów B., 1988, *Ekspresyjna, poznawcza i terapeutyczna funkcja zabaw i gier dramatycznych*, „Prace Psychologiczne”, 8, s. 89–92.
- Mączyński J., 1984, *Assertive-Responsive Leadership and Subordinate Motivation*, Owens Technical College, Toledo-Ohio.



- Mączyński J., 1987, *Efektywność asertywno-responywnego kierowania ludźmi*, Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.
- Mączyński J., 1990, *Empiryczna weryfikacja założeń asertywno-responywnego modelu kierowania ludźmi*, [w:] *Z badań psychologii społecznej i psychologii pracy*, „Prace Psychologiczne”, 23, s. 35–57.
- Mączyński J., 1991a, *Behawioralny, kognitywny i behawioralno-kognitywny trening asertywności*, „Przełęcz Psychologiczna”, 34, 4, s. 619–629.
- Mączyński J., 1991b, *Behawioralny i kognitywny trening asertywności*, Instytut Organizacji i Zarządzania Politechniki Wrocławskiej, Raport serii PRE, Nr 41, Wrocław.
- Mączyński J., 1993, *Behawioralny i kognitywny trening asertywności*, „Prace Psychologiczne”, 34, s. 41–56.
- McCroskey J. C., Richmond V. P., 1987, *Willingness to communicate*, [w:] J. C. McCroskey, J. A. Daly (red.), *Personality and Interpersonal Communication*, Sage Publications, London.
- McKay M., Davis M., Fanning P., 2001, *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Mehl J., 1977, *Zur Theorie und Methodik des Selbstsicherheitstrainings*, „Psychiatrie. Neurologie und medizinische Psychologie”, 12, s. 712.
- Mellibruda J., 1980, *Poszukiwanie samego siebie*, Warszawa.
- Mellibruda J., 1986, *Ja–Ty–My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- MEN o programie wychowawczym szkoły*, 2001, „Biblioteczka Reformy”, nr 37.
- Mika S., 1987, *Jak modyfikować własne zachowania*, PWN, Warszawa.
- Moscovici S. (red.), 1998, *Psychologia społeczna w relacji ja–inni*, WSiP, Warszawa.
- Neidhardt E. J., Weinstein M. S., Conry R. F., 1998, *Jak opanować stres. Poradnik bez trików. Skuteczne metody dla każdego*, Wyd. Książki Pomóż–Sam–Sobie, Lublin.
- Nelicki A., 1995, „Organizmiczna” koncepcja Abrahama H. Masłowa, [w:] A. Gałdowa (red.), *Wybrane koncepcje osobowości*, UJ, Kraków.
- Nęcki Z., 1975, *Psychologiczne uwarunkowania wzajemnej atrakcyjności*, Wrocław.
- Niedźwieńska A., 1995, *Geneza, struktura i mechanizmy motywacyjne osobowości w ujęciu Alberta Bandury*, [w:] A. Gałdowa (red.), *Współczesne koncepcje osobowości*, UJ, Kraków.
- Okoń W., 1963, *Zarys dydaktyki ogólnej*, PZWS, Warszawa.
- Okoń W., 1971, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa.
- Okoń W., 1995, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa.
- Oleś M., 1998, *Asertywność u dzieci*, KUL, Lublin.
- Pietrzak H., Hałaj J. B., 2003, *Umiejętność komunikowania się jako mechanizm przystosowawczy w klasie szkolnej*, [w:] R. Piwowarski, (red.), *Dziecko – Nauczyciel – Rodzice. Konteksty edukacyjne*, IBE, Białystok–Warszawa.
- Pogorzelski W., 1999, *Od asertywności do dojrzałości. Inspiracja optymalnym*, Wyd. Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków.
- Popiołek K. (red.), 1996, *Psychologia pomocy*, UŚ, Katowice.
- Poprawa R., 1998, *Jak rozumieć asertywność? Zarys behawioralno-kognitywno-fenomenologicznej koncepcji asertywności*, „Przełęcz Psychologiczna”, 41, 3–4, s. 217–238.
- Potocka-Hoser A., 1985, *Aktywiści organizacji społecznych i politycznych w zakładzie przemysłowym. Obraz własnej osoby i otoczenia społecznego*, PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.

- Poznaniak W., 1993, *Trening asertywności i umiejętności społecznych*, [w:] H. Sęk (red.), *Społeczna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa.
- Rees S., Graham R. S., 1999, *Bądź sobą. Trening asertywności*, KiW, Warszawa.
- Reykowski J., 1970, „Obraz własnej osoby” jako mechanizm regulujący postępowanie, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 15, s. 45–56.
- Rich A. R., Schroeder H. E., 1976, *Research issues in assertiveness training*, „Psychological Bulletin”, 83, 6, s. 1081–1096.
- Rimm D. C., Masters J. C., 1979, *Behavior Therapy: Techniques and Empirical Findings*, Academic Press, New York.
- Rylke H., 1993, *W zgodzie z sobą i z uczniem*, WSiP, Warszawa.
- Sakowska J., 2008, *Szkola dla rodziców i wychowawców*, CMPPP, Warszawa.
- Salter A., 1949, *Conditioned Reflex Therapy*, Farrar Strauss, New York.
- Schwartz R. M., Gottman J. M., 1976, *Toward a task analysis of assertive behavior*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, 44.
- Sęk H., 1988, *Rola asertywności w kształtowaniu zdrowia psychicznego. Ustalenia terminologiczne i metodologiczne*, „Przegląd Psychologiczny”, 31, 3, s. 787–808.
- Siek S., 1985, *Autopsychoterapia*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa.
- Sokół-Jedlińska J., 1999, *Szanuj bliźniego i siebie samego*, „Charaktery”, 5, s. 26.
- Stojanowska E., 1992, *Ja-idealne oraz społeczne wzmocnienia a asertywność autoprezentacji*, „Przegląd Psychologiczny”, 35, 2, s. 173–184.
- Strycharz A., 1998, *Czy nauczycielom potrzebna jest asertywność?*, „Carpe Diem”, 2, s. 16–17.
- Szczepański J., 1976, *Szkice o szkolnictwie wyższym*, „Wiedza Powszechna”, Warszawa.
- Śliwerski B., 1998, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, „Impuls”, Kraków.
- Tavris C., Wade C., 1999, *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Tchorzewski A. M., 1997, *Nauczyciel wobec wyzwań demokratycznej edukacji*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Źródła współczesnej edukacji nauczycielskiej*, WSP ZNP, Warszawa.
- Townend A., 1996, *Jak doskonalić asertywność. Praktyczny podręcznik asertywności dla menedżerów*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Trempała J., 1993, *Rozumowanie moralne i odporność dzieci na pokusę oszustwa*, WSP, Bydgoszcz.
- Tyszkowa M., 1972, *Problemy psychologicznej odporności dzieci i młodzieży*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Vasta R., Haith M. M., Miller S. A., 1995, *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Ward W., 1957, *Playmaking with Children*, Appleton-Century-Crafts Meredith Corporation, New York.
- Weare K., 1993, Z referatu wygłoszonego w czasie „Szkoly letniej” w Montpellier w 1991 r., (za:) B. Muraszko, *Nauka asertywności w szkole*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, 1, s. 21–24.
- Wehr S. H., Kaufman M. E., 1987, *The effects of assertive training on performance in highly anxious adolescents*, „Adolescence”, 85.
- Węglowska-Rzepa K., 1990, *Trening psychologiczny – próba opisu*, „Prace Psychologiczne”, 22, s. 13–33.
- Wiechnik R., Drwal R. Ł., 1989, *Inwentarz Samowiedzy*, [w:] R. Ł. Drwal (red.), *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej*, UMCS, Lublin.
- Wojciszke B., 1986, *Struktura „ja”, wartości osobiste i zachowanie*, Ossolineum, Wrocław.

- Wolfe J. L., Fodor I. G., 1977, *Modyfying assertive behavior in woman: a comparison of three approaches*, „Behavior Therapy”, 8.
- Wolpe J., 1958, *Psychotherapy by Reciprocal Inhibition*, Stanford University Press, Stanford.
- Wolpe J., 1969, *The Practice of Behavior Therapy*, Pergamon Press, New York.
- Wolpe J., Lazarus A. A., 1966, *Behavior Therapy Techniques: A Guide to the Treatment of Neurosis*, Pergamon Press, New York.
- Woynarowska B. (red.), 1995, *Edukacja zdrowotna w szkole*, Polski Zespół ds. Projektu, Szkoła Promująca Zdrowie, Warszawa.
- Wrona-Polańska H., 1996, „*Obraz samego siebie*” jako regulator zachowania, „Prace Psychologiczne”, 176, s. 37–51.
- Zabłocka M., Niedźwiecki J., 1995, *Gotowość do komunikowania się i lęk w komunikacji interpersonalnej*, „Nowiny Psychologiczne”, 3, s. 21–32.
- Zaborowski Z., 1967, *Podstawy wychowania zespołowego*, PWN, Warszawa.
- Zaborowski Z., 1997, *Trening asertywności*, „Opieka–Wychowanie–Terapia”, 3, s. 30–32.
- Zdrowiej i świadomiej żyć. Materiały dla nauczycieli*, 1992, MEN, Warszawa.
- Zubrzycka-Maciąg T., 2001, *Trening asertywności*, [w:] M. Łobocki (red.), *Z zagadnień modernizacji kształcenia pedagogicznego studentów*, UMCS, Lublin.
- Zubrzycka-Maciąg T., 2003, *Kształtowanie umiejętności zachowań asertywnych*, [w:] B. Wojciechowska-Charlak B. (red.), *Praca opiekuńczo-wychowawcza*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce.
- Żebrowski J., 2000, *Psychospołeczne skutki przemocy i agresji w szkole*, [w:] J. Płużek, A. Płukis (red.), *Przemoc dzieci i młodzieży*, Toruń.
- Żechowska B., 1985, *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*, UŚ, Katowice.
- Żylicz P. O., 1994, *Abraham H. Maslow a jego koncepcja samoaktualizacji*, „Nowiny Psychologiczne”, 1, s. 89–99.