



Anna Romanowska-Tołłoczko
AKADEMIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO WE WROCŁAWIU

SAMOOCENA A ASERTYWNOŚĆ – KOMPETENCJE PSYCHOSPOŁECZNE PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI KULTURY FIZYCZNEJ

Abstract

Self-esteem and assertiveness – psychosocial competences
of future physical culture teachers

Background. Firm self-esteem and the ability of assertive behaviour are essential teachers' competences. They enable to establish right relations with pupils, and thus raise the efficiency of educational interactions. The aim of the study was to diagnose assertiveness and self-esteem among students who associate their future with the teacher profession against those who plan to take a different kind of job, and to explain the relation between the tested traits. **Material and methods.** The study involved 388 students from two Wrocław universities. Three tools were applied: the Polish adaptation of Rosenberg Self-Esteem Scale, a questionnaire to determine the levels of assertiveness ('I and others' scale by Majewicz), and a questionnaire by Romanowska-Tołłoczko. **Results.** The study revealed a diversity in assertiveness and self-esteem levels in students. The future teachers represented an average level of assertiveness, and, in respect to women, an average level of self-esteem. Major self-esteem differences were observed in men; future physical culture teachers had much higher self-esteem than future teachers of other subjects. **Conclusions.** There is a positive correlation between self-esteem and assertiveness levels, which indicates the tendency of interdependence in the tested traits.

Key words: assertiveness, self-esteem, teacher, professional predispositions, interpersonal competences

Słowa kluczowe: asertywność, samoocena, nauczyciel, predyspozycje zawodowe, kompetencje interpersonalne

WPROWADZENIE

Wśród wielu niezbędnych cech, predyspozycji i umiejętności nauczycielskich na szczególną uwagę zasługują prawidłowa samoocena i asertywność, które stanowią ważne elementy kompetencji interpersonalnych.

Adekwatna i stabilna samoocena, będąca źródłem poczucia własnej wartości, oraz umiejętność zachowań asertywnych są w tym zawodzie niezwykle potrzebne, bowiem umożliwiają nauczycielowi kreowanie partnerskich relacji z uczniami, stwarzają szansę na zbudowanie takiego klimatu wychowawczego, który sprzyja rozwojowi osobistemu oraz nawiązywaniu wzajemnie satysfakcjonujących kontaktów (Zubrzycka-Maciąg, 2007).

Samoocena jest pojęciem złożonym i wieloaspektowym. Może być rozumiana jako globalna pozytywna lub negatywna postawa wobec siebie, a zatem stanowi jeden z subiek-

tywnych elementów koncepcji „ja”, oparty na percepcji własnej osoby (Anastasi i Urbina, 1999; Baumeister i wsp., 2003). Pojęcie samooceny globalnej jest często stosowane zamiennie z pojęciem poczucia własnej wartości (Niebrzydowski, 2002; Branden, 2008). Samoocena globalna bywa jednak różnorodnie definiowana przez badaczy, którzy kładą nacisk na aspekty poznawcze, czyli sądy dotyczące własnej wartości jako osoby, lub aspekty emocjonalne, dotyczące lubienia siebie (Brown i Marshall, 2006).

Postawa asertywna to patrzenie na samego siebie oraz na innych ludzi jak na wartość, która wymaga szacunku oraz należytej ochrony godności i praw osobistych. To dążenie do tego, by stosunki z ludźmi były oparte na zaufaniu i prawdomówności (Król-Fijewska, 2003). Zachowanie asertywne oznacza bezpośrednie, uczciwe i stanowcze wyrażanie wobec innej osoby swoich uczuć,

postaw, opinii lub pragnień w sposób respektujący uczucia, postawy, opinie i pragnienia tej osoby. Gaś (1984) uważa asertywność za działanie, którego celem jest obrona bieżącego stanu posiadania, tj. własnego terytorium psychologicznego i fizycznego, przed agresją otoczenia, dokonana w sposób grzeczny i uprzejmy, tj. z zachowaniem szacunku do uczuć innych ludzi.

Asertywność pozostaje w silnym związku z samooceną, stanowiącą trzon obrazu własnej osoby oraz istotny składnik świadomości, determinujący poczucie wartości (Sparks, 1995). Przekonanie o własnej wartości jest dla człowieka fundamentalne, bowiem stosunek do samego siebie wpływa na samopoczucie i jakoś podejmowanych działań (Wegscheider-Crouse, 2007). Związek samooceny z asertywnością dostrzega wielu psychologów, którzy twierdzą, że asertywność jest głęboko powiązana z poczuciem osobistej godności, bowiem zachowania asertywne zwiększają szacunek do samego siebie (Król-Fijewska 1993). Człowiek asertywny stara się być wierny samemu sobie. Jest szczery, jego zachowania są adekwatne do sytuacji, a wszystko po to, by mieć poczucie osobistej godności. Tak więc siła i bezpieczeństwo osoby asertywnej mają swoje źródło w szacunku do własnej osoby (Fensterheim i Baer, 1999). Szacunek ten pozwala na formułowanie oczekiwań wobec otoczenia, a także buduje przeświadczenie o konieczności szanowania prawa innych ludzi do wyrażania własnych potrzeb (Ferguson, 1999).

Problematyką asertywności zajmuje się wielu badaczy kompetencji nauczycielskich, którzy umiejętności zachowań asertywnych uznają jako niezbędne w praktyce pedagogicznej (Tchorzewski, 1997; Dziewiecki, 2000; Zubrzycka-Maciąg, 2007). Stwierdzono, że oprócz wpływu na relacje z uczniami asertywność ma również znaczenie regulacyjne. Odgrywa istotną rolę w mechanizmie regulowania reakcji na obciążenia wynikające z pracy nauczyciela – wykazano jej związek ze zdrowiem oraz wypaleniem zawodowym (Kwiatkowski, 2000).

Wysoka samoocena oraz asertywność nauczyciela pozwalają lepiej radzić sobie w sytuacjach trudnych oraz posługiwać się strategią negocjacyjną opartą na efektywnej komunikacji (Kwiatkowski, 2000), co jest

niezbędne w prawidłowych oddziaływaniach wychowawczych. Stanowią też dla ucznia przykład właściwego zachowania oraz okazję do kształtowania umiejętności określania własnych praw przy jednoczesnym liczeniu się z prawami innych osób. Asertywny nauczyciel uczy swoich wychowanków szacunku, otwartości i autentyczności oraz budowania zdrowych relacji, które będą służyć realizacji zarówno osobistych, jak i grupowych celów (Muraszko, 1996). Asertywna postawa nauczyciela to jeden z warunków rozwijania asertywności uczniów, bowiem dziecko ma wrodzoną skłonność do naśladowania postaw innych osób, szczególnie gdy cieszą się one prestiżem czy uznaniem (Fontana, 1998).

Asertywność i prawidłowa samoocena stanowią elementy kompetencji interpersonalnych, które są niezbędne każdemu nauczycielowi, bez względu na to, jakiego przedmiotu naucza. Istnieją próby określenia specyficznych i pożądanych cech osobowości, które sprzyjają nauczaniu określonej dziedziny, np. wychowania fizycznego (Hodan i Żukowska, 1996; Frołowicz, 2002; Gracz i Sankowski, 2007), co oczywiście ma swoje uzasadnienie, jednak inni badacze twierdzą, iż wszyscy pedagodzy powinni być przede wszystkim wychowawcami (Grabowski, 2000, 2004; Umiastowska, 2008). Specjalistyczne sprawności są nieodzowne, by przekazywać wiedzę przedmiotową, lecz do nawiązywania pozytywnych relacji z uczniem i radzenia sobie w sytuacjach trudnych konieczne są przede wszystkim umiejętności interpersonalne. Podstawowym warunkiem powodzenia w procesie edukacji jest bowiem prawidłowy stosunek łączący nauczyciela z uczniami, oparty na zaufaniu i życzliwości (Grabowski, 2000). Podstawą tworzenia pozytywnych relacji wychowawczych są umiejętności psychospołeczne, które powinny być rozwijane w trakcie studiów w ramach przygotowania psychologiczno-pedagogicznego. Ta dziedzina edukacji studentów jest jednak wciąż niedoceniana, by nie powiedzieć: zaniedbywana. W kształceniu nauczycieli nadal przykładą się większą wagę do uczynienia z nich specjalistów w dziedzinie określonego przedmiotu, a nie w dziedzinie ludzkiego zachowania. Natomiast z punktu widzenia osobotwórczej roli

edukacji sposób, w jaki się naucza, i stosunek do ucznia są ważniejsze od tego, czego się naucza (Grabowski, 2004).

CEL BADAŃ

Celem podjętych badań była diagnoza wybranych umiejętności psychospołecznych (asertywności i samooceny) studentów, którzy wiążą swoją przyszłość z zawodem nauczyciela na tle osób, które planują inny rodzaj pracy, a także wyjaśnienie zależności występujących między badanymi właściwościami.

Realizacja celu wymagała sformułowania następujących pytań szczegółowych:

1. Jaką samoocenę i asertywność wykazują studenci planujący pracę nauczycielską oraz studenci niezamierzający pracować w tym zawodzie?

2. Czy płęć jest zmienną różnicującą samoocenę i asertywność w badanych grupach studentów?

3. Czy kierunek kształcenia w zakresie określonego przedmiotu różnicuje badane osoby pod względem samooceny i umiejętności zachowań asertywnych?

4. Czy istnieje zależność pomiędzy samooceną a asertywnością badanych osób?

MATERIAŁ I METODY

Badania prowadzono w latach 2014–2015 na dwóch wrocławskich uczelniach, wśród studentów II roku studiów stacjonarnych. Przebadano 388 osób, wśród których wyodrębniono grupę studentów deklarujących zamiar podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela oraz osoby, które po ukończeniu studiów zamierzają podjąć inne profesje, niezwiązane ze szkolnictwem. Grupę badaną stanowiło 124 przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego, 137 przyszłych nauczycieli innych przedmiotów oraz 127 studentów niezainteresowanych pracą pedagogiczną.

W badaniach wykorzystano trzy narzędzia: polską adaptację skali samooceny SES (*self-esteem scale*) Rosenberga (Dzwonkowska i wsp., 2008), kwestionariusz do określania poziomu asertywności – skala „Ja i inni” (Majewicz, 1998) oraz autorską ankietę Romanowskiej-Tołłoczko.

Skala samooceny SES zbudowana jest z 10 twierdzeń; wszystkie mają charakter dyagnostyczny. Osoba badana proszona jest o wskazanie, w jakim stopniu zgadza się z każdym z nich, po czym udziela odpowiedzi w skali czterostopniowej. Wynik to suma punktów, stanowiąca wskaźnik ogólnego poziomu samooceny. Zakres możliwych do uzyskania rezultatów wynosi 10–40 punktów. Szczegółowa interpretacja otrzymanych danych odbywa się na podstawie norm, które pozwalają przekształcić wynik surowy na skalę stenową.

Skala „Ja i inni” zawiera 17 opisów sytuacji i zachowań w relacjach interpersonalnych. Respondent ma się do nich ustosunkować i zaznaczyć na skali 1–5 stopień prawdziwości poszczególnych twierdzeń w odniesieniu do jego osoby. Możliwe do uzyskania wyniki mieszczą się w przedziale 17–85 punktów, przy czym interpretacji uzyskanych rezultatów dokonuje się po przekształceniu wyników surowych na steny.

Kwestionariusz ankiety składa się z 15 pytań dotyczących danych demograficznych badanych osób, okoliczności i motywów wyboru zawodu nauczyciela oraz nastawienia do wykonywania tej pracy w przyszłości.

Interpretacja wyników surowych odbyła się w odniesieniu do norm populacyjnych z wykorzystaniem skali stenowej (Brzeziński, 1996). Jako wyniki niskie przyjęto rezultaty w granicach 1–4 stenów, jako przeciętne – w granicach 5–6 stenów, a rezultaty w granicach 7–10 stenów interpretowano jako wysokie.

Analizę statystyczną wykonano przy użyciu programu Statistica 10.0. Obliczono średnie i odchylenia standardowe. Istotność różnic między średnimi uzyskanymi w badanych grupach sprawdzano za pomocą analizy wariancji ANOVA i testu *post-hoc* NIR (najmniejszych istotnych różnic). Normalność rozkładu zmiennych oceniano testem Shapiro-Wilka. Przyjęto poziom istotności $\alpha = 0,05$. W celu określenia siły związku pomiędzy badanymi właściwościami obliczono współczynnik korelacji r Pearsona.

WYNIKI

Nie wszyscy studenci, którzy wiążą swoją przyszłość z zawodem nauczyciela, są oso-

bami o jasno sprecyzowanych planach, które dokonały wyboru kierunku studiów w sposób całkowicie świadomy i przemyślany. Taka sytuacja miała miejsce tylko w przypadku 47% badanych. Pozostałe osoby z grupy przyszłych nauczycieli twierdzą, iż podejmując studia, raczej nie myślały o pracy w tym zawodzie, natomiast obecnie biorą tę ewentualność pod uwagę. W grupie kandydatów na nauczycieli znalazły się więc osoby, które już wybierając kierunek studiów, były zdecydowane wykonywać ten zawód, a także studenci, którzy biorą pod uwagę zatrudnienie w oświacie, jeśli nie znajdą lepszej pracy. W analizie badań wszystkie wyżej wymienione osoby uznano za grupę przyszłych nauczycieli, w odróżnieniu od pozostałych studentów, którzy mają negatywne nastawienie do wykonywania pracy pedagoga.

W badaniu predyspozycji zawodowych interesująca jest subiektywna opinia przyszłych nauczycieli dotycząca posiadanych przez nich cech, które są w tym zawodzie wskazane. Tylko 31% przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego i 27% przyszłych nauczycieli innych przedmiotów stwierdziło, iż posiada odpowiednie predyspozycje do pracy w zawodzie nauczyciela. Pozostali studenci udzielali odpowiedzi „nie wiem”, co znaczy, że mają niewielkie rozeznanie we własnych umiejętnościach i cechach charakteru, które mogłyby być przydatne w wykonywaniu tego zawodu. Dysponują również niewielką wiedzą na temat predyspozycji, jakie są w tej pracy kluczowe. Większość studentów (73%), wymieniając niezbędne cechy i umiejętności nauczyciela, podawała cierpliwość i wyrozumiałość. Są to oczywiście ważne atrybuty pedagoga, lecz obecnie całkowicie niewystarczające. Dziś konieczne są konkretne umiejętności interpersonalne, które umożliwią efektywne oddziaływanie wychowawcze oraz rozwiązywanie sytuacji trudnych a tego młodzi nauczyciele boją się najbardziej. Zapytani o obawy związane z wykonywaniem zawodu nauczyciela, niemal wszyscy wymieniali problemy wychowawcze, jakie mogą się pojawić w relacjach z uczniami. Przyszli nauczyciele dostrzegają, iż ten obszar pracy pedagogicznej jest najtrudniejszy, lecz nie uświadamiają sobie w sposób wystarczający, jakie umiejętności są w tym zawodzie niezbędne. Tylko

nieliczni studenci wymienili takie kompetencje jak komunikatywność, umiejętność prowadzenia negocjacji, asertywność, radzenie sobie z emocjami (opanowanie) i stresem.

Umiejętność zachowań asertywnych

Umiejętności asertywne studentów badano w zakresie trzech podstawowych obszarów, tj. zachowań ekspresyjnych, interpersonalnych i zadaniowych. Poziom asertywności określa wynik testu, który jest sumą punktów uzyskanych w wymienionych zakresach działań.

Badając asertywność studentów, uzyskano zróżnicowane rezultaty w obrębie wyodrębnionych grup oraz ze względu na płeć. Najliczniejszą grupę osób o wysokim poziomie asertywności stanowili mężczyźni studenci wychowania fizycznego oraz kobiety będące przyszłymi nauczycielkami innych przedmiotów. Jednocześnie w omawianej grupie studentek znalazło się najwięcej osób o niskim poziomie umiejętności asertywnych. Pozostałe osoby z grupy przyszłych nauczycieli i z grupy planującej inny rodzaj pracy uzyskały rozkład wyników zbliżony do rozkładu normalnego. Największą rozbieżność zaobserwowano wśród rezultatów kobiet i mężczyzn będących przyszłymi nauczycielami wychowania fizycznego (tab. 1).

Analiza średniej arytmetycznej wyników uzyskanych w zakresie asertywności wskazuje, że wszystkie rezultaty w wyodrębnionych grupach studentów mieszczą się w granicach poziomu przeciętnego w porównaniu z badaniami normalizacyjnymi (tab. 2). Jednak najwyższą średnią (na poziomie 6 stena) uzyskali mężczyźni zamierzający pracować jako nauczyciele wychowania fizycznego.

Analiza wariancji wykazała istotną statystycznie różnicę pomiędzy średnimi rezultatami uzyskanymi przez kobiety, które deklarują chęć pracy w zawodzie nauczyciela wychowania fizycznego, a kobietami z grupy o negatywnym nastawieniu do tego zawodu ($p = 0,035$). Istotnie statystycznie okazały się też różnice występujące pomiędzy wynikami mężczyzn zamierzających pracować jako nauczyciele innych przedmiotów i studentów będących przyszłymi nauczy-

Tab. 1. Rozkład procentowy badanych osób ze względu na umiejętność zachowań asertywnych

Grupa badana	Płeć	Poziom asertywności [%]		
		niski	przeciętny	wysoki
Przyszli nauczyciele wychowania fizycznego	K	20,84	70,83	8,33
	M	25,00	35,00	40,00
Przyszli nauczyciele innych przedmiotów	K	34,64	40,00	34,66
	M	23,82	52,38	23,80
Studenci planujący inny rodzaj pracy	K	23,52	47,05	29,41
	M	23,80	52,38	23,80

Tab. 2. Średnia arytmetyczna wyników w zakresie asertywności

Grupa badana	Płeć	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe
Przyszli nauczyciele wychowania fizycznego	K	64,37	8,17
	M	66,90	9,19
Przyszli nauczyciele innych przedmiotów	K	65,14	8,77
	M	65,41	7,36
Studenci planujący inny rodzaj pracy	K	64,52	7,93
	M	64,97	7,58

cielami wychowania fizycznego ($p \leq 0,001$) oraz wynikami uzyskanymi przez osoby z grupy planującej inny rodzaj pracy ($p = 0,014$).

Samooocena

W zakresie samooceny zaobserwowano pewne różnice pomiędzy wynikami uzyskanymi w grupach osób planujących pracę w zawodzie nauczyciela. Zdecydowanie wyższą samoocenę posiadają przyszli nauczyciele wychowania fizycznego w porównaniu z przyszłymi nauczycielami innych przedmiotów. W odniesieniu do wszystkich grup najwyższe rezultaty stwierdzono u mężczyzn planujących zostać nauczycielami wychowania fizycznego – w tej grupie znalazło się najwięcej osób z samooceną wysoką. Natomiast niższy poziom samooceny wykazywały zarówno kobiety, jak i mężczyźni, którzy będą w przyszłości nauczycielami innych przedmiotów, bowiem w gronie tych osób stwierdzono najliczniejsze grupy z samooceną niską. Wśród osób planujących zawód nauczyciela rozbieżności wyników były większe niż w grupie planującej rodzaj

pracy inny niż w szkolnictwie; uzyskano tu rozkład bardziej zbliżony do rozkładu normalnego (tab. 3).

Średnia arytmetyczna wyników uzyskanych w zakresie samooceny przyjmuje poziom wysoki w grupie mężczyzn będących przyszłymi nauczycielami wychowania fizycznego (7 sten) i poziom przeciętny we wszystkich pozostałych grupach w odniesieniu do badań normalizacyjnych (tab. 4). Nie stwierdzono istotnych różnic pomiędzy wynikami uzyskanymi przez studentów w wyodrębnionych grupach ($p > 0,05$).

Po zestawieniu rezultatów badań w zakresie samooceny i asertywności okazuje się, że osoby uzyskujące wysokie wyniki w zakresie samooceny cechują się również wyższą średnią w zakresie umiejętności asertywnych. Prawidłowość ta jest widoczna we wszystkich badanych grupach i charakterystyczna zarówno dla kobiet, jak i dla mężczyzn (tab. 5).

W celu określenia siły związku pomiędzy badanymi właściwościami obliczono współczynnik korelacji r Pearsona. Otrzymane wyniki wskazują na występowanie

Tab. 3. Rozkład procentowy badanych osób ze względu na uzyskany poziom samooceny

Grupa badana	Płeć	Poziom samooceny [%]		
		niski	przeciętny	wysoki
Przyszli nauczyciele wychowania fizycznego	K	18,3	54,5	27,2
	M	23,1	29,4	47,5
Przyszli nauczyciele innych przedmiotów	K	47,0	38,2	14,8
	M	63,1	15,7	21,2
Studenci planujący inny rodzaj pracy	K	33,3	28,5	38,2
	M	22,2	55,6	22,2

Tab. 4. Średnia arytmetyczna wyników w zakresie samooceny

Grupa badana	Płeć	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe
Przyszli nauczyciele wychowania fizycznego	K	29,82	3,57
	M	33,40	4,66
Przyszli nauczyciele innych przedmiotów	K	27,76	4,25
	M	27,88	6,20
Studenci planujący inny rodzaj pracy	K	30,13	5,22
	M	31,09	3,02

Tab. 5. Samoocena a średnia arytmetyczna wyników w zakresie asertywności

Grupa badana	Poziom samooceny	Asertywność – średnia arytmetyczna	
		Kobiety	Mężczyźni
Przyszli nauczyciele wychowania fizycznego	wysoki	68,16	71,37
	przeciętny	63,00	68,20
	niski	61,00	58,00
Przyszli nauczyciele innych przedmiotów	wysoki	68,90	70,50
	przeciętny	67,57	67,33
	niski	61,87	61,75
Studenci planujący inny rodzaj pracy	wysoki	68,25	70,83
	przeciętny	67,33	63,46
	niski	59,14	60,83

Tab. 6. Współczynniki korelacji r Pearsona między wynikami w zakresie samooceny i asertywności

Grupa badana	Płeć	Współczynnik korelacji
Przyszli nauczyciele wychowania fizycznego	K	0,2292*
	M	0,4916*
Przyszli nauczyciele innych przedmiotów	K	0,3457*
	M	0,3293*
Studenci planujący inny rodzaj pracy	K	0,3850*
	M	0,4330*

* Współczynniki istotne statystycznie na poziomie $\alpha = 0,05$

dotadniej i istotnej statystycznie korelacji ($p < 0,05$) pomiędzy asertywnością a samooceną badanych osób we wszystkich wyodrębnionych grupach (tab. 6). Oznacza to, że im wyższą samoocenę mają studenci, tym bardziej są asertywni.

DYSKUSJA

Uzyskane rezultaty badań potwierdzają sygnalizowaną w literaturze przedmiotu pozytywną korelację asertywności z samoakceptacją jednostki (Poprawa, 1998). Wykazano, że skłonność do przejawiania zachowań asertywnych wzrasta wraz z poziomem samooceny oraz nasileniem poczucia kompetencji we współpracy z innymi. Zmniejsza się natomiast wraz ze wzrostem uległości i submisji (Majewicz, 1998). Określono też związek asertywności z tak zwaną pewnością siebie, bowiem pewną siebie jest zwykle osoba z wysoką samooceną i wiarą we własne możliwości (Mączyński, 1991).

Podobne rezultaty autorka opracowania uzyskała we wcześniejszych badaniach, prowadzonych wśród nauczycieli. Otrzymane wyniki wskazały na wyraźną zależność pomiędzy poziomem asertywności a poziomem samooceny oraz związek z percepcją posiadanych przez nauczycieli kompetencji wychowawczych. Nauczyciele dobrze radzący sobie w zakresie wychowawczym charakteryzowali się wyższym poziomem samooceny i umiejętności asertywnych (Romanowska-Tołłoczko i wsp., 2015).

Dostrzegając ogromne znaczenie samoakceptacji dla wszelkich działań człowieka, a przede wszystkim dla kontaktów z innymi ludźmi, oraz zdając sobie sprawę z występowania zależności pomiędzy samooceną a asertywnością, należy dołożyć wszelkich starań, by rozwijać te umiejętności u przyszłych nauczycieli. Konieczność tę dostrzega wielu pedagogów i pedeutologów krytykujących tradycyjne podejście do edukacji nauczycielskiej, podczas której rozwijanie umiejętności psychospołecznych studentów traktowane jest marginalnie (Grabowski, 2000; Umiastowska, 2008; Malorny, 2012; Rewera, 2013).

Zawód nauczyciela wymaga wysokich kompetencji interpersonalnych, w skład których wchodzi między innymi zachowania asertywne. Asertywność nie jest wrodzona, lecz wynika z uczenia się określonego sposobu przeżywania i reagowania. Zawiera wiele umiejętności, które można i należy rozwijać w trakcie studiów na uczelniach pedagogicznych. Trzeba także dostrzec wartość i konieczność prowadzenia zajęć warsztatowych dla studentów, w trakcie których mogliby doskonalić swoje umiejętności społeczne. Szkoły wyższe, obok przekazu wiedzy teoretycznej, powinny w swoich programach umieścić praktyczne ćwiczenia z zakresu technik komunikacyjnych i zachowań asertywnych (McKay i wsp., 2003).

Rzetelne przygotowanie studentów będących przyszłymi nauczycielami w zakresie umiejętności interpersonalnych jest ważne również z tego względu, iż znaczna liczba osób wybiera studia pedagogiczne, nie mając jasno sprecyzowanych planów zawodowych. Wielu studentów o pracy w szkole myśli w drugiej kolejności. Zawód nauczyciela biorą pod uwagę jako opcję, gdy nie znajdą lepszego zatrudnienia. Tak więc ich motywacja do nauki oraz przyszłej pracy w charakterze nauczyciela jest raczej mało pozytywna. Natomiast uważa się, iż motyw wyboru kierunku studiów należą do najistotniejszych elementów decydujących o poziomie i wynikach pracy studenta, gdyż rzutują na stosunek do nauki, a także wydajność i efektywność podejmowanych działań (Jarmuła-Kliś, 1993). Jeśli decyzja o kierunku kształcenia oraz charakterze pracy wykonywanej w przyszłości nie jest przemyślana i w pełni świadoma, można mówić o niedojrzałości motywów. Wpływa ona na efekty uczenia się, a w konsekwencji na poziom zdobytej w czasie studiów wiedzy oraz zakres umiejętności, z jakimi młody nauczyciel trafia do szkoły.

Problem ten dotyczy szczególnie studentów Akademii Wychowania Fizycznego, spośród których tylko część, rozpoczynając studia, planuje zostać nauczycielami. Liczna grupa studentów kształcących się na kierunku wychowania fizycznego, a więc kierunku pedagogicznym, wyraża przekonanie, że po skończeniu studiów podjęcie pracy w

charakterze nauczyciela wydaje im się najmniej atrakcyjną perspektywą zawodową i niemal ostateczną opcją przy braku możliwości znalezienia innego zatrudnienia. W związku z niewykazywaniem przez studentów gotowości do podjęcia zawodu nauczyciela wychowania fizycznego często powstaje dysonans pomiędzy ich oceną przydatności przedmiotów realizowanych w toku studiów. Z badań prowadzonych przez Bartusiak i Romanowską-Tołłoczko (2010) wynika, że najwięcej entuzjazmu i zapotrzebowania studenci wykazują wobec przedmiotów, które gwarantują im uzyskanie konkretnych umiejętności, uprawnień instruktorskich oraz certyfikatów stwierdzających określone kwalifikacje. Jest to niepokojące zjawisko, ponieważ studenci, koncentrując swoją uwagę na przedmiotach rozwijających ich specjalistyczną wiedzę i umiejętności z obszaru kultury fizycznej, jednocześnie zapominają o pedagogicznym profilu uczelni. Problem ten, wciąż aktualny, sygnalizował już znacznie wcześniej Jonkisz (2001). Jego zdaniem główną przyczynę jednostronności w przygotowaniu nauczycieli wychowania fizycznego do pracy zawodowej stanowi mocno zakorzeniony w praktyce edukacyjnej sportowy model wychowania fizycznego. Również Umiastowska (2008), badając przygotowanie studentów do zawodu nauczyciela wychowania fizycznego, stwierdziła, że nadal najwyższą ceną oni umiejętności wyniesione z zajęć praktycznych w zakresie różnych dyscyplin sportowych, najniższą zaś wiadomości z psychologii i pedagogiki. A przecież nowoczesnemu nauczycielowi wychowania fizycznego nieodzowna jest kompilacja umiejętności z różnych przedmiotów, zarówno specjalistycznych, jak i psychopedagogicznych.

Dotyczy to również przygotowania innych nauczycieli. Odbyte w okresie studiów praktyki nie dostarczają przyszłym nauczycielom wielu informacji dotyczących realiów szkolnych. Dopiero po kilku latach pracy nauczyciele uświadamiają sobie, jak wiele trudności niesie ze sobą wybrany zawód, i wtedy dostrzegają braki w swoim wykształceniu psychologiczno-pedagogicznym (Romanowska-Tołłoczko i Golbik, 2011; Romanowska-Tołłoczko i wsp., 2012).

WNIOSKI

Przeprowadzone badania pozwoliły odpowiedzieć na postawione pytania badawcze i sformułować następujące wnioski:

1. Większość studentów uzyskuje przeciętne wyniki dotyczące samooceny i asertywności, a pozytywne lub negatywne nastawienie do zawodu nauczyciela nie różnicuje osiąganych w tym zakresie rezultatów.
2. U mężczyzn obserwuje się wyższe poziomy samooceny i asertywności niż u kobiet.
3. Studentów wychowania fizycznego cechuje wyższa samoocena i umiejętności asertywne niż studentów innych kierunków.
4. We wszystkich wyodrębnionych grupach istnieje pozytywna zależność pomiędzy samooceną a asertywnością.

BIBLIOGRAFIA

- Anastasi, A., Urbina S. (1999). *Testy psychologiczne*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Bartusiak, I., Romanowska-Tołłoczko, A., (2010). Pragmatyzm jako wyznacznik oceny przydatności zajęć i perspektyw zawodowych studentów. W: I. Bartusiak (red.), *Ewaluacja w edukacji szkolnej i akademickiej* (s. 127–136). Wrocław: PTN.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Kreuger, J.I., Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the public Interest*, 4(1), 1–44.
- Branden, N. (2008). *6 filarów poczucia własnej wartości*. Łódź: Feeria.
- Brown, J.D., Marshall, M.A. (2006). The three faces of self-esteem. W: M.H. Kernis (red.), *Self-esteem: Issues and answers* (s. 4–9). New York: Psychology Press.
- Brzeziński, J. (1996). *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Warszawa: PWN.
- Dziewiecki, M. (2000). *Psychologia porozumiewania się*. Kielce: Jedność.
- Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Łąguna, M. (2008). *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga*. Podręcznik. Warszawa: PTP.
- Fensterheim, H., Baer, J. (1999). *Nie mów „Tak”, gdy chcesz powiedzieć „Nie”*. Jak nauczyć się asertywności. Warszawa: KiW.
- Ferguson, J. (1999). *Asertywność doskonała*. Poznań: Rebis.
- Fontana, D. (1998). *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań: Zysk i S-ka.

- Prołowicz, T. (2002). *Edukacyjne intencje nauczyciela wychowania fizycznego*. Gdańsk: AWF.
- Gaś, Z. (1984). Trening asertywności i agresywności. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 432–439.
- Grabowski, H. (2000). *Co koniecznie trzeba wiedzieć o wychowaniu fizycznym*. Kraków: Impuls.
- Grabowski, H. (2004). *Uwagi krytyczne o wychowaniu fizycznym i kształceniu nauczycieli*. Kraków: Impuls.
- Gracj, J., Sankowski, T. (2007). *Psychologia aktywności sportowej*. Poznań: AWF.
- Hodan, B., Żukowska, Z. (1996). *Nauczyciel wychowania fizycznego – jego społeczno-wychowawcze funkcje*. Warszawa: AWF.
- Jarmuła-Kliś, T. (1993). Studia w uczelni wychowania fizycznego – świadomy wybór czy przypadek? *Rocznik Naukowy AWF Kraków*, 26, 5–18.
- Jonkisz, J. (2001). Pedagogiczne dylematy reformy edukacyjnej – inspiracje, nadzieje i zagrożenia. W: J. Jonkisz, M. Lewandowski (red.), *Kształcenie i wychowanie w zreformowanej szkole* (s. 11–17). Wrocław: AWF.
- Król-Fijewska, M. (1993). *Trening asertywności*. Warszawa: IPZiT.
- Król-Fijewska, M. (2003). *Stanowczo, łagodnie, bez lęku*. Warszawa: Intra.
- Kwiatkowski, P. (2000). Między przemocą a bezradnością, czyli o niektórych wychowawczych aspektach asertywności. W: M. Jabłońska (red.), *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej* (s. 99–124). Wrocław: UWr.
- Majewicz, P. (1998). „Ja i inni” – skala do badania zachowań asertywnych. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 448–454.
- Malorny, I. (2012). O bezradności wychowawczej – z teorii i doświadczeń praktycznych nauczycieli. *Wychowanie na co Dzień*, 4–5, 15–20.
- Mączyński, J. (1991). Behawioralny, kognitywny i behawioralno-kognitywny trening asertywności. *Przegląd Psychologiczny*, 34(4), 619–629.
- McKay, M., Davis, M., Fanning, P. (2003). *Sztuka skutecznego porozumiewania się*. Gdańsk: GWP.
- Muraszko, B. (1996). Nauka asertywności w szkole. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1, 21–24.
- Niebrzydowski, L. (2002). Osobowościowe i społeczne uwarunkowania zachowań osób o wysokim i niskim poziomie self-esteem. W: M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Osoba – edukacja – dialog* (s. 138–160). Kraków: Akademia Pedagogiczna.
- Poprawa, R. (1998). Jak rozumieć asertywność? Zarys behawioralno-kognitywno-fenomenologicznej koncepcji asertywności. *Przegląd Psychologiczny*, 41(3–4), 217–238.
- Rewera, M. (2013). Educational authorities in opinion of the Polish youth. *Journal of Educational Review*, 6(2), 245–252.
- Romanowska-Tołłoczko, A., Bartusiak, I., Kumala, R. (2012). Kompetencje wychowawcze w samoocenie nauczycieli. W: J. Góral-Półrola, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki* (s. 87–113). Kielce: WSETiNS.
- Romanowska-Tołłoczko, A., Golbik, E. (2011). Professional competences in the perception of teachers of schools of different levels. W: J. Ogrodnik, E. Przybyła, K. Sas-Nowosielski (red.), *Teacher in demanding times* (s. 197–217). Katowice: AWF.
- Romanowska-Tołłoczko, A., Nowak, A., Gnitecka, J. (2015). Level of self-esteem and assertiveness skills and teachers' educational competences. *Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*, 5, 67–70.
- Sparks, R. (1995). *Istota poczucia własnej wartości: proste i skuteczne koncepcje poczucia własnej wartości u dorosłych i dzieci*. Łódź: Ravi.
- Tchorzewski, A. (1997). Nauczyciel wobec wyzwań demokratycznej edukacji. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej* (s. 115–121). Warszawa: WSP ZNP.
- Umiastowska, D. (2008). Przygotowanie studentów wychowania fizycznego do prowadzenia lekcji. W: T. Lisicki, T. Frałowicz (red.), *Nauczyciele wychowania fizycznego wobec wyzwań edukacji* (s. 99–108). Gdańsk: AWFis.
- Wegscheider-Crouse, S. (2007). *Poczucie własnej wartości*. Gdańsk: GWP.
- Zubrzycka-Maciąg, T. (2007). *Trening asertywności w kształceniu pedagogicznym*. Lublin: UMCS.

Praca wpłynęła do Redakcji: 20.04.2015
Praca została przyjęta do druku: 02.09.2016

Adres do korespondencji:

Anna Romanowska-Tołłoczko
Katedra Humanistyki Edukacyjnej
Akademia Wychowania Fizycznego
al. I.J. Paderewskiego 35
51-612 Wrocław
e-mail: anna.romanowska-tolloczko@awf.wroc.pl