

MARIA OLEŚ
Lublin

KONCEPCJA SIEBIE U DZIECI ASERTYWNYCH I NIEASERTYWNYCH: SUBMISYJNYCH I AGRESYWNYCH

Zagadnienie asertywności jako jednej z istotnych umiejętności społecznych warunkujących prawidłowe i skuteczne funkcjonowanie w relacjach interpersonalnych jest przedmiotem zainteresowania zarówno teoretyków, jak i praktyków. Nieumiejętność asertywnego zachowania może być przyczyną trudności w funkcjonowaniu społecznym, a nawet zaburzeń emocjonalnych, zarówno u dorosłych, jak i u dzieci. Wiele problemów adaptacyjnych i zaburzeń zachowania u dzieci wynika z braku asertywności. Szacuje się, że w populacji dzieci zdrowych nawet 30-50% dzieci przejawia trudności w kontaktach społecznych spowodowane brakiem asertywności (Hops 1983; Argyle 1994; Houghughy 1992), a odsetek ten jest jeszcze wyższy w grupach dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi lub z zaburzeniami zachowania.

Wśród problemów pojawiających się u dzieci szkolnych występują m.in. agresja i wycofanie społeczne oraz nadmierna uległość. Jeśli problemy te nie mają podłoża klinicznego, to są najczęściej spowodowane brakiem umiejętności zachowania się w sytuacjach społecznych (Van Hasselt, Hersen, Whitehill, Bellack 1979; Hops 1983). Niektóre dzieci nie umieją bronić swych praw czy odmawiać innym bez lęku lub agresji, nie potrafią wyrazić niezadowolonia lub przyjąć pochwały. Brak asertywności sprawia, że dziecko traci wiele szans i pokornie toleruje przykre dla siebie wydarzenia i sytuacje albo reaguje na nie wybuchami złości. Brak asertywności może być również powodem niepowodzeń szkolnych (Argyle 1994). Dzieci i młodzież w okresie adolescencji stykają się także z szeregiem nowych sytuacji i ról społecznych i w coraz większym stopniu muszą umieć radzić sobie z nimi samodzielnie.

Warunkiem odpowiedzialnego ich podejmowania jest posiadanie odpowiednich umiejętności społecznych.

Asertywność stanowi centralną spośród tak zwanych umiejętności społecznych. Biorąc pod uwagę znaczenie asertywności dla skutecznego funkcjonowania społecznego oraz zachowania zdrowia psychicznego, trzeba stwierdzić, że problematyka ta warta jest pogłębionych analiz i badań empirycznych. Z początkiem lat siedemdziesiątych zaznaczył się ogromny wzrost zainteresowania problematyką asertywności, jednak większość badań dotyczyła dorosłych, a stosunkowo niewiele uwagi poświęcono dzieciom (Deluty 1981b). Powstały także narzędzia pomiaru tego aspektu zachowania się zarówno w odniesieniu do dorosłych, jak też młodzieży i dzieci (Rathus 1973; Galassi, De Lo, Galassi, Bastien 1974; Deluty 1979; Michelson, Wood 1982). Jednakże na gruncie polskim brak jest badań nad asertywnością dzieci i młodzieży w okresie adolescencji.

Jednym z kluczowych i podstawowych zagadnień, które nie zostało wystarczająco poznane, jest kwestia, w jakim stopniu asertywność u dzieci łączy się z osobowością. Stąd też celem niniejszego artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie: czy dzieci asertywne i nieasertywne – agresywne i submisyjne – różnią się między sobą pod względem cech osobowości?

I. ASERTYWNOŚĆ A FUNKCJONOWANIE OSOBOWOŚCI

Istnieje wiele definicji asertywności, które akcentują bądź to spontaniczną ekspresję emocjonalną, bądź to skuteczność zachowania. Jeden z pionierów badań nad asertywnością, J. Wolpe (1973 s. 81), podaje następującą definicję: „Zachowanie asertywne to właściwa ekspresja jakichkolwiek uczuć wobec innych osób, odmiennych od lęku”. W podobny sposób określa asertywność R. Deluty (1979; 1981b), który podkreśla bezpośrednie wyrażanie myśli, uczuć i pragnień w społecznie akceptowany sposób, bez wrogości.

Definicje akcentujące skuteczność zachowania określają asertywność na przykład jako „otwarte, spokojne, pewne wyrażenie preferencji w słowach lub w działaniu w sposób, który powoduje, że inni biorą je pod uwagę” (Mac Donald 1974 s. 32, za: Gambrill 1977 s. 533). Chodzi o takie zachowania, które wyrażają inicjatywę podmiotu i ukierunkowują aktywność innych albo powstrzymują innych przed aktywnością niekorzystną dla podmiotu. Celem tych zachowań jest wpływ lub kontrola, bez intencji ranienia drugiej osoby. Asertywność jest to zdolność wywierania wpływu na innych pozostająca w przeciwieństwie do agresji i zachowania biernego, submisyjnego. Składa się

Zachowanie submisyjne lub biernouległe polega na znacznym zawężeniu swych uprawnień i podporządkowywaniu się innym kosztem własnych praw, potrzeb oraz negatywnych uczuć, w tym niezadowolenia z siebie. Zachowanie submisyjne uwzględnia uczucia, siłę lub autorytet innych z jednoczesnym wyrzeczeniem się (lub brakiem obrony) własnych praw i uczuć (Deluty 1979, 1981b). Poprzez zachowanie submisyjne dziecko daje sobą kierować i manipulować, ulega wpływom – często negatywnym. Zasluguje wprawdzie na akceptację ze strony osoby, której się podporządkowuje, co doraźnie może zapewniać poczucie bezpieczeństwa, jednak na dłuższą metę nie daje poczucia satysfakcji, ponieważ ekspresja emocjonalna dziecka pozostaje w znacznym stopniu stłumiona.

Brak asertywności może powodować frustrację i niepokój wynikające z niepowodzeń w kontaktach społecznych, co zwrótnie może prowadzić do nasilania się napięcia psychicznego dziecka, do izolacji lub wycofywania się oraz obniżenia poczucia własnej wartości. Natomiast typowa dla asertywności spontaniczna ekspresja emocjonalna nie tylko redukuje niepokój, ale również umożliwia bliskie relacje interpersonalne i służy umocnieniu poczucia własnej wartości (por. Bellack, Hersen 1977).

W badaniu młodzieży i dorosłych stwierdzono, że osoby asertywne były bardziej towarzyskie, przystosowane, wrażliwe, zaś nieasertywne bardziej nastawione obronnie, oczekujące pochwały i aprobaty (Ramanaiah, Heerboth, Jinkerson 1985). Asertywność pozytywnie korelowała z ekstrawersją a negatywnie z poziomem neurotyzmu oraz z cechą lęku (Vestewig, Moss 1976; Lobel 1987). Wykazano, że wyższe poczucie szczęścia u ekstrawertyków w porównaniu z introwertykami ma związek z asertywnością i umiejętnością współpracy (Argyle, Lu 1990a; Lu, Argyle 1991; Ramanaiah, Deniston 1993). Z drugiej strony, osoby, które cierpią z powodu deficytów w umiejętnościach społecznych, są nieśmiałe, mają silny lęk społeczny, niską samoocenę, negatywne i nieufne postawy względem innych, czują się wyalienowane (Jones, Hobbs, Hockenbury 1982; Argyle 1994).

W badaniach dzieci dowiedziono, że istnieje negatywna zależność między lękiem rozumianym jako stan psychologiczny a poziomem asertywności (Per-cell, Berwick, Biegel 1974; Wehr, Kaufman 1987). J. Bijstra, H. Bosma i S. Jackson (1994) potwierdzili w badaniu dużej grupy dzieci w wieku 13-15 lat (N = 660) wcześniejsze doniesienia, że brak asertywności łączy się z podniesionym poziomem niepokoju, choć trzeba przyznać, że nie wszystkie badania przynoszą potwierdzenie tej współzależności (Groot, Prins 1989). Jest to o tyle ciekawe, że brak społecznych umiejętności oraz negatywne konsekwencje

cje nieasertywnego zachowania powinny prowadzić do społecznego lęku (Cohen-Kettenis, Dekking, za: Groot, Prins 1989).

Wysoki poziom asertywności jest związany z wysoką samooceną, popularnością i dobrym przystosowaniem w zachowaniu (Deluty 1981c; Meijers, Fournier, za: Groot, Prins 1989; Strauss, Forehand, Frame, Smith 1984). Nie jest jasny związek przyczynowy, czy wysoka samoocena prowadzi do bardziej asertywnej ekspresji, czy asertywna ekspresja podnosi samoocenę lub czy samoocena i asertywność są przyczynowo związane jeszcze z innymi zmiennymi? R. Riggio, B. Throckmorton i S. De Paola (1990) sugerowali, że opanowanie sytuacji społecznych i skuteczność interpersonalna wynikające z asertywności będą podnosiły samoocenę jednostki. Ta sugestia została potwierdzona u młodzieży (Bijstra, Bosma, Jackson 1994). Niższa samoocena łączy się z większą lękliwością w sytuacjach wymagających asertywności, a wyższa samoocena łączy się z większą aktywnością w sytuacjach trudnych. Warto dodać, że u młodzieży nieprzystosowanej stwierdzono współzależność między słabym poczuciem tożsamości a brakiem asertywności (Broad, Burke, Byford, Sims 1986).

W badaniach zapoczątkowanych przez R. Deluty'ego porównywano dzieci asertywne, submisyjne i agresywne. Wykazano, że asertywność koreluje ujemnie z submisyjnością i agresywnością (np. Connor, Dann, Twentymann 1982; Deluty 1985b). Okazało się ponadto, że chłopcy są bardziej agresywni niż dziewczęta, natomiast w zachowaniach asertywnych nie było wyraźnych różnic ze względu na płeć. Prawdopodobnie czynniki konstytucjonalne czy hormonalne odgrywają większą rolę w zachowaniach agresywnych niż asertywnych lub submisyjnych (Deluty 1979, 1981b, 1983; Lo Presto, Deluty 1988).

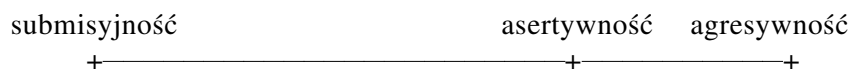
Jednocześnie wykazano wysoką zgodność pozytywnej i negatywnej asertywności. Pozytywna asertywność to umiejętność zachowania w niekonfliktowych sytuacjach, na przykład ekspresja przyjaznych uczuć, występowanie z inicjatywą czy reakcja na pochwałę. Negatywna asertywność to umiejętność zachowania, które jest reakcją na frustrację, prowokację, stratę lub agresję ze strony innych, jak np. ekspresja negatywnych emocji. Sytuacyjna specyficzność asertywności, którą stwierdzano w badaniach osób dorosłych (Talbert, Lawrence, Nelson 1980), nie została potwierdzona u dzieci (Deluty 1985a; por. Michelson i in. 1982). Odmienne rodzaje asertywności korelowały ze sobą wzajemnie i występowały w podobnym nasileniu w różnych rodzajach sytuacji. Dzieci przeważnie zachowują się w sposób konsekwentny w różnych sytuacjach społecznych: jedne asertywnie, a inne agresywnie. Ch. Lo Presto

i R. Deluty (1988) stwierdzili istotną pozytywną korelację między asertywnością u dzieci w konfliktowych i niekonfliktowych sytuacjach.

Stołość asertywnego zachowania w konkretnych sytuacjach pozwala oczekiwać różnic w zakresie cech i funkcjonowania osobowości dzieci asertywnych i nieasertywnych. W związku z tym postawiono następujące hipotezy.

Hipoteza 1: Między grupami dzieci asertywnych i nieasertywnych (submisyjnych i agresywnych) istnieją istotne różnice w zakresie koncepcji siebie. Różnice te polegają na lepszym przystosowaniu interpersonalnym i wyższej samoocenie u dzieci asertywnych. Dzieci agresywne odznaczają się dążeniem do nieskrępowanej ekspresji własnych potrzeb, a dzieci submisyjne dążą do uzyskiwania wsparcia i akceptacji otoczenia kosztem samoograniczenia i tłumienia swych potrzeb.

Hipoteza 2: Dzieci asertywne bardziej różnią się od dzieci submisyjnych niż od dzieci agresywnych pod względem koncepcji siebie. Inaczej mówiąc, asertywności bliższe są cechy osobowości związane z agresywnością niż submisyjnością, co można przedstawić następująco:



Stanowisko takie uzasadnione jest między innymi wcześniejszym podejściem, które utożsamiało asertywność z agresywnością (Salter 1949; Wolpe 1958; Rathus 1973), jak i tym, że wielu ludzi traktuje je jako wysoce podobne (Lange, Jakubowski 1976). Ponadto w badaniu dzieci wykazano, że między asertywnością a submisyjnością była większa różnica niż między asertywnością a agresywnością (Connor, Dann, Twentymann 1982).

II. METODY ZASTOSOWANE W BADANIACH I OPIS GRUPY

W badaniach zastosowano Skalę Zachowań Asertywnych dla Dzieci CABS L. Michelsona i R. Wooda (1982) oraz Test Przymiotnikowy ACL H. G. Gougha i A. B. Heilbruna (1983).

Skala Zachowań Asertywnych dla Dzieci – CABS (Children's Assertive Behavior Scale) Michelsona i Wooda (1982) jest metodą typu samooceny, przeznaczoną do badania specyficznych umiejętności społecznych zwanych asertywnością u dzieci w wieku szkolnym. Autorzy skonstruowali skalę CABS zarówno do pomiaru zachowań asertywnych, jak i do oceny skuteczności treningów asertywności u dzieci. Metoda z założenia nawiązuje do

koncepcji Deluty'ego (1979), który na poziomie operacjonalizacji podjął próbę „uwolnienia” agresji od asertywności poprzez opracowanie oddzielnych wskaźników agresywności, asertywności i submisyjności w skonstruowanej przez siebie skali CATS (Children's Action Tendency Scale).

Metoda CABS Michelsona i Wooda (1982) składa się z 27 itemów przedstawiających różne sytuacje społeczne, trudne bądź problematyczne dla dziecka. Odwołując się do przeglądu literatury oraz do istniejących skal służących do badania asertywności autorzy wyodrębnili różne obszary asertywnego zachowania. Itemy skali dotyczą pięciu ważnych obszarów zachowań: inicjowanie rozmowy, reagowanie na pochwały, zarzuty, współczucie i żądania. Trafność itemów została pozytywnie oceniona przez sędziów kompetentnych, których oceny były zgodne w 89%-96%. Na podstawie badań pilotażowych uznano, że test jest prosty i zrozumiały dla dzieci powyżej 8 roku życia. Stwierdzono, że niezależnie od tego, czy w prezentowanych sytuacjach społecznych występuje inne dziecko czy osoba dorosła, strategia odpowiadania jest identyczna i dotyczy typowych reakcji dziecka na podobne bodźce i sytuacje. Zatem rodzaj samej sytuacji nie powinien mieć istotnego wpływu na wyniki. Każdy item zaprezentowany jest w postaci krótkiego opisu sytuacji społecznej oraz pięciu możliwych odpowiedzi, odzwierciedlających różne sposoby zachowania się dziecka, ułożone w losowej kolejności. Zadaniem dziecka jest wybór jednej z nich. Odpowiedzi uwzględniają szeroki repertuar możliwych zachowań, obok zachowania asertywnego również zachowania nieasertywne – submisyjne i agresywne, o różnym stopniu nasilenia. Są to zachowania:

- bardzo agresywne (+2 pkt.),
- agresywne (+1 pkt.),
- asertywne (0 pkt.),
- submisyjne (-1 pkt.),
- bardzo submisyjne (-2 pkt.).

Badanie pozwala obliczyć globalny wskaźnik asertywności, który jest sumą wartości bezwzględnych punktów uzyskanych w całej skali. Im wyższy wynik, tym niższy poziom asertywności. Obok wyniku ogólnego uzyskuje się wyniki dotyczące submisyjności i agresywności na podstawie zliczenia oddzielnie punktów plusowych i minusowych. Uzyskane wyniki pozwalają ocenić poziom asertywności oraz nasilenie i rodzaj reakcji nieasertywnych: agresywnych i submisyjnych.

Wskaźnik asertywności negatywnie koreluje z wynikiem w agresywności ($r = -0,79$) i z wynikiem w submisyjności ($r = -0,65$), jest to uwarunkowane

konstrukcją metody. W wynikach skali CABS nie było istotnych różnic ze względu na wiek badanych dzieci (Groot, Prins 1989).

Skala nadaje się do badań indywidualnych i grupowych. Metoda spełnia podstawowe wymogi psychometryczne. Rzetelność skali CABS sprawdzana metodą zgodności wewnętrznej wynosi $KR\ 20 = 0,80$ (Michelson, Wood 1982); stałość metody badana w odstępach od 2 do 4 tygodni wynosi od 0,66 do 0,86 dla różnych grup (Michelson, Andrasik, Vucelic, Coleman 1981; Michelson, Wood 1982; Groot, Prins 1989). Trafność zbieżną skali CABS potwierdzono korelując wyniki w wymiarze asertywności z rezultatami uzyskiwanymi w innych miarach asertywności, m.in. CATS Deluty'ego i CAI Ollendicka (Children's Assertiveness Inventory) (Scanlon, Ollendick 1986; Groot, Prins 1989). Trafność zbieżna potwierdziła się również w odniesieniu do rezultatów standaryzowanego wywiadu (Waas, French 1989). Trafność różnicową metody sprawdzono przez porównanie wyników dzieci, które uczestniczyły i nie uczestniczyły w treningu asertywności (Michelson, Wood 1982), a także dzieci, które były odrzucane przez rówieśników w zestawieniu z dziećmi popularnymi społecznie (Waas, French 1989).

Skala CABS została przetłumaczona na język polski w 1992 roku i zastosowana w badaniach próbnym w wersji rozszerzonej do 32 itemów (27 oryginalnych + 5 eksperymentalnych). W wyniku analizy mocy dyskryminacyjnej, po przebadaniu $N = 100$ dzieci, odrzucono 5 itemów, które najniżej korelowały z wynikiem ogólnym w skali, sprowadzając narzędzie z powrotem do 27 itemów. W ten sposób wymieniono 4 itemy oryginalne na eksperymentalne i wyeliminowano 1 item eksperymentalny. Rzetelność polskiej wersji skali wynosi, alfa Cronbacha, $\alpha = 0,82$ dla wyniku ogólnego, czyli wskaźnika asertywności. Jest to rezultat podobny jak w przypadku oryginału.

Test Przymiotnikowy ACL (The Adjective Check List) Gougha i Heilbruna (1983) służy do badania koncepcji siebie u młodzieży i dorosłych. Materiałem testowym jest lista 300 przymiotników, które pozwalają na opis osobowości badanej osoby. Zadaniem badanego jest wybranie tych określeń, które go charakteryzują – badanie realnego obrazu siebie. Metoda zbudowana jest na bazie języka naturalnego i posiada prostą instrukcję, która daje dużo swobody osobie badanej, można na przykład ominąć niezrozumiałe słowo. Początkowo metoda ACL była używana jako metoda idiograficzna. Z czasem powstał na jej bazie test osobowości, który w kolejnych wydaniach miał coraz więcej skal. Zastosowana w tych badaniach wersja testu, wydana w 1980 roku, zawiera 37 skal.

W Polsce metoda ACL została wprowadzona przez Z. Płużek, która w 1983 roku wydała poprawione tłumaczenie listy przymiotników.

Poszczególne części metody opisują różne aspekty funkcjonowania osobowości:

I Skale modus operandi (4) informują o sposobie posługiwania się metodą przez badanego;

II Skale potrzeb (15) ujmują te właściwości koncepcji siebie, które wskazują na obecność i nasilenie 15 potrzeb psychicznych;

III Skale tematyczne (9) służą do badania wybranych cech osobowości; są to skale empiryczne.

IV Skale analizy transakcyjnej (5) są zbudowane na bazie teorii Berne'a i pozwalają ująć osobowość w aspekcie 5 stanów ego.

V Skale oryginalności-inteligencji (4) utworzono na bazie teorii Welsha celem badania osobowości w aspekcie rodzaju intelektualnego funkcjonowania.

Współczynniki rzetelności skal wyznaczone metodą wewnętrznego zgodności wynoszą od 0,56 (dla skal Cha, Suc) do 0,95 (Fav). Stałość skal, badana w odstępie 6 miesięcy, wynosi od 0,34 (A-1) do 0,86 (Exh) (Gough, Heilbrun 1983 s. 30-31). Jak podaje Buros (1975 s. 288) metoda ACL służy do badania dzieci i młodzieży w wieku 9-16 lat oraz osób dorosłych. Metoda ACL została zastosowana celem osobowościowych charakterystyk badanych dzieci.

Grupa badana

Opisanymi wyżej metodami przebadano grupę 269 dzieci (132 dziewcząt i 137 chłopców), w wieku 12-15 lat ($M = 13,8$; nie było istotnej różnicy wieku między chłopcami i dziewczynkami), uczniów VI, VII i VIII klasy szkoły podstawowej. Badania przeprowadzono grupowo. Prezentowane w tym artykule badania są fragmentem obszerniejszego programu, obok opisanych testów dzieci wypełniały jeszcze inne testy do badania osobowości, podawane w losowej kolejności. Każde badanie rozpoczynało się od wypełnienia Skali Zachowań Asertywnych.

Z próbki 269 badanych dzieci wydzielono trzy grupy charakteryzujące się wynikami wskazującymi na asertywność, submisyjność i agresywność. Rozróżnienia dokonano na podstawie wyników w podskalach metody CABS. Wyniki średnie dla całej grupy wynosiły: w podskali asertywności $M = 21,75$; $SD = 8,57$; w podskali submisyjności $M = 11,89$; $SD = 5,46$ i w podskali agresywności $M = 9,82$; $SD = 7,63$.

Grupa dzieci asertywnych składa się z 45 osób (24 dziewcząt i 21 chłopców), które w podskali asertywności metody CABS uzyskały wyniki niższe od średniej obliczonej dla 25% dzieci o najniższych wynikach w tej podskali

($M = 11,14$; $SD = 2,40$; $N = 71$), a więc wyniki znacznie poniżej jednego odchylenia standardowego od średniej grupowej (rezultaty od 0 do 11 punktów). Przypomnijmy, że im niższy wynik w tej podskali, tym większa asertywność.

Grupa dzieci submisyjnych składa się z 29 osób (12 dziewcząt i 17 chłopców), które w podskali submisyjności uzyskały wyniki wskazujące na duże nasilenie tych zachowań (to jest odbiegające od średniej dla całej grupy o wartość przekraczającą jedno odchylenie standardowe, czyli wyniki powyżej 17 punktów), a równocześnie różnica między ich wynikami bezwzględными w submisyjności i agresywności wynosiła co najmniej 9 punktów na korzyść submisyjności.

Grupa dzieci agresywnych składa się z 31 osób (11 dziewcząt i 20 chłopców), które w podskali agresywności uzyskały wysokie wyniki (to jest powyżej jednego odchylenia od średniej dla całej grupy, a więc powyżej 17 punktów), a równocześnie różnica między ich wynikami bezwzględными w agresywności i submisyjności wynosiła co najmniej 9 punktów na korzyść agresywności.

III. WYNIKI

Trzy wyróżnione grupy dzieci porównano pod względem cech mierzonych skalami Testu Przymiotnikowego ACL Gougha i Heilbruna, za pomocą analizy wariancji MANOVA i ANOVA. Wielozmiennowa analiza wariancji – MANOVA – miała dać odpowiedź na pytanie, czy między dziećmi asertywnymi a nieasertywnymi istnieją różnice w profilach osobowości, biorąc pod uwagę zespoły skal testowych, które tworzą poszczególne części metody ACL. Analiza wariancji ANOVA posłużyła do zbadania między którymi grupami występują istotne różnice w pojedynczych skalach testowych.

Porównanie pod względem koncepcji siebie dzieci asertywnych z dziećmi submisyjnymi i agresywnymi pokazuje, iż istnieją między nimi istotne różnice we wszystkich pięciu częściach profilu osobowości (patrz tab. 1; wykres 1).

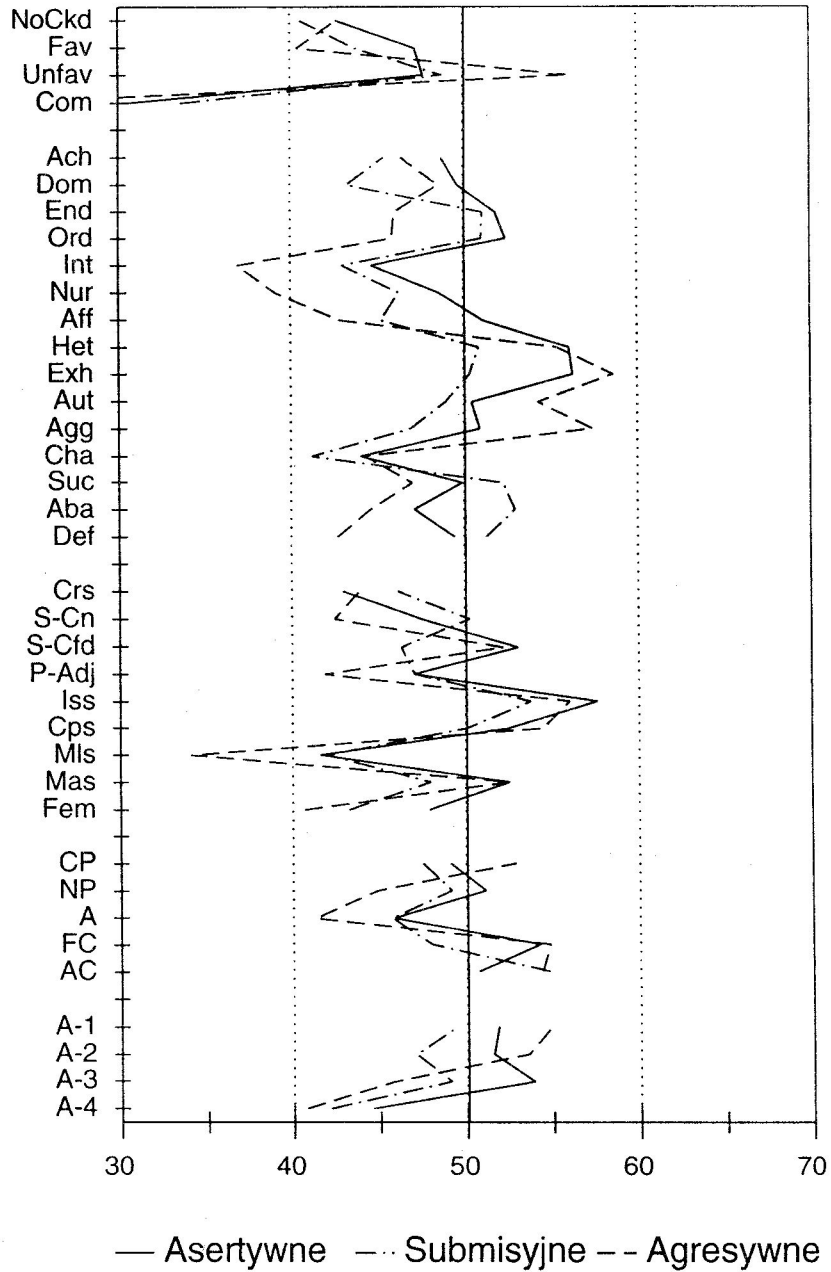
Po pierwsze, dzieci z porównywanych trzech grup różnią się sposobem odpowiadania w metodzie ACL – skale modus operandi (MANOVA: $F(8) = 4,18$, $p < 0,001$). Różnice dotyczą przede wszystkim liczby wybieranych określeń negatywnych (Unfav) i pozytywnych (Fav), a także typowości (Com). Dzieci agresywne, opisując siebie, wybierają istotnie więcej przymiotników negatywnych niż dzieci asertywne i submisyjne, czego skutkiem jest również obniżony wynik w skali Typowości (Com).

Tab. 1. Porównanie dzieci asertywnych (N=45), submisyjnych (N=29) i agresywnych (N=31) pod względem cech osobowości mierzonych Testem Przymiotnikowym ACL; istotność różnic według MANOVA i ANOVA

Skala ACL	G r u p a						Istotność różnic	
	Asertywne		Submisyjne		Agresywne		F(2,102)	p(
	M	SD	M	SD	M	SD)
No. Ckd	42,67	7,47	40,59	9,17	42,68	8,88	0,65	–
Fav	47,22	8,33	43,79	9,87	40,39	8,92	5,41 b	,01
Unfav	47,69	8,03	48,79	7,89	56,19	10,21	9,56 bc	,001
Com	30,44	8,49	33,59	13,55	24,07	13,37	5,37 c	,01
MANOVA: F(8) = 4,18; p(0,001)								
Ach	48,73	6,66	45,41	7,99	46,39	9,80	1,68	–
Dom	49,67	7,78	43,24	7,97	48,58	6,99	6,67 ac	,002
End	51,84	5,12	51,10	7,36	46,00	9,24	6,67 bc	,002
Ord	52,44	7,12	51,03	7,89	45,87	9,43	6,35 b	,003
Int	44,64	7,49	42,97	10,27	36,87	7,65	8,21 bc	,001
Nur	48,58	7,45	46,28	7,62	39,10	7,48	15,10 bc	,001
Aff	51,13	9,30	45,21	9,97	42,87	9,04	7,84 ab	,001
Het	56,07	9,39	50,83	10,29	55,36	11,17	2,52	–
Exh	56,29	8,03	50,31	11,27	58,61	8,13	6,73 ac	,002
Aut	50,44	7,17	48,93	6,11	54,26	6,80	5,05 c	,01
Agg	50,89	9,08	46,93	8,88	57,39	7,66	11,36 bc	,001
Cha	44,04	5,97	41,21	4,93	44,29	7,56	2,35	–
Suc	49,89	6,93	52,24	5,55	47,00	9,40	3,76 c	,05
Aba	47,13	8,66	52,93	7,24	44,58	8,26	8,24 ac	,001
Def	49,44	8,55	51,24	5,69	42,68	7,02	11,61 bc	,001
MANOVA: F(30) = 2,08; p(002)								
Crs	42,98	7,84	46,10	9,08	43,90	10,36	1,08	–
S-Cn	47,49	7,45	50,24	9,96	42,48	7,75	6,85 bc	,002
S-Cfd	53,04	9,07	46,31	8,80	52,19	10,58	4,85 a	,01
P-Adj	47,04	6,85	47,10	7,86	41,87	8,06	5,24 bc	,01
Iss	57,60	8,06	53,76	9,40	56,00	10,08	1,59	–
Cps	52,44	8,60	50,03	7,63	54,48	7,33	2,33	–
Mls	41,60	6,24	41,97	7,89	34,03	8,63	11,66 bc	,001
Mas	52,51	8,40	47,97	8,66	52,52	11,60	2,39	–
Fem	47,89	7,48	43,24	8,56	40,68	7,95	8,08 b	,001
MANOVA: F(18) = 2,93; p(0,001)								
CP	49,11	8,84	47,52	6,36	52,90	6,12	4,22 c	,02
NP	51,13	7,01	49,17	7,72	48,87	7,65	6,63 b	,002
A	45,84	5,28	45,72	6,05	41,29	7,11	6,00 bc	,003
FC	54,24	7,52	48,00	8,08	54,81	7,32	7,62 ac	,001
AC	50,67	5,85	54,79	6,51	54,39	7,87	4,45 a	,02
MANOVA: F(10) = 3,74; p(0,001)								
A-1	51,80	8,72	49,41	7,94	54,90	6,93	3,56 c	,05
A-2	51,51	8,34	47,07	7,01	53,55	8,03	5,28 c	,01
A-3	53,89	9,36	49,10	9,41	45,81	8,86	7,31 b	,001
A-4	44,56	9,12	42,14	9,13	40,77	8,62	1,73	–
MANOVA: F(8) = 3,93; p(0,001)								

U w a g a: No. Ckd – Ogólna liczba przymiotników; Fav – Liczba pozytywnych przymiotników; Unfav – Liczba negatywnych przymiotników; Com – Typowość; Ach – Potrzeba osiągnięć

Wykres 1. Średnie profile osobowości w metodzie ACL dla grup dzieci asertywnych, submisyjnych i agresywnych



Dzieci submisyjne charakteryzują się niską potrzebą dominacji (Dom) i ekshibicjonizmu (Exh), przy nasilonej potrzebie poniżania się (Aba) oraz poszukiwania oparcia w innych (Suc). Można sądzić, iż chętnie podporządkowują się innym (por. Def), nawet kosztem rezygnacji z własnych praw czy indywidualności; unikają też ról liderów.

Po trzecie, porównywane grupy różnią się średnimi profilami wybranych cech osobowości – skale tematyczne (MANOVA: $F(18) = 2,93$, $p < 0,001$). Od dwu pozostałych grup szczególnie odbiega profil dzieci agresywnych, które wyróżniają się niską samokontrolą (S-Cn), obniżonym przystosowaniem osobistym (P-Adj) i małym zdyscyplinowaniem (MIs). Od dzieci asertywnych odróżnia je ponadto mniejsza wrażliwość uczuciowa (Fem). Dzieci asertywne i submisyjne różnią się w zasadzie tylko zaufaniem do siebie (S-Cfd), które u tych drugich jest istotnie niższe.

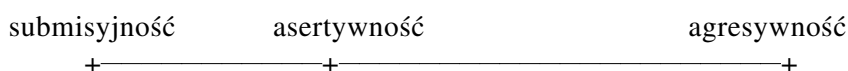
Po czwarte, wyodrębnione trzy grupy dzieci różnią się strukturą osobowości, ujmowaną w kategoriach analizy transakcyjnej (MANOVA: $F(10) = 3,74$, $p < 0,001$). Istotne różnice dotyczą wszystkich pięciu skal ujmujących różne stany ego. Dla dzieci asertywnych charakterystyczna jest stosunkowo niewielka zależność emocjonalna od otoczenia (AC – Dziecko adaptowane), przy stosunkowo dużej beztrosce (FC – Wolne dziecko) oraz gotowość do brania odpowiedzialności za innych (NP – Rodzic opiekuńczy). Dzieciom submisyjnym zdecydowanie brak spontaniczności (FC), są one natomiast zależne od innych (AC). Dla dzieci agresywnych najbardziej charakterystyczna jest mała rozważa (A – Dorosły), a jednocześnie zależność (AC) oraz krytycyzm i wymagania wobec innych (CP – Rodzic krytyczny).

Po piąte, dzieci tworzące trzy grupy różnią się pod względem predyspozycji intelektualnych (MANOVA: $F(8) = 3,93$, $p < 0,001$). Dzieci asertywne są dokładniejsze i bardziej analityczne w myśleniu od dzieci submisyjnych (A-3: niska oryginalność, niska inteligencja); a dzieci agresywne są bardziej spostrzegawcze i bardziej oryginalne w myśleniu od dzieci submisyjnych (A-1: wysoka oryginalność, niska inteligencja, A-2: wysoka oryginalność, wysoka inteligencja).

IV. DYSKUSJA WYNIKÓW

Wyniki badań są zgodne z pierwszą hipotezą: dzieci asertywne, submisyjne i agresywne różnią się wieloma właściwościami osobowościowymi. Natomiast niezgodny z hipotezą drugą jest fakt, że na poziomie porównania trzech grup zauważa się więcej istotnych różnic między grupami dzieci asertywnych i

agresywnych (w sumie 16 różnic) niż między grupami dzieci asertywnych i submisyjnych (tylko 7 istotnych różnic; między dziećmi agresywnymi i submisyjnymi wykryto 20 istotnych różnic). Gdyby różnice między asertywnością a submisyjnością i agresywnością mierzyć podobieństwami i różnicami w koncepcji siebie, to model byłby następujący:



Jednak nie sama liczba istotnych różnic jest tu ważna, w znacznie większym stopniu należy wziąć pod uwagę jakościowe różnice, które wynikają z konfiguracji profili osobowości. Specyficzne cechy dzieci asertywnych to:

- równowaga między spostrzeganiem u siebie mocnych i słabych stron;
- nastawienie ku ludziom, chęć przyjaźnienia się, ale nie kosztem emocjonalnego uzależnienia lub podporządkowania;
- spontaniczna i żywa ekspresja emocjonalna, bez tendencji agresywnych;
- zaufanie do siebie przy umiarkowanej samokontroli.

Typowe dziecko asertywne jest więc pełne wyrazu, spontaniczne, pewne siebie, otwarte i przyjaźnie nastawione wobec innych, a przy tym sumienne i wytrwałe, jest zdolne do wywierania wpływu na innych lub kierowania grupą, dzięki czemu potrafi bronić swych praw i przejawiać inicjatywę.

Rezultaty te w wielkim stopniu przypominają wnioski z badań studentów: asertywni studenci byli istotnie bardziej ekstrawertywni, otwarci na doświadczenie i sumienni oraz bardziej zrównoważeni emocjonalnie od nieasertywnych (Ramanaiah, Deniston 1993). W badaniach koncepcji siebie u studentów, przeprowadzonych metodą ACL, uzyskano w wielu punktach zbliżone rezultaty, choć są i różnice. U studentów asertywność korelowała pozytywnie z zaufaniem do siebie (S-Cfd), potrzebami dominacji (Dom), rozumienia siebie i innych (Int), kontaktów heteroseksualnych (Het), ujawniania się (Exh), osiągnięć (Ach), autonomii (Aut) i zmiany (Cha), a ujemnie z używaniem przymiotników negatywnych do samoopisu (Unfav), z gotowością do poradnictwa (Crs) oraz z potrzebami oparcia (Suc), poniżania się (Aba) i uległości (Def) (Galassi, De Lo, Galassi, Bastien 1974).

W przeprowadzonym badaniu dzieci nasilenie potrzeb: osiągnięć (Ach), autonomii (Aut), zmiany (Cha), oparcia (Suc), poniżania się (Aba) czy uległości (Def) oraz gotowości do poradnictwa (Crs) nie okazały się szczególnie charakterystyczne dla asertywności. Dużo wyraźniej ujawniła się potrzeba afiliacji (Aff). Trudno powiedzieć, na ile różnice wynikają ze specyfiki bada-

nych grup (dzieci – studenci, różnice kulturowe), a na ile są one pochodną odmiennych sposobów opracowywania danych?

Dzieci submisyjne są podobne do dzieci asertywnych pod względem sumienności w podejściu do zadań i obowiązków, różnią się jednak od nich zdecydowanie mniejszą pewnością siebie w kontaktach interpersonalnych, znacznie stonowaną ekspresją emocjonalną i tendencją do uzależnienia emocjonalnego.

Dzieci agresywne są podobne do dzieci asertywnych pod względem spontaniczności, jednak ich ekspresja emocjonalna jest jakościowo różna, gdyż brak w niej wrażliwości na potrzeby i oczekiwania innych ludzi, pojawia się natomiast gotowość do zaspokajania swych potrzeb kosztem innych. Ponadto dzieci agresywne są znacznie mniej sumienne, dokładne i wytrwałe w realizacji zadań czy zobowiązań interpersonalnych. Przejawiają natomiast silne tendencje rywalizacyjne i nie są skłonne podporządkowywać się innym. Oznaczają się obniżoną samokontrolą i obniżonym poziomem przystosowania osobistego, co może stanowić zarówno przyczynę, jak i skutek ich zachowań agresywnych, a wynika zapewne z trudności w nawiązywaniu pogłębionych więzi emocjonalnych (por. Bandura, Walters 1968) i ze skłonności do spostrzegania siebie w negatywnym świetle – obniżona samoocena.

Różnice jakościowe dotyczące koncepcji siebie dzieci asertywnych i agresywnych są zatem bardzo wyraźne. I raczej zbieżne z wnioskami z badań, w których wykazano empirycznie, że zarówno dzieci, jak i dorośli wyraźniej różnicują między agresywnymi i asertywnymi jednostkami oraz zachowaniami niż między asertywnymi i submisywnymi (Deluty 1979; Bordewick, Bornstein 1980).

Uzyskane rezultaty sugerują, że należałoby postawić bardziej specyficzne hipotezy dotyczące różnic osobowościowych między dziećmi asertywnymi a dziećmi submisywnymi oraz agresywnymi. Mianowicie, dzieci asertywne różnią się od submisywnych większą pewnością siebie, a od dzieci agresywnych większą zdolnością do nawiązywania więzi emocjonalnych z innymi ludźmi.

Ostre zróżnicowanie grup na poziomie koncepcji siebie każe zastanowić się nad specyfiką asertywności. Dlaczego umiejętność społecznego zachowania ma tak wyraźny związek z koncepcją siebie?

Wydaje się, że klucz do odpowiedzi na to pytanie tkwi w powiązaniu asertywności z samooceną. Udowodniono, że asertywność i samoocena są pozytywnie skorelowane, co oznacza zapewne, że asertywność sprzyja odnośzeniu sukcesów w sytuacjach interpersonalnych, a to z kolei korzystnie wpływa na poczucie własnej wartości dziecka (Percell, Berwick, Beigel 1974; Lefevre, West 1981; Riggio, Throckmorton, De Paola 1990). Natomiast uczu-

cia związane z niską samooceną mogą utrudniać asertywne wyrażanie potrzeb, opinii i obronę własnych praw w sytuacjach społecznych. Ponadto, asertywność koreluje negatywnie ze strachem przed dezaprobatą, lękiem interpersonalnym i zewnętrzną lokalizacją kontroli (Riggio, Throckmorton, De Paola 1990), co pozwala przypuszczać, że obawa przed dezaprobatą jest jednym z motywów nieasertywnego zachowania. Jak stwierdził R. Deluty (1981a), kognitywny repertuar możliwych zachowań dzieci asertywnych, agresywnych i submisyjnych jest podobny. Problem nie leży więc w tym, że dzieci agresywne lub submisyjne nie wiedzą, jak można się zachować w danej sytuacji, lecz w tym, że z jakichś powodów nie wybierają asertywnych zachowań. Motywacja, która powstrzymuje dziecko od zachowania asertywnego, może być różna, szczególnie w przypadku dzieci submisyjnych wydaje się, iż jednym z motywów jest lęk przed niewłaściwym zachowaniem (Bijstra, Bosma, Jackson 1994; Oleś 1995).

Ograniczeniem przeprowadzonych badań jest fakt, że odpowiedzi dziecka w Skali Zachowań Asertywnych mogą być do pewnego stopnia obciążone zmienną aprobaty społecznej (por. Waas, French 1989; Groot, Prins 1989). Z drugiej strony, aprobatę społeczną prawdopodobnie ma wpływ na rzeczywiste zachowanie dziecka w sytuacjach społecznych, i to różnie w zależności od płci. Zachowania submisyjne są bardziej aprobowane społecznie u dziewcząt, zachowania agresywne są bardziej dopuszczalne u chłopców, a w grupie rówieśniczej mogą być nawet cenione (por. Deluty 1981; 1983). Zatem w dalszych badaniach warto wziąć pod uwagę płeć dziecka w powiązaniu z różnymi komponentami asertywności (por. Gilbert, Allan 1994). Na przykład umiejętność stanowczej obrony swych praw w sytuacji konfliktu przez chłopca czy umiejętność przyjęcia pochwały przez dziewczynkę. Wydaje się, iż jedna może być bliższa zachowaniu agresywnemu, a druga submisywnemu. Według proponowanego modelu badań społeczna aprobatę konkretnego sposobu zachowania u dziecka określonej płci jest zmienną pośredniczącą między poziomem asertywności a samooceną i koncepcją siebie.

Na koniec warto zauważyć, że poziom asertywności okazał się w badanej grupie dzieci znacznie niższy niż w badaniach zachodnich (średnie odpowiednio $M = 21,75$; $SD = 8,57$ i $M = 13,85$; $SD = 7,03$; przy czym im wyższy liczbowo rezultat, tym niższa asertywność) (Groot, Prins 1989). Można wysunąć hipotezę na temat znacznie niższych umiejętności społecznych, w tym asertywności u dzieci polskich w porównaniu z ich rówieśnikami z krajów Europy Zachodniej i USA. Wypada postawić pytanie, jakie mogą być przyczyny braku asertywności. Wydaje się, że główna tkwi w stylu wychowania dzieci. Asertywność – jako otwarty, szczery, bez lęku i bez naruszania praw

innych sposobów komunikowania się dziecka z innymi ludźmi – wymaga także dojrzałości ze strony rodziców i wychowawców. Asertywne zachowanie osób dorosłych stanowi naturalny model dla społecznego uczenia się dzieci.

*

Powszechnie uważa się, że zachowanie asertywne powoduje więcej pożądanych konsekwencji dla osoby niż zachowanie agresywne czy submisyjne. Niektóre badania wykazują jednak, że asertywny sposób zachowania, choć jest skuteczny w danym momencie, to jednak nie zawsze jest aprobowany społecznie. Zachowania submisyjne spotykają się z większą sympatią niż zachowania asertywne. Wnioski takie wyprowadzono z badań studentów (Hull, Schroeder 1979; Epstein 1980), można jednak przypuszczać, że w badaniu dzieci będzie podobnie. Zachowanie asertywne, np. przy formułowaniu prośb jest o tyle akceptowane, o ile prośba spostrzegana jest jako sensowna i uzasadniona. W przeciwnym razie, bardziej akceptowana jest prośba wyrażona w sposób submisyjny.

Ważne, by dziecko posiadało szeroki wachlarz zachowań, z których może wybierać zachowania asertywne. Na przykład, kiedy obca osoba zaprasza je do swego samochodu, optymalna odpowiedź może być agresywna, a nie asertywna. W innej sytuacji zachowanie bierne może być lepsze od asertywnego, gdyż prowadzi do realizacji własnych celów i nie wywołuje konfliktu. Ocena skuteczności zachowania zależy od kontekstu sytuacyjnego (Deluty 1983).

Relacje międzyludzkie opierające się na zachowaniach asertywnych mogą mieć pozytywne znaczenie dla rozwoju osobowości dzieci. Wczesne rozpoznanie deficytów i trening odpowiednich umiejętności składających się na asertywność dają dziecku szansę skutecznego funkcjonowania w relacjach z ludźmi, co może mieć korzystny wpływ na jego koncepcję siebie.

BIBLIOGRAFIA

- A l b e r t i R. E., E m m o n s M. C.: Your Perfect Right: A Guide to Assertive Behavior. San Luis Obispo 1988. Impact Press.
- A r g y l e M.: Social Skills. W: Companion Encyclopedia of Psychology. London 1994 s. 454-481. Routledge.
- A r g y l e M., L u L.: The Happiness of Extraverts. „Personality and Individual Differences” 11:1990 s. 1011-1017.

- B a n d u r a E., W a l t e r s R. H.: Agresja w okresie dorastania. Warszawa 1968. PWN.
- B e l l a c k A. S., H e r s e n M.: Social Skills Training. W: A. S. Bellack, M. Hersen (eds.). Behavior Modification: An Introductory Textbook Ch. 5. Baltimore 1977 s. 141-171. The Williams and Wilkins Comp.
- B i j s t r a J. O., B o s m a H. A., J a c k s o n S.: The Relationship Between Social Skills and Psycho-Social Functioning in Early Adolescence. „Personality and Individual Differences” 16:1994 s. 767-776.
- B o r d e w i c k M. C., B o r n s t e i n P. H.: Examination of Multiple Cognitive Response Dimensions Among Differentially Assertive Individuals. „Behavior Therapy” 11:1980 s. 440-448.
- B o r n s t e i n M. R., B e l l a c k A. S., H e r s e n M.: Social-Skills Training For Unassertive Children: A Multiple-Baseline Analysis. „Journal of Applied Behavioral Analysis” 10:1977 s. 183-195.
- B r o a d J., B u r k e J., B y f o r d S. R., S i m s P.: Clinical Application of the Children's Action Tendency Scale. „Psychological Reports” 59:1986 s. 71-74.
- B u r o s O. K. (ed.): Personality. Tests and Reviews II. New Jersey 1975. The Gryphon Press.
- C o n n o r J. M., D a n n L. N., T w e n t y m a n C. T.: A Self-Report Measure of Assertiveness in Young Adolescents. „Journal of Clinical Psychology” 38:1982 s. 101-105.
- D e l u t y R. H.: Children's Action Tendency Scale: A Self-Report Measure of Aggressiveness, Assertiveness, and Submissiveness in Children. „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 47:1979 s. 1061-1071.
- D e l u t y R. H.: Alternative-Thinking Ability of Aggressive, Assertive, and Submissive Children. „Cognitive Therapy and Research” 5:1981a s. 309-312.
- D e l u t y R. H.: Assertiveness in Children: Some Research Considerations. „Journal of Clinical Child Psychology” 10:1981b s. 149-155.
- D e l u t y R. H.: Adaptiveness of Aggressive, Assertive, and Submissive Behavior for Children. „Journal of Clinical Child Psychology” 10:1981c s. 155-158.
- D e l u t y R. H.: Children's Evaluations of Aggressive, Assertive, and Submissive Responses. „Journal of Clinical Child Psychology” 12:1983 s. 124-129.
- D e l u t y R. H.: Consistency of Assertive, Aggressive, and Submissive Behavior for Children. „Journal of Personality and Social Psychology” 49:1985a s. 1054-1065.
- D e l u t y R. H.: Cognitive Mediation of Aggressive, Assertive, and Submissive Behavior in Children. „International Journal of Behavioral Development” 8:1985b s. 355-369.
- E p s t e i n N.: Social Consequences of Assertion, Aggression, Passive Aggression, and Submission: Situational and Dispositional Determinants. „Behavior Therapy” 11:1980 s. 662-669.
- G a l a s s i J. P., D e L o J. S., G a l a s s i M. D., B a s t i e n S.: The College Self-Expression Scale: A Measure of Assertiveness. „Behavior Therapy” 5:1974 s. 165-171.
- G a m b r i l l E. D.: Development of Effective Social Skills. W: E. D. Gambrill (ed.). Behavior Modification: Handbook of Assessment, Intervention and Evaluation. San Francisco 1977 s. 530-601. Jossey-Bass.
- G i l b e r t P., A l l a n S.: Assertiveness, Submissive Behaviour and Social Comparison. „British Journal of Clinical Psychology” 33:1994 s. 295-306.
- G o u g h H. G., H e i l b r u n A. B.: The Adjective Check List. Manual. Palo Alto 1983. Consulting Psychologists Press.
- G r o o t M., P r i n s P.: Children's Social Behavior: Reliability and Concurrent Validity of Two Self-Report Measures. „Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment” 11:1989 s. 195-207.

- H a m i d P. N.: Assertiveness and Personality Dimensions in Chinese Students. „Psychological Reports” 75:1994 s. 127-130.
- H o g h u g h i H.: Social Skills Problems. W: *Assesing Child and Adolescents Disorders. A Practice Manual*. London 1992 s. 249-272. Sage Publ.
- H o p s H.: Children’s Social Competence and Skill: Current Research Practices and Future Directions. „Behavior Therapy” 14:1983 s. 3-18.
- H u l l D. B., S c h r o e d e r H. E.: Some Interpersonal Effects of Assertion, Nonassertion, and Aggression. „Behavior Therapy” 10:1979 s. 20-28.
- J o n e s W. H., H o b b s S., H o c k e n b u r y D.: Loneliness and Social Skills Deficits. „Journal of Personality and Social Psychology” 42:1982 s. 682-689.
- K r ó l - F i j e w s k a M.: *Trening asertywności*. Warszawa 1991. Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości PTP.
- K r ó l - F i j e w s k a M.: *Stanowczo, łagodnie, bez lęku czyli 13 wykładów o asertywności*. Warszawa 1992. INTRA.
- L a n g e A. J., J a k u b o w s k i P.: *Responsible Assertive Behavior: Cognitive/Behavioral Procedures for Trainers*. Champaign 1976. Research Press.
- L a z a r u s R.: On Assertive Behavior: A Brief Note. „Behavior Therapy” 4:1973 s. 697-699.
- L e f e v r e E. R., W e s t M. L.: Assertiveness: Correlations with Self-Esteem Locus of Control, Interpersonal Anxiety, Fear of Disapproval, and Depression. „The Psychiatric Journal of the University of Ottawa” 6:1981 s. 247-251.
- L o b e l T. E.: Extraversion, Trait-Anxiety and Expression of Positive Feelings. „Personality and Individual Differences” 8:1987 s. 955-956.
- L o P r e s t o Ch. T., D e l u t y R.: Consistency of Aggressive, Assertive, and Submissive Behavior in Male Adolescents. „The Journal of Social Psychology” 128:1988 s. 619-632.
- L u L., A r g y l e M.: Happiness and Cooperation. „Personality and Individual Differences” 12:1991 s. 1019-1030.
- M i c h e l s o n L., A n d r a s i k F., V u c e l i c I., C o l e m a n D.: Temporal Stability and Internal Reliability of Measures of Children’s Social Skill. „Psychological Reports” 48:1981 s. 678.
- M i c h e l s o n L., W o o d R.: Development and Psychometric Properties of the Children’s Assertive Behavior Scale. „Journal of Behavioral Assessment” 4:1982 s. 3-13.
- O l e ś M.: *Brak asertywności jako czynnik powstawania lęku u dzieci*. W: W. Tłokiński (red.): *Lęk. Zjawisko umotywowane*. Warszawa 1995 s. 58-64. Drukarnia Naukowo-Techniczna.
- P e r c e l l O. P., B e r w i c k P. T., B i e g e l A.: The Effects of Assertive Training on Self-Concept and Anxiety. „Archives of General Psychiatry” 31:1974 s. 501-504.
- R a m a n a i a h N., D e n i s t o n W.: NEO Personality Inventory Profiles of Assertive and Nonassertive Persons. „Psychological Reports” 73:1993 s. 336-338.
- R a m a n a i a h N. V., H e e r b o t h J. R., J i n k e r s o n D. L.: Personality and Self-Actualizing Profiles of Assertive People. „Journal of Personality Assessment” 49:1985 s. 430-443.
- R a t h u s S. A.: A 30-item Schedule for Assesing Assertive Behavior. „Behavior Therapy” 4:1973 s. 398-406.
- R i g g i o R. E., T h r o c k m o r t o n B., D e P a o l a S.: Social Skills and Self-esteem. „Personality and Individual Differences” 11:1990 nr 8 s. 799-804.
- S a l t e r A.: *Conditioned Reflex Therapy*. New York 1949. Farrar, Strauss.
- S c a n l o n E. M., O l l e n d i c k T. H.: Children’s Assertive Behavior: The Reliability and Validity of Three Self-Report Measures. „Child and Family Behavior Therapy” 8:1986 s. 9-21.

- Spielberger C. D., Edwards C. D., Lushene R. E., Montuori J., Platzek D.: STAIC – Preliminary Manual. Palo Alto 1973. Consulting Psychologists Press.
- Strauss C. C., Forehand R., Frame C., Smith K.: Characteristics of Children with Extreme Scores on The Children's Depression Inventory. „Journal of Clinical and Child Psychology” 13:1984 s. 227-231.
- Talbert E. E., Lawrence P. S., Nelson R. O.: The Relationship Between Positive and Negative Assertive Behavior. „Behavioral Analysis and Modification” 1:1980 s. 27-36.
- Van Hasselt V. B., Hersen M., Whitehill M. B., Bellack A. S.: Social Skill Assessment and Training for Children: An Evaluative Review. „Behaviour Research and Therapy” 17:1979 s. 413-437.
- Van Hasselt V. B., Null J. A., Kempton T., Bukstein O. G.: Social Skills and Depression in Adolescent Substance Abusers. „Addictive Behaviors” 18:1993 s. 9-18.
- Vestewig R. E., Moss M. K.: The Relationship of Extraversion and Neuroticism to Two Measure of Assertive Behavior. „Journal of Psychology” 93:1976 s. 141-146.
- Wass G. A., French D. C.: Children's Social Problem Solving: Comparison of the Open Middle Interview and Children's Assertive Behavior Scale. „Behavioral Assessment” 11:1989 s. 219-230.
- Wehr S. H., Kaufman M. E.: The Effects of Assertive Training on Performance in Highly Anxious Adolescents. „Adolescence” 22:1987 s. 195-205.
- Wolpe J.: The Practice of Behavior Therapy. New York 1973. Pergamon Press.

SELF-CONCEPT IN ASSERTIVE AND UNASSERTIVE CHILDREN: SUBMISSIVE AND AGGRESSIVE

S u m m a r y

The article is focused on the relationships between assertiveness and self-concept in children. A sample of 269 children (132 girls and 137 boys) aged 12-15 years ($M=13,8$) were investigated by means of the Children's Assertive Behavior Scale (CABS) by Michelson and Wood, and the Adjective Check List (ACL) by Gough and Heilbrun. From the total sample three extreme groups were separated according to scores in three subscales of CABS: assertive children, $N=45$ (24 girls, 21 boys), submissive children, $N=29$ (12 girls and 17 boys), and aggressive children, $N=31$ (11 girls and 20 boys).

As it was hypothesized there were important differences among self-concepts of three groups. The most prominent of them suggested higher interpersonal adjustment and higher self-esteem in assertive children, uncontrolled emotional expression in aggressive children, and higher succorance need in submissive children.

In contrary to the second hypothesis, quantitative and qualitative differences in their self-concepts were higher between assertive and aggressive children than between assertive and submissive children. The results are discussed in reference to the role of self-esteem as variable important in relation between assertive behaviour and self-concept.