

## Skromnie czy asertywnie? Poziom osiągnięć szkolnych i styl autoprezentacji jako wyznaczniki ustosunkowania nauczycielek do uczniów

Andrzej Szmajke<sup>1</sup>

Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski

MODESTLY OR ASSERTIVELY?  
THE LEVEL OF STUDENTS SCHOOL ACHIEVEMENT  
AND STYLE OF SELF-PRESENTATION AS DETERMINANTS  
OF FEMALE TEACHERS' ATTITUDE TOWARDS STUDENTS

**Abstract.** In a 2 x 2 x 2 x 2 experiment, the interpersonal effectiveness of the „modest” and „boasting” styles of self-presentation was verified. The female teachers (N=60) participating in the experiment, received a set of information about four imaginary students. On the basis of received information, the teachers were to evaluate the students' intellectual level, their social adaptation abilities, their possible future achievements and relationship to other students (7-degree scales), as well as were asked to rank the students „from the best to the worst one”. Half of the teachers were set in the role of a decision-maker (selection of students to a class with a special extended programme), and the other half – in the role of the observer (opinion about each of the students). Half of the participants estimated the female students, and the other half the male students. The students' school achievement information (average versus high) and the self-presentation style (modest versus boasting) were manipulated within-subjects. Students of higher school achievements were better evaluated than those of average achievements. Those representing the „boasting” self-presentation style were also better seen than those who went for the „modest” self-presentation, but the self-presentation effect was stronger in the conditions of average school achievements as compared to the lower achievements. The „boasting” self-presentation students went higher in the ranking made by the decision-makers, than in the ranking made by the observers. Generally, the experiment indicated the limited universality of the „modesty principle” as a determinant of the interpersonal self-presentation effectiveness in the teacher-student relation.

---

<sup>1</sup> Adres do korespondencji: Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław; e-mail: aszmajke@poczta.onet.pl. Artykuł przedstawia reanalizę wyników uzyskanych przez Małgorzatę Jenorowską w ramach pracy magisterskiej, zrealizowanej w roku 1997 pod kierunkiem autora artykułu.

Autoprezentacja (*self-presentation, impression management*) to celowe działanie zmierzające do wytworzenia w otoczeniu społecznym (audytorium) pożądanego przez jednostkę wizerunku własnej osoby. Realizowana jest poprzez kontrolowanie informacji o sobie, innych ludziach, poglądach, ideach, rezultatach i motywach aktywności, planach i zamierzeniach, ujawnianych przez podmiot audytorium, obecnemu realnie bądź symbolicznie w jego otoczeniu. Głównymi motywami podejmowania zachowań autoprezentacyjnych są: (1) dążenie do maksymalizacji bilansu zysków i kosztów w relacjach społecznych, (2) podwyższanie i/lub ochrona poczucia własnej wartości, (3) tworzenie i podtrzymywanie określonej tożsamości (*identity*); por. Goffman (1981), Jones, Pittman (1982), Leary i Kowalski (1990), Schlenker, Britt i Pennington (1996). Środkiem autoprezentacji może być właściwie każde zachowanie (por. Jones, Pittman, 1982; Schlenker, 1980), zarówno niewerbalne (strój, uśmiech, proksemika), jak i werbalne (opisywanie/ujawnianie wewnętrznych dyspozycji, rezultatów swoich działań, zainteresowań, postaw i poglądów), a także odpowiednie kształtowanie swego otoczenia fizycznego i społecznego oraz ujawnianie innym ludziom informacji na ten temat (np. poprzez „odpowiedni” poziom konsumpcji).

Większość badaczy podkreśla, że – z perspektywy relacji interpersonalnych – działania autoprezentacyjne są formą (czy też techniką) wywierania wpływu społecznego (Goffman, 1981; Jones, Pittman, 1982; Leary, Kowalski, 1990; Schlenker, 1984; Schlenker, Weigold, 1992; Schlenker, Britt, Pennington, 1996). Kontrolując informacje docierające do otoczenia, autoprezentator stara się sprawić odpowiednie wrażenie (*impression*) na odbiorcy, aby skłonił go do pożądanego traktowania własnej osoby.

Literatura przedmiotu opisuje wiele stylów i form autoprezentacyjnych (Arkin, 1981; Baumeister, Tice, Hutton, 1989; Jones, Pittman, 1982; Leary, 1999; por. też: Szmajke, 1999). Jednym z częściej pojawiających się jest rozróżnienie autoprezentacji „zdobyczo-asertywnej” (*assertive, acquisitive, attributive, boastful*) i „obronno-ukrywającej” (*protective*) oraz „skromnej” (*modest*). Asertywny styl autoprezentacji charakteryzuje otwartość ujawniania informacji o sobie oraz aktywność i optymizm. Autoprezentator otwarcie ujawnia korzystne informacje o sobie, dążąc do sprawienia maksymalnie korzystnego wrażenia na odbiorcy. Obronny (ukrywający) styl autoprezentacji charakteryzują natomiast: pasywność, zahamowanie i ukrywanie informacji. Ogólnie: osoba dokonująca autoprezentacji zdobyczo-asertywnej dąży do pokazania audytorium swoich najlepszych i najmocniejszych stron, a w przypadku autoprezentacji „obronno-ukrywającej” – do ukrycia przed audytorium swoich słabości (por. Baumeister, Tice, Hutton, 1989). Istotą autoprezentacji skromnej jest z kolei „niedoszacowanie” stopnia rozwoju pozytywnych dyspozycji czy osobistej odpowiedzialności za sukcesy oraz formułowanie asekuranckich, ostrożnych przewidywań dotyczących przyszłych zdarzeń i osiągnięć (Cialdini, De Nicholas, 1989; Schlenker, Leary, 1982a; 1982b).

Podejmowanie asertywnego lub ukrywającego stylu autoprezentacji uwarunkowane jest osobowościowo i sytuacyjnie. Asertywny sposób autoprezentacji cechuje osoby o wysokiej samoocenie (Baumeister, Tice, Hutton, 1989; Schutz, Tice, 1995 – cyt. za: Schutz, DePaulo, 1996), natomiast styl ukrywająco-obronny – osoby o samoocenie niskiej i/lub wysokim poziomie lęku społecznego (Maddux, Norton, Leary, 1988; Schlenker, Leary, 1982; 1985). Autoprezentacje asertywne obserwowano częściej niż ukrywające podczas rozmowy kwalifikacyjnej (Stevens, Kristoff, 1995). W badaniu Gergena i Taylora (1965 – cyt. za: Leary, 1999) kadeci przekonani, że w najbliższej przyszłości będzie testowana ich sprawność (o charakterze zadaniowym) i że pożądanym jest wysoki poziom tej sprawności, opisywali siebie przyszłemu partnerowi raczej chępliwie. Natomiast kadeci przekonani, że w najbliższej przyszłości będą testowane ich umiejętności współpracy z innymi, opisywali siebie przyszłemu partnerowi w sposób skromny<sup>2</sup>. Z kolei publicznie samoopisy uczniów (polskiej) szkoły średniej miały charakter bardziej „ukrywający” w porównaniu z samoopisami dokonywanymi w warunkach prywatnych. Kiedy badani przypuszczali, że pierwszym czytelnikiem ich samoopisu będzie nauczyciel, częściej używali kategorii „nie wiem?!” „w zależności od sytuacji” niż w warunkach „prywatnych” (Szmajke, 1994). Asertywność lub obronność autoprezentacji jest więc nie tylko cechą osoby, ale również sytuacji, w tym kultury, obyczaju, rytuału itp. (por. Szmajke, 1999).

W kilku badaniach poszukiwano odpowiedzi na pytanie o interpersonalną skuteczność autoprezentacji asertywnych i ukrywających lub (w różnym stopniu) „skromnych”. Ich rezultaty okazały się zróżnicowane. Schlenker i Leary (1982b) prezentowali badanym historyjki o deklarowanych i rzeczywistych osiągnięciach aktora, uzyskanych podczas egzaminu lub turnieju tenisowego, i prosili o wyrażenie „ogólnej opinii” o aktorze oraz ocenę jego kompetencji, szczerości, skromności i prawdomówności. Każdy badany zapoznał się z 30

---

<sup>2</sup> Rezultaty uzyskane przez Gergena i Taylora oraz Stevens i Kristoff sugerują, że asertywno-chępliwym styl autoprezentacji jest typowy dla dążenia do sprawienia na odbiorcy wrażenia osoby sprawnej i kompetentnej (*self-promotion* w taksonomii Jonesa i Pittman, 1982), natomiast autoprezentacyjna skromność wydaje się charakterystyczna dla ingracji; dążenia do sprawienia na odbiorcy wrażenia osoby milej i sympatycznej (w taksonomii Jonesa i Pittman: *ingratiation*).

## SKROMNIE CZY ASERTYWNIE?

historyjkami (15 o egzaminie i 15 o tenisie) skonstruowanymi z kombinacji deklaracji aktora dotyczących wyniku (5 poziomów: „znakomicie”, „dobrze”, „przeciętnie”, „słabo”, „bardzo słabo”) i informacji o rzeczywistym rezultacie (6 poziomów: „te same, jak przy deklaracjach” oraz „brak informacji o rezultacie”). Połowa badanych czytała scenariusze o sekwencji zdarzeń: deklaracja-informacja o rzeczywistym wyniku, a pozostali – scenariusze o sekwencji odwróconej (informacja o rzeczywistym wyniku – informacja o wyniku udzielona przez aktora). Jeśli obserwator nie znalazł informacji o rzeczywistym wyniku, najkorzystniejsze wrażenie sprawiał aktor „chętliwy”, deklarujący osiągnięcie „znakomitego” wyniku. Kiedy jednak obserwator znalazł poziom osiągnięć, najkorzystniejsze wrażenie sprawiał aktor prezentujący się zgodnie ze stanem faktycznym, zwłaszcza wtedy, gdy autoprezentację poprzedzała informacja o rzeczywistych osiągnięciach. W eksperymencie drugim stwierdzono, że na tle informacji o znakomitych osiągnięciach najkorzystniejszą autoprezentacją, dokonywaną *post factum*, była skromność; aktora uzyskującego „znakomity” rezultat oceniano korzystniej, jeśli przedstawiał swój wynik jako „bardzo dobry” lub „dobry” (a nie „znakomity”), w porównaniu z sytuacją, gdy „znakomity” wynik prezentował jako „znakomity”. Ogólnie więc wtedy, kiedy autoprezentacja polegała na opisie uzyskanego lub oczekiwanego rezultatu, skuteczne interpersonalnie okazały się zarówno autoprezentacje „chętliwe” (jeśli audytorium nie dysponowało informacjami o rzeczywistym wyniku), „realistyczne” (gdym audytorium znalazło obiektywne wyniki i nie były one ani ekstremalnie korzystne, ani ekstremalnie słabe), jak i autoprezentacje „skromne” (jeśli audytorium znalazło obiektywny rezultat i był on ekstremalnie korzystny).

W eksperymencie Wosińskiej i współautorów (1996) badanych zapoznawano (historyjki) z reakcją osoby bodźcowej (mężczyzny lub kobiety) na osiągnięcie sukcesu w pracy zawodowej (zwycięstwo w konkursie na najwydajniejszego pracownika). Bohater historyjki reagował na nieformalną, uzyskiwaną od kolegi, informację o osiągnięciu sukcesu „mało skromnie” („Dziękuję, wiedziałem, że wygram”), „średnio skromnie” („Dziękuję, słyszałem już o tym nieoficjalnie dziś rano”) lub „bardzo skromnie” („Dziękuję, ale myślę, że miałem dużo szczęścia”). Połowa badanych miała wczuć się w rolę przełożonego, a połowa w rolę kolegi-współpracownika i określić swoją reakcję na zachowanie aktora („pozytywna-negatywna”). Wobec autoprezentera-kobiety badani zareagowali najkorzystniej na zachowanie „bardzo skromne”, nieco mniej przychylnie na „średnio skromne”, a najmniej korzystnie na zachowanie „mało skromne”. Z kolei „mało skromny” mężczyzna wzbudzał najmniej przychylnie reakcje badanych, ale najbardziej przychylnie reagowano na „średnio skromnego”, a nie „bardzo skromnego”. Badani stawiający się w roli kolegi-współpracownika najkorzystniej oceniali osobę „bardzo skromną”, a najmniej korzystnie „mało skromną”, natomiast wczuwający się w rolę przełożonego najkorzystniej oceniali osobę „średnio skromną”, a najmniej korzystnie „mało skromną”. Podsumowując, gdy autoprezentację zdefiniowano jako reakcję na otrzymanie informacji o uzyskaniu sukcesu, najmniej korzystna interpersonalnie okazała się reakcja „mało skromna”, a najkorzystniejsza – „średnio skromna” lub „bardzo skromna” zależnie od płci autoprezentera i roli obserwatora.

Robinson, Johnson i Shields (1995) prezentowali badanym trzy typy samoopisów fikcyjnych osób: „chętliwy”, „autodeprecjonujący” i „zrównoważony”, prosząc o ocenę „sympatyczności” aktora oraz trafności jego samowiedzy lub szczerości względnie uczciwości (1/3 badanych oceniała „sympatyczność” i trafność samowiedzy, 1/3 sympatyczność i szczerść, a 1/3 sympatyczność i uczciwość). Okazało się, że sympatia jest krzywoliniowo związana ze stopniem „chętliwości”: najmniej sympatyczna wydawała się osoba dokonująca „autodeprecjonującego” samoopisu, najsympatyczniejsza – dokonująca samoopisu „zrównoważonego”, a autorów samoopisu „chętliwego” uznano za mniej sympatycznych niż autorów samoopisu zrównoważonego, ale sympatyczniejszych niż opisujących się deprecjonująco. Analizy regresji wykazały, że mniejsza sympatia wobec „chętliwych” była związana z przypisywaniem im mniejszej uczciwości w kontaktach z innymi ludźmi, natomiast mniejsza sympatia wobec „autodeprecjonujących” wynikała z przypisywania im nietrafnej samowiedzy.

Powers i Zuroff (1988) badali interpersonalne konsekwencje „chętliwej”, „neutralnej” i „samokrytycznej” autoprezentacji dokonywanej podczas bezpośredniej interakcji z obserwatorem. Przewidywano, że samokrytyczny, „skromny” autoprezentator otrzyma od odbiorcy więcej reakcji o charakterze wsparcia („nie jest tak źle, jak mówisz”, „mnie też nie poszło najlepiej” itp.), a „chętliwy” – więcej reakcji „pomniejszających” jego dążenie do sprawienia korzystnego wrażenia („na pewno?”, „nie jesteś dużo lepszy ode mnie”). Przewidywanie bazowało na założeniu, że „chętliwość” autoprezentera może być zagrażająca dla mocy społecznej odbiorcy, dlatego powinien on dążyć do zniwelowania jej skutków, demonstrując (przynajmniej publicznie) niewielkie zaufanie do „chętliwych” deklaracji oraz tendencję do nieujawniania uznania dla osoby i osiągnięć chętnego się partnera („nieźle, ale nie tak znowu wspaniale”). Powers i Zuroff (1988) przypuszczali jednak, że prawidłowości te będą ograniczone tylko do publicznych zachowań „tu i teraz”, ale niekoniecznie odzwierciedlane w prywatnych, odroczonej w czasie sądach odbiorcy autoprezentacji.

Współpracownice eksperymentatora prowadziły z badanymi grę w kjarzenie słów, realizując rolę osoby autoprezentującej się chętnie, neutralnie lub samokrytycznie. Autoprezentacjami były krótkie wypowiedzi samooceniające, wypowiedziane podczas gry i tuż po jej zakończeniu (samokrytyczne: „nie jestem w tym najlepsza”, „moje rozwiązania nie są zbyt dobre”; neutralne: „jestem w tym raczej dobra”, „myślę, że moje

## ANDRZEJ SZMAJKE

rozwiązania będą poprawne”; chępliwe: „jestem w tym znakomita”, „myślę, że moje rozwiązania są najlepsze”). Badani oceniali poziom osiągnięć własnych i partnerki oraz swój stosunek do niej. Na zakończenie, w warunkach całkowicie prywatnych, odpowiadano na pytania dotyczące ogólnej oceny partnerki, jej kompetencji w wielu dziedzinach oraz gotowości do ponownego z nią kontaktu. Wyniki potwierdziły oczekiwania badaczy. Odbiorców samokrytycznej autoprezentacji charakteryzuje tendencja do jej kompensowania poprzez publiczne ujawnianie wspierających dla autoprezentera ocen jego osoby i ujawniania raczej negatywnych opinii o swoich osiągnięciach (co łagodziło negatywny wydzźwięk samokrytycznych autoprezentacji partnerki), ale prywatne opinie o osobie samokrytycznej były mniej przychylnie niż o osobie chępliwej czy neutralnej. Samokrytyczne, skromne autoprezentacje podczas bezpośredniej interakcji ułatwiały więc uzyskiwanie krótkotrwałych nagród społecznych od partnera („chępliwe” prowadziły do sytuacyjnych kar), ale jednocześnie – na poziomie prywatnych sądów – osoby samokrytycznie skromne oceniano mniej korzystnie niż autoprezentujące się chępliwie czy neutralnie.

Podobne rezultaty uzyskali w swoich badaniach Gergen i Wishnow (1965) oraz Platt (1977 – cyt. za: Powers, Zuroff, 1988). Gergen i Wishnow stwierdzili, że obserwator bardzo „samokrytycznego” partnera formułował mniej korzystny opis siebie niż kontaktujący się z partnerem „chępliwym” lub „neutralnym”, co można uznać za pośrednią formę wsparcia dla osoby „samokrytycznej”, ułatwiającą stwierdzenie: „nie jestem taki najgorszy”. Jednocześnie jednak w pomiarze, którego wyniki były dostępne tylko badaczowi (ale nie autoprezynterowi), partnera „samokrytycznego” oceniono jako mniej niezależnego i atrakcyjnego niż „chępliwego” lub „neutralnego”. Platt (1977) stwierdził, że autoprezentacyjny samokrytycyzm intensyfikował reakcje o charakterze wsparcia dla autoprezentera, ale jednocześnie w prywatnych, nieznanych autoprezynterowi opiniach, osobę samokrytyczną opisywano jako gorzej przystosowaną i mniej sympatyczną niż autoprezyntującą się neutralnie bądź chępliwie.

Giacalone i Riordan (1986) prezentowali badanym opis sukcesu uzyskanego przez rzekomego menagera i jego interpretację dokonaną przez sprawcę. Połowę badanych informowano, że menager przypisywał sukces wyłącznie własnym działaniom, a pozostałych, iż większą część zasług w osiągnięciu sukcesu przypisał swoim podwładnym. Badani darzyli większym zaufaniem menagera przypisującego sukces wyłącznie sobie niż „dzielącego” się jego uzyskaniem ze swoimi podwładnymi. W innych badaniach (Decker, 1987; 1990) uzyskano jednak rezultaty odmienne. Przełożony-menager „dzielący” się odpowiedzialnością za sukces ze swymi podwładnymi był oceniany korzystniej przez neutralnych obserwatorów tak na wymiarze osiągnięć, jak i osobistego uroku niż przypisujący osiągnięcie sukcesu wyłącznie sobie. Jeśli więc skromność polega na dzieleniu się z innymi odpowiedzialnością za sukcesy, może prowadzić zarówno do korzystnych, jak i niekorzystnych skutków interpersonalnych. Przytoczone rezultaty są niejednoznaczne i niełatwe do zsyntetyzowania, gdyż w poszczególnych eksperymentach odmiennie operacjonalizowano „skromność” i „asertywność” autoprezentacji, rolę obserwatora, a także i interpersonalne konsekwencje działań autoprezentacyjnych.

Celem badania prezentowanego w niniejszym artykule było określenie interpersonalnej skuteczności autoprezentacji, motywowanej dążeniem do optymalizacji bilansu zysków i kosztów w warunkach zbliżonych do sytuacji „pierwszego” kontaktu między autoprezynterem i odbiorcą, kiedy odbiorca dąży do ukształtowania opinii o autoprezynterze, a autoprezynter stara się sprawić określone wrażenie na odbiorcy, aby zwiększyć szanse na uzyskanie od niego pożądanego zachowania (tu: decyzji korzystnej dla własnych interesów). Wydaje się, że prototypem tej klasy zdarzeń są procedury selekcji i naboru, kiedy celem autoprezyntera jest sprawienie takiego wrażenia na audytorium, aby uzyskać korzystną dla siebie decyzję. W sytuacjach tego typu obserwator dysponuje zazwyczaj poznawczym dostępem nie tylko do autoprezentacji jednostki, lecz również do bardziej obiektywnych danych, wpływających na kształtowanie wrażenia interpersonalnego. Określenie wpływu stopnia skromności-chępliwości autoprezentacji, dokonywanej na „tle” bardziej lub mniej korzystnych obiektywnych informacji o autoprezynterze w sytuacji selekcji, było więc głównym celem przeprowadzonego eksperymentu.

## PRZEWIDYWANIA

Podjęmowanie różnorodnych form autoprezentacji i ich społeczne konsekwencje są w istotnym stopniu uwarunkowane regułami i normami społecznymi. Norma skromności jest powszechnie uznawana za istotny regulator podejmowania autoprezentacji i reagowania na nią (por. Schlenker, 1980; Leary, 1999). Należałoby więc oczekiwać, że demonstrowanie autoprezentacyjnej skromności będzie sprzyjać kształtowaniu korzystnego *image* autoprezyntera w oczach odbiorcy. Z drugiej strony, przytoczone wcześniej wyniki badań Stevens i Kristof (1995) oraz Gergena i Taylora (1965 – cyt. za: Leary, 1999) wskazują, że w pewnych sytuacjach – kiedy audytorium o wyższej pozycji i mocy społecznej ocenia sprawnościowe kompetencje autoprezyntera – obowiązuje nie tyle norma skromności, ile norma autoprezentacji maksymalnie korzystnej (asertywnej czy „chępliwej”). Obowiązywanie normy skromności wydaje się bardziej prawdopodobne, gdy oceniane są interpersonalne walory

## SKROMNIE CZY ASERTYWNIE?

aktora (np. „sympatyczność”). Można więc oczekiwać, że im bardziej sytuacja przypomina nabór czy selekcję, tym skuteczniejsza będzie autoprezentacja zbliżona do asertywnej („chętliwej”); osoby autoprezentujące się asertywnie będą korzystniej oceniane przez obserwatorów niż osoby dokonujące autoprezentacji skromnej. Najważniejszymi cechami sytuacji selekcji i naboru wydają się: (1) ocenianie autoprezentera przez obserwatora i (2) uprawnienia obserwatora do podejmowania decyzji dotyczących autoprezentera. Oczekiwano, że im bardziej wyraziste dla uczestników interakcji (tu: obserwatorów) są te cechy sytuacji, tym bardziej prawdopodobna jest większa skuteczność autoprezentacji asertywnych niż skromnych. Stąd – wobec obserwatorów działających z perspektywy „decydenta” – oczekiwano większej skuteczności autoprezentacji „chętliwych” niż wobec obserwatorów działających z perspektywy „neutralnego obserwatora”.

Skuteczność autoprezentacji skromnych i chętnych jest również funkcją ich „dopasowania” do innych informacji, jakie ma obserwator o aktorze. Rosen, Cochran i Musser (1990) stwierdzili w badaniu symulującym nabór pracowniczy interakcyjną zależność między stopniem „chętliwości” autoprezentacji i informacją o dotychczasowych osiągnięciach (opinia od poprzedniego pracodawcy) a sędziami odbiorców o przydatności osoby bodźcowej na dane stanowisko. Jeśli kandydat miał dobrą opinię od poprzedniego pracodawcy, korzystniejsza była autoprezentacja „chętliwa” niż „skromna” („chętliwy” oceniany jako lepszy kandydat niż „skromny”), ale jeśli opinia była słaba, korzystniejszą formą autoprezentacji okazała się „skromność”. Najkorzystniej oceniano kandydata „chętliwego” mającego bardzo dobrą opinię, na drugim miejscu stawiano „skromnego” o bardzo dobrej opinii, na trzecim – „skromnego” o słabej opinii, a na ostatnim – „chętliwego” o słabej opinii. Taki wzór wyników badacze interpretowali jako potwierdzenie hipotezy dopasowania autoprezentacji; „chętliwość” jest lepiej dopasowana (zgodna) do bardzo dobrej opinii, a „skromność” – do opinii słabej.

Sposób analizy i prezentacji wyników wybrany przez Rosena i współautorów (1990) nie pozwala na określenie siły efektów prostych stylu autoprezentacji. Uzyskany układ wyników sugeruje, że istotniejsza dla oceny kandydata była „obiektywna” informacja o dotychczasowych osiągnięciach niż autoprezentacja, nie wiadomo jednak, czy autoprezentacja oddziaływała silniej na tle korzystnej czy niekorzystnej informacji o rzeczywistym poziomie osiągnięć.

Siła efektu prostego autoprezentacji powinna zależeć od radykalności informacji o „obiektywnym” poziomie osiągnięć. Na tle radykalnych (skrajnych) opinii o osiągnięciach oddziaływanie autoprezentacji powinno być słabsze niż na tle opinii mniej radykalnych. Ekstremalnie pozytywne lub negatywne „obiektywne” dane o osiągnięciach autoprezentera wydają się bowiem wystarczającą przesłanką dla sformułowania pewnej, jednoznacznej opinii (zwłaszcza w sytuacji analogicznej do tej, jaką stworzono w badaniu Rosena i współautorów, kiedy ważniejszą przesłanką opinii i decyzji są osiągnięcia niż autoprezentacja). Jeśli obiektywne informacje o osiągnięciach nie wskazują na ich ekstremalny poziom, wszelkie dodatkowe dane (w tym autoprezentacja) powinny być intensywniej przetwarzane przez obserwatora i uwzględniane w finalnym sędzie, gdyż sprzyjają redukcji niepewności i ułatwiają sformułowanie jednoznacznej opinii. Dlatego przewidywano, że oddziaływanie autoprezentacji będzie silniejsze „na tle” informacji o przeciętnym poziomie osiągnięć niż na tle informacji o wysokim poziomie osiągnięć autoprezentera.

Interpersonalna skuteczność autoprezentacji asertywnych może być modyfikowana przez płeć autoprezentera. Rezultaty wielu badań dowodzą, że wobec kobiet powszechne jest silniejsze oczekiwanie i wymóg „skromności” niż wobec mężczyzn (por. Wosińska i in., 1996; Szmajke, 1999). Dlatego asertywny styl autoprezentacji powinien prowadzić do korzystniejszych opinii o autoprezentencie-mężczyźnie niż o kobiecie.

## METODA

### Ogólna idea eksperymentu

Eksperyment wykonano w schemacie ANOVA: 2 x 2 x 2 x 2 (cel działania odbiorcy autoprezentacji: „podjęcie decyzji” vs. „sformułowanie ogólnej opinii o autoprezentencie” x płeć autoprezentera x styl autoprezentacji: „skromny” vs. „chętliwy” x informacja o dotychczasowych osiągnięciach szkolnych: „wysoka” vs. „przeciętna” średnia ocen). Dwoma pierwszymi zmiennymi („cel działania odbiorcy” i „płeć osoby bodźcowej”) manipulowano międzyosobniczo, natomiast „stylem autoprezentacji” i „informacją o osiągnięciach szkolnych” manipulowano wewnątrzosobniczo. Zadaniem badanych (N = 60; kobiety, nauczycielki szkół podstawowych) było sformułowanie opinii o czterech rzekomych uczniach na podstawie informacji, jakie otrzywały w trakcie badania, i porównania ich „od najlepszego do najgorszego”.

### Manipulacja zmiennymi niezależnymi

Każda z badanych kobiet otrzymywała cztery teczki zawierające zestaw informacji o czterech rzekomych uczniach. Połowa badanych miała się postawić w położeniu decydentki prowadzącej nabór do organizowanej przez siebie klasy autorskiej (wyraźne sygnały „naboru i selekcji”), a pozostałe proszono o zapoznanie się

z otrzymanymi materiałami i „wyrobienie sobie opinii o każdym z uczniów” (słabsze sygnały „naboru i selekcji”). Połowa badanych otrzymywała teczki zawierające dane o chłopcach, połowa – o dziewczętach. W każdej teczce znajdował się arkusz ocen szkolnych (na oryginalnym druku zamieszczono rzekome oceny z dwóch semestrów poprzedniego roku szkolnego). Każda z teczek zawierała również wypełnioną przez rzekomego ucznia skalę samoopisu oraz – ręcznie napisaną – swobodną (narracyjną) autocharakterystykę, materiały te stanowiły manipulację „stylem autoprezentacji”.

W każdym zestawie dwie teczki zawierały arkusze ocen wskazujące na wysokie osiągnięcia szkolne (średnia ocen 4,9 i informacja o zajęciu drugiego miejsca w olimpiadzie przedmiotowej na szczeblu wojewódzkim) i dwie teczki wskazujące na przeciętne osiągnięcia szkolne (średnia ocen 3,8)<sup>3</sup>. Podobnie w każdym czteroteczkowym zestawie dwie teczki zawierały skalę samoopisu i „swobodną autocharakterystykę”, zredagowane w sposób „chętliwy”, oraz dwie, w których samoopis i swobodną autocharakterystykę zredagowano „skromnie”. Każda badana, działając z perspektywy „decydentki” lub „obserwatorki”, zapoznawała się z materiałami charakteryzującymi czterech uczniów (dziewczęta lub chłopcy), tworzącymi następujący układ: (1) „chętliwa autoprezentacja” na tle wysokich osiągnięć szkolnych, (2) „chętliwa” autoprezentacja na tle przeciętnych osiągnięć szkolnych, (3) skromna autoprezentacja na tle przeciętnych osiągnięć szkolnych i 4) „skromna autoprezentacja” na tle wysokich osiągnięć szkolnych.

Manipulacji „stylem autoprezentacji” dokonywano poprzez odpowiednio skonstruowaną skalę samoopisu i „swobodną autocharakterystykę”. Skala samoopisu składała się z piętnastu 11-stopniowych skal z biegunami opisanymi przez przeciwstawne przymiotniki (inteligentny-nieinteligentny, pracowity-leniwy, lubiany i popularny-nielubiany itp.) oraz zaznaczonym jako „0” punktem środkowym. W samoopisie „chętliwym” na dwunastu skalach, „odpowiedzi” (znaki) udzielone przez ucznia znajdowały się blisko pozytywnego bieguna, a na trzech (pracowity-leniwy, wytrwały-mało wytrwały, życzliwy-mało życzliwy) w pobliżu neutralnego środka skali, ale po stronie pozytywnej<sup>4</sup>. W samoopisie „skromnym” na żadnej ze skal nie było „odpowiedzi” tak pozytywnych, jak w samoopisie „chętliwym”. Najbardziej pozytywne w samoopisie „skromnym” były trzy „odpowiedzi” (znaki), umieszczone dokładnie w połowie odległości między neutralnym środkiem skali a jej pozytywnym biegunem (uzdolniony-mało uzdolniony, zaradny życiowo-mało zaradny życiowo, ma zdolności przywódcze-nie ma zdolności przywódczych). Na dwunastu skalach „skromnego” samoopisu „odpowiedzi” znajdowały się w pobliżu neutralnego środka (blisko „zera”, po pozytywnej lub negatywnej stronie skali, w proporcji 7:5).

W „swobodnej autocharakterystyce” rzekomy uczeń przedstawiał siebie. Badane zapoznawały się z autocharakterystykami napisanymi ręcznie, czterema różnymi charakterami pisma (przepisywali je autentyczni uczniowie klas VI szkoły podstawowej).

W autocharakterystyce „chętliwej” uczeń ujawniał wprost swoje zalety i sukcesy: „Jestem uczniem inteligentnym i zdolnym.... Nauka przychodzi mi łatwo. Rodzice uważają, że jestem bardziej zdolny niż pilny, może dlatego, że potrzebuję na naukę mniej czasu niż inni.... Swoją wiedzę uzupełniam, czytając różne książki i czasopisma, łatwo zapamiętuję nowe informacje. Jestem wesoły i ruchliwy, co nie jest sprzeczne z tym, że osiągam sukcesy w szkole. W wielu rzeczach jestem samodzielny, liczę tylko na siebie. Nigdy nie zrażam się trudnościami, staram się osiągnąć to, co sobie postanowiłem”. W warunkach „wysokich osiągnięć szkolnych” w wykropkowanych powyżej miejscach znajdowały się następujące zdania: „Przez ostatnie pięć lat na zakończenie roku otrzymywałem świadectwa z samymi ocenami bardzo dobrymi i dobrymi oraz nagrody książkowe”, „W ubiegłym roku szkolnym brałem udział w olimpiadzie matematycznej na szczeblu wojewódzkim i zająłem drugie miejsce”.

W autocharakterystyce „skromnej” uczeń nie ujawniał wyraźnie swoich zalet i nie opisywał odniesionych sukcesów. Wykorzystano w niej następujące sformułowania: „Jestem pilnym, spokojnym uczniem. Moje oceny są dość dobre, ponieważ zawsze systematycznie odrabiam zadania domowe i staram się dobrze zachowywać.

Chętnie chodzę do szkoły, ale gdy mam sprawdzian, to się denerwuję, bo nigdy nie jestem całkiem pewny, czy

<sup>3</sup> W celu zróżnicowania dwóch „chętliwych” i dwóch „skromnych” samoopisów, z jakimi zapoznawała się ta sama osoba badana, utworzono po dwie wersje każdego z nich. Różniły się one minimalnie rozmieszczeniem „odpowiedzi” na poszczególnych skalach (w granicach 5 mm na 10 cm skali), tak że ogólny rozkład odpowiedzi pozostawał „chętliwy” (na 12 skalach „krzyżyki” w pobliżu pozytywnego bieguna skali) lub skromny (na 12 skalach „krzyżyki” w pobliżu neutralnego środka skali). W oddzielnym badaniu przeprowadzonym w innej grupie badanych (nauczycielki, zaoczne studentki pedagogiki, N = 40) stwierdzono, że styl samoopisu (chętliwy vs. skromny) różnicował oceny badanych na wymiarze „bardzo skromnie” – „bardzo pochlebnie” (skala 11-stopniowa, gdzie: 1 oznacza „bardzo skromnie”, 11 – „bardzo pochlebnie”);  $F(1,36) = 46,74$ ;  $p < 0,00001$ ; średnie odpowiednio: 4,67 vs. 7,54; niezależnie od wersji samoopisu „chętliwego” i „skromnego” (nieznaczące efekty główne „wersji” oraz interakcji: „chętliwość-skromność” x „wersja”,  $F(1,36) < 1$ ).

<sup>4</sup> Aby zróżnicować informacje o rzekomo różnych uczniach, z jakimi zapoznawała się ta sama osoba badana, utworzono po dwie wersje arkuszy ocen wskazujących na „przeciętne” i „wysokie” osiągnięcia szkolne. Różnice między nimi polegały na wpisywaniu odmiennej konfiguracji ocen (ze zbioru 5, 5, 4, 4) z niektórych przedmiotów (technika, plastyka, muzyka, wychowanie fizyczne), tak że nie zmieniało to ogólnej średniej ocen.

#### SKROMNIE CZY ASERTYWNIE?

wszystko napisałem. Bardzo chciałbym mieć dobre stopnie, ale nie wiem, czy wystarczy mi samozaparcia. Lubię moich kolegów i koleżanki. Chętnie pomagam innym w potrzebie. Jestem uczniem punktualnym i zdyscyplinowanym, staram się dobrze zachowywać w szkole zarówno na lekcjach, jak i na przerwach”.

#### **Pomiar zmiennych zależnych**

Zadaniem badanych było zapoznanie się z otrzymanymi materiałami i sformułowanie opinii o każdym z czterech uczniów ze względu na: możliwości intelektualne ucznia, przystosowanie społeczne, rokowania na przyszłość i sympatię odczuwaną wobec ucznia (wszystkich ocen dokonywano na skalach 7-stopniowych). Na zakończenie każda z badanych kobiet sporządzała listę rankingową ocenianych uczniów („uporządkuj uczniów tak, aby na pierwszym miejscu znalazł się ten, który sprawił na tobie najlepsze wrażenie, a na ostatnim ten, który najmniej ci się podoba”).

**Ogólna ocena ucznia**

Oceny inteligencji, przystosowania społecznego, rokowań na przyszłość i sympatii sformułowane przez osoby badane były silnie skorelowane. Współczynniki  $\alpha$  Cronbacha w poszczególnych warunkach eksperymentu, wyodrębnionych ze względu na informację o poziomie osiągnięć szkolnych i autoprezentację, wynosiły: 0,73; 0,90; 0,88 i 0,90. Wyniki analizy czynnikowej (ekstrakcja metodą składowych głównych) ujawniły występowanie jednego czynnika, z którym silnie korelowały surowe oceny z czterech skal wypełnianych przez badane (ładunki czynnikowe zawsze wyższe od 0,70). Taki układ współzależności pozwalał na posłużenie się zagregowanym wskaźnikiem „ogólnej oceny ucznia”, obliczanym jako suma ocen poziomu intelektualnego, przystosowania społecznego, rokowań na przyszłość i sympatii do ucznia (zakres wskaźnika: 7-28; im wyższa wartość, tym korzystniejsza ogólna ocena ucznia).

**Tabela 1.****Ogólna ocena ucznia jako funkcja informacji o poziomie osiągnięć szkolnych i autoprezentacji**

Osiągnięcia szkolne	Autoprezentacja		Ocena ogólna: różnica „chętliwie” – „skromnie”	$F(1,56) = 24,94$ ; $p < 0,00001$
	Skromna	Chętliwa		
Przeciętne	13,45 <sup>a</sup>	20,30 <sup>b</sup>	6,85	
Niskie	22,15 <sup>c</sup>	25,52 <sup>d</sup>	3,37	

Im wyższa wartość wskaźnika, tym korzystniejsza ocena ogólna; a, b – średnie nie mające wspólnych oznaczeń literowych różnią się od siebie przy  $p < 0,05$  (co najmniej); test NIR;  $F(1,56)$  – wyniki ANOVA wykonanej na różnicach „ogólnej oceny ucznia” („chętliwie” minus „skromnie”), efekt główny „informacji o poziomie osiągnięć szkolnych”.

Analiza wariancji 2 x 2 x 2 x 2 (rola osoby badanej: „obserwatorka” vs. „decydentka” x płeć ucznia x poziom osiągnięć szkolnych: „wysoki” vs. „przeciętny” x autoprezentacja: „skromna” vs. „chętliwa”) wykonana na zagregowanym wskaźniku „ogólnej oceny ucznia” wykazała znaczący efekt główny „informacji o poziomie osiągnięć szkolnych”;  $F(1,56) = 353,52$ ;  $p < 0,000001$ ; korzystniej oceniano uczniów, jeśli z arkusza ocen wynikało, że odnoszą sukcesy szkolne ( $M = 23,80$ ), niż uczniów, których oceny wskazywały na osiągnięcia przeciętne ( $M = 16,87$ ). Znaczący był również efekt główny „autoprezentacji” –  $F(1,56) = 79,66$ ;  $p < 0,000001$ ; korzystniej oceniano ucznia prezentującego się „chętliwie” ( $M = 22,90$ ), niż „skromnie” ( $M = 17,80$ ). Powyższe zależności należy rozpatrywać w kontekście znaczącej interakcji: „poziom osiągnięć szkolnych” x „autoprezentacja” –  $F(1,56) = 24,94$ ;  $p < 0,000007$ . Analiza interakcji wykazała, że efekt prosty autoprezentacji był silniejszy, kiedy informowano o „przeciętnym” poziomie osiągnięć szkolnych, niż wtedy, gdy arkusz ocen wskazywał na „wysokie” osiągnięcia. Uczniów prezentujących się „chętliwie” zawsze oceniano korzystniej niż prezentujących się „skromnie”, ale różnica była większa na tle „przeciętnych” niż na tle „wysokich” osiągnięć szkolnych (średnie różnice ogólnej oceny ucznia „chętliwego” w porównaniu ze „skromnym” –  $M = 6,85$  na tle „osiągnięć przeciętnych” i  $M = 3,37$  na tle „osiągnięć wysokich”; por. tabela 1).

**Ranking uczniów**

Ze względu na to, że pomiaru tej zmiennej dokonano na skali porządkowej, uprawnionymi metodami analizy były testy nieparametryczne (Manna-Withneya, Kruskalla-Wallisa, Wilcoxon i Friedmanna). Stwierdzono, że badane umieszczały na wyższych miejscach rankingu uczniów o „wysokich” osiągnięciach szkolnych, a nie uczniów o osiągnięciach „przeciętnych”. Efekt ten był



## SKROMNIE CZY ASERTYWNIE?

In wyższa wartość wskaźnika, tym lepsza pozycja w rankingu; a, b – efekty proste autoprezentacji (skromna vs. chępliwa); wskaźniki nie mające wspólnego oznaczenia różnią się przy  $p < 0,05$  (co najmniej); porównania wewnątrzsobnicze – test rang Wilcozona; A, B – efekty proste roli odbiorcy autoprezentacji (obserwatorka vs. decydentka); wskaźniki nie mające wspólnego oznaczenia różnią się przy  $p < 0,05$  (co najmniej); porównania międzysobnicze – test rang Manna-Whitneya; X, Y – efekty proste informacji o poziomie osiągnięć szkolnych ucznia („przeciętne” vs. „wysokie”); wskaźniki nie mające wspólnego oznaczenia różnią się przy  $p < 0,05$  (co najmniej); porównania wewnątrzsobnicze – test rang Wilcozona.

Wykres 1. Miejsce w rankingu jako funkcja informacji o poziomie osiągnięć szkolnych, autoprezentacji ucznia i roli odbiorcy autoprezentacji

znaczący w grupie „decydek” i „obserwatek” zarówno w warunkach autoprezentacji „skromnej”, jak i „chępliwiej”. Ogólny wzór wyników rankingu, przedstawiony na wykresie 1, dowodzi, że styl autoprezentacji silniej oddziaływał na „decydek” niż na „obserwatek”. Niezależnie od informacji o poziomie osiągnięć szkolnych uczeń autoprezentujący się „chępliwie” uzyskiwał wyższą pozycję w rankingu dokonywanym przez „decydek”, niż uczeń dokonujący autoprezentacji „skromnej” (różnice rang w porównaniu „skromnie” vs. „chępliwie” u „decydek” są zawsze znaczące). Natomiast pozycja ucznia w rankingu dokonywanym przez „obserwatek” w mniejszym stopniu zależała od autoprezentacji; różnice rang w porównaniu „skromnie” vs. „chępliwie” były nieznaczące (na tle „wysokich” osiągnięć szkolnych) lub słabsze niż u „decydek” (na tle osiągnięć „przeciętnych”); por. wykres 1. Dane przedstawione na wykresie wskazują również, że uczniowie autoprezentujący się „skromnie” otrzymywali wyższe rangi od „obserwatek” niż od „decydek”, natomiast uczniowie autoprezentujący się chępliwie uzyskiwali wyższe miejsce w rankingu „decydek” niż „obserwatek”.

## DYSKUSJA

Okazało się, że ogólna ocena ucznia zależy przede wszystkim od informacji o poziomie jego osiągnięć szkolnych; również autoprezentacja (operacjonalizowana jako wypełniona skala samoopisu i swobodna autocharakterystyka) jest zmienną znaczącą dla ogólnej opinii o uczniu, aczkolwiek jej wpływ był słabszy niż wpływ informacji o poziomie osiągnięć. Wynik ten koresponduje z przytoczonymi wcześniej rezultatami badań Rosena i współautorów (1990) i sugeruje zasadność zdroworozsądkowego oczekiwania, że wrażenie o osobie jest kształtowane przede wszystkim na podstawie o danych „merytorycznych”, a nie „autoprezentacyjnych”. Zgodnie z przewidywaniem stwierdzono, że autoprezentacja chępliwa, znamionująca pewność siebie i optymistyczne oczekiwania związane z przyszłością, prowadziła do ukształtowania korzystniejszego wrażenia o osobie bodźcowej niż autoprezentacja skromna. Nie w pełni potwierdzono natomiast przewidywanie o silniejszym oddziaływaniu autoprezentacji chępliwych na „decydek” niż na „obserwatek”. W przewidywaniach zakładano, że w warunkach, jakie zapewniono decydek, bardziej wyraziste będą cechy sytuacji aktywizujące schemat naboru i selekcji, a to będzie sprzyjać większej skuteczności autoprezentacji chępliwych niż skromnych. Zależność w pełni zgodną z taką hipotezą stwierdzono tylko dla wskaźnika rankingu (uporządkowanie rozpatrywanych osób bodźcowych od „najlepszej do najgorszej”), ale nie dla wskaźnika ogólnej oceny ucznia.

Decyzja o posłużeniu się wskaźnikiem rangowego uporządkowania osób bodźcowych była uwarunkowana dwojako. Po pierwsze, chodziło o uzyskanie bardziej czułego (wymuszona przechodność uporządkowania), a zarazem bardziej „całościowego” wskaźnika ustosunkowania do uczniów niż „niezależne” wskaźniki oceniające intelekt, przystosowanie itp. na skalach ocen. Po drugie zakładano, że wskaźnik rangowy (jako bardziej „całościowy”) może lepiej oddawać finalny, zbliżony do poziomu „decyzji” wobec osoby bodźcowej aspekt ustosunkowania niż wskaźniki ocen poszczególnych „dyspozycji”. Uzyskane rezultaty dowodzą, że nauczycielki uczestniczące w badaniu w roli decydek, a więc od początku świadome „selekcyjnej” natury zadania, bardziej różnicowały uczniów w procesie rangowania, preferując ucznia demonstrującego pewność siebie i optymizm nad ucznia „skromnego”, niż nauczycielki uczestniczące w eksperymencie w roli obserwatek. Chępliwa autoprezentacja była więc zawsze skuteczniejsza wobec audytorium od początku nastawionego na podejmowanie decyzji o dalszych losach aktora, natomiast mniej skuteczna wobec audytorium nastawionego jedynie na „wyrobienie sobie ogólnej opinii”.

W referowanym eksperymencie nie próbowano ustalić dokładniej, jakie aspekty roli „obserwatora” i „decydenta” mogą być krytyczne w różnicowaniu jego reakcji na styl uczniowskiej autoprezentacji. W grę może wchodzić wiele szczegółowych czynników: osobiste zaangażowanie związane z odpowiedzialnością (większe u „decydenta”

ANDRZEJ SZMAJKE

niż „obserwatora”), silniejsze dążenie do podjęcia „uzasadnionej”, pewnej decyzji (u „decydenta” niż „obserwatora”), zróżnicowanie dystansu i mocy społecznej między obserwatorem i autoprezentorem (większa dominacja nad autoprezentorem, bliższa roli przełożonego u „decydenta” niż „obserwatora”) itp. Wydaje się, że dla dokładniejszego zrozumienia mechanizmów interpersonalnej skuteczności różnych stylów autoprezentacji niezbędne jest precyzyjne określenie roli owych czynników.

Przedstawiony układ wyników wyraźnie wskazuje na złożone, interakcyjne uwarunkowania interpersonalnej skuteczności autoprezentacji. O skuteczności autoprezentacji decyduje nie tylko jej styl i forma, lecz także treść i charakter innych informacji, jakimi dysponuje audytorium, relacja między aktorem i audytorium, a także poziom, na którym dokonuje się (jest mierzona) reakcja audytorium (afekt, poznawcza ocena osoby, decyzja itp.). Wydaje się, że niespójność rezultatów dotychczasowych badań nad skutecznością różnych stylów autoprezentacji wynika w znacznej części z nieuwzględniania w badaniach zróżnicowania poziomu reakcji mierzonych u audytorium. Wyniki prezentowanego eksperymentu nie dostarczają niestety danych pozwalających na uzasadnioną próbę uporządkowania owych niespójności.

Uzyskane rezultaty potwierdziły przewidywanie, że wpływ autoprezentacji na opinie i sądy badanych będzie silniejszy w grupie nauczycielek poinformowanych o przeciętnych osiągnięciach szkolnych ucznia niż w przypadku nauczycielek poinformowanych o osiągnięciach wysokich. Rezultat ten potwierdza hipotezę, że oddziaływanie autoprezentacji aktora może być tym silniejsze, im mniej jednoznacznymi informacjami z pozaautoprezentacyjnych źródeł dysponuje audytorium, natomiast autoprezentacje dokonywane w kontekście jednoznaczących informacji, radykalnie opisujących centralne w danej sytuacji dyspozycje aktora, wydają się mniej znaczące dla kształtowania wrażenia i zachowania audytorium.

Wbrew przewidywaniom nie stwierdzono znaczących różnic w reakcjach obserwaterek na chępliwe lub skromne autoprezentacje dziewcząt i chłopców.

Podsumowując, uzyskane wyniki wskazują ograniczoną uniwersalność „zasady skromności” jako ogólnej prawidłowości rządzącej skutecznością autoprezentacji. Podobnie jak w innych eksperymentach, w których warunki badania były zbliżone do sytuacji selekcji i naboru (np. Rosen, Cochran, Musser, 1990), stwierdzono, że audytorium reaguje przychylniej na „chępliwe”, wskazujące na pewność siebie autoprezentacje aktora niż na autoprezentacje skromne. Istotne wydaje się, że przedstawione rezultaty uzyskano na specyficznej – „trafnej ekologicznie” – grupie badanych (autentyczne nauczycielki). Można bowiem oczekiwać podobnego reagowania na „skromność” i „chępliwość” uczniowskich autoprezentacji w realnych sytuacjach życiowych, jeżeli oczywiście warunki będą podobne do stworzonych w eksperymencie: kontakt z uczniem tylko pośredni („poprzez” arkusz ocen i pisemne autoprezentacje), uczeń nieznan wcześniej nauczycielowi itd.

Jeśli założyć, że prawidłowości stwierdzone w prezentowanym eksperymencie odzwierciedlają realne zachowania nauczycieli na autoprezentacje uczniów, wypada zwrócić uwagę na jeszcze jeden problem: wiedzy uczniów o reakcjach nauczycieli na określone autoprezentacje. Rezultaty innego badania (Szmajke, 1994) sugerują, że uczniowie mają w tej kwestii przekonania całkowicie sprzeczne ze stanem faktycznym sądząc, iż najwłaściwszą formą autoprezentacji wobec nauczyciela jest pewna wersja „skromności”, polegająca na ukrywaniu w samoopisie wszelkich dyspozycji zarówno pozytywnie, jak i negatywnie wartościowanych społecznie i – w konsekwencji – ujawniania audytorium samoopisu sugerującego „brak właściwości”. O ile więc w kontekście selekcji i naboru w innych organizacjach niż szkoła (np. staraniach o pracę) obie strony interakcji zdają się wyznawać tę samą teorię skutecznej autoprezentacji: autoprezentery – „chępliwie ujawniać mocne strony” (por. Stevens, Kristof, 1995), obserwatorzy – „preferować osoby ujawniające mocne strony, pewność siebie i optymizm” (por. Rosen, Cochran, Musser, 1990), o tyle jest prawdopodobne, że w relacjach nauczyciel–uczeń (tylko w polskiej szkole?) uczniowie są przekonani o większej skuteczności autoprezentacji „skromnych” (a w każdym razie konieczności unikania „chęplichych”), podczas gdy nauczyciele w rzeczywistości preferują osoby dokonujące autoprezentacji asertywno-chęplichych.

## BIBLIOGRAFIA

- Arkin, R. M. (1981). Self-presentational styles. W: J. T. Tedeschi (red.), *Impression management theory and social psychological research* (s. 311-333). New York: Academic Press.
- Baumeister, R. F., Tice, D. M., Hutton, D. G. (1989). Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*, 57, 547-579.
- Cialdini, R. B., De Nicholas, M. E. (1989). Self-presentation by association. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 626-631.
- Decker, W. H. (1987). Attributions based on managers' self-presentation, sex and weight. *Psychological Reports*, 61, 175-181.
- Decker, W. H. (1990). Managing impressions of individual and group achievement through self-presentation. *Journal of Social Behavior and Personality* (special issue: *Handbook of replication research in the behavioral and social sciences*, red. J. W. Neuliep), 5, 287-296.

## SKROMNIE CZY ASERTYWNIE?

- Giacalone, R. A., Riordan, C. A. (1986). Effects of self-presentation on perceptions in an organization. *Proceedings of the Academy of Management, Southwest Division*, 91-95.
- Goffman, E. (1981). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: PIW.
- Jones, E. E., Pittman, T. S. (1982). Toward a general theory of strategic self-presentation. W: J. Suls (red.), *Psychological perspectives on the self* (s. 231-262). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Leary, M. R. (1999). *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*. Gdańsk: GWP.
- Leary, M. R., Kowalski, R. M. (1990). Impression management: A literature review a two-component model. *Psychological Bulletin*, 107, 34-47.
- Maddux, J. E., Norton, L. W., Leary, M. R. (1988). Cognitive components of social anxiety: An investigation of self-presentation theory and self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 6, 180-190.
- Powers, T. A., Zuroff, D. C. (1988). Interpersonal consequences of overt self-criticism: A comparison with neutral and self-enhancing presentations of self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1054-1062.
- Robinson, M. D., Johnson, J. T., Shields, S. A. (1995). On the advantages of modesty: The benefits of a balanced self-presentation. *Communication Research*, 22, 575-591.
- Rosen, S., Cochran, W., Musser, L. M. (1990). Reaction to ma match versus mismatch between an applicant' self-presentational style and work reputation. *Basic and Applied Social Psychology*, 11(2), 117-129.
- Schlenker, B. R. (1980). *Impression management*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Schlenker, B. R. (1984). Identities, identification, and relationship. W: V. Derlega (red.), *Communication, intimacy and close relationships*. New York: Academic Press.
- Schlenker, B. R., Britt, T. W., Pennington, J. (1996). Impression regulation and management: Highlights of a theory of self-identification. W: R. M. Sorrentino, E. T. Higgins (red.), *Handbook of motivation and cognition: The interpersonal context* (vol. 3). New York: Guilford.
- Schlenker, B. R., Leary, M. R. (1982a). Social anxiety and self presentation: A conceptualization and model. *Psychological Bulletin*, 92, 641-669.
- Schlenker, B. R., Leary, M. R. (1982b). Audiences' reactions to self-enhancing, self-denigrating, and accurate self-presentations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 18, 89-104.
- Schlenker, B. R., Leary, M. R. (1985). Social anxiety and communication about the self. *Journal of Language and Social Psychology*, 4, 171-192.
- Schlenker, B. R., Weigold, M. F. (1992). Interpersonal processes involving impression regulation and management. *Annual Review of Psychology*, 43, 133-168.
- Schutz, A., DePaulo, B. M. (1996). Self-esteem and evaluative reactions: Letting people speak for themselves. *Journal of Research in Personality*, 30, 137-156.
- Stevens, C. K., Kristof, A. L. (1995). Making the righ impression: A field study of applicant impression management during job interviews. *Journal of Applied Psychology*, 80, 587-606.
- Szmajke, A. (1994). Ludzie bez właściwości; autoprezentacje uczniów wobec nauczycieli preferujących autokratyczny i demokratyczny styl kierowania. *Zeszyty Naukowe WSP: Psychologia* (Opole), 10, 12-25.
- Szmajke, A. (1999). *Autoprezentacja: maski, pozy, miny*. Olsztyn: URSA.
- Tedeschi, J. T., Norman, N. (1985). Social power, self-presentation, and the self. W: B. R. Schlenker (red.), *The self in social life*. New York: McGraw-Hill.
- Wosińska, W., Dabul, A. J., Whestone-Dion, R., Cialdini, R. B. (1996). Self-presentational responses to success in the organization: The costs and benefits of modesty. *Basic and Applied Social Psychology*, 18, 229-242.