

Reaktancja w motywacji zadaniowej gimnazjalistów

Zofia Dołęga*

Uniwersytet SWPS Wydział Zamiejscowy w Katowicach

REACTANCE IN JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS TASK MOTIVATION

The problem of the study was the negative impact of reactance in the educational program. The aim of the program was to teach a sense of responsibility in junior high school students aged 14-15 years ($N=37$). Participation in it was voluntary. The first phase of the program was organized by the school counselor as a lesson about the ethics of responsibility. The second step was a natural experiment. Participants were assigned randomly into two groups: experimental ($n=17$) and control ($n=20$). In the experimental group a sense of responsibility was induced by asking the students to take care of an electronic pet (Tamagotchi) while keeping a special diary for a week. The control group had been given no obligation. Immediately afterwards a survey was conducted in the experimental group. It asked about any encountered difficulties and how they were overcome, the progress of the experiment and willingness to continue the task. Measurement of the personal sense of responsibility was done using the Varimax of Sense of Responsibility Questionnaire (KO) (factors: the ratio of responsibility, independence of action, sense of responsibility, reasons for responsibility). Reactance was measured by a monotone Autonomy Scale in Adolescence (PIA). Both tools have satisfactory psychometric properties. It was used for statistical analysis, nonparametric tests of significance differences and correlation methodology. Results of KO and PIA for both groups (experimental and control) were not significantly different. A number of significant negative correlations between autonomy and accountability factors (lack of correlation with factor of awareness of responsibility) were obtained. They have confirmed the hypothesis of a negative relationship between changing in the course of the psychological resistance program and a sense of responsibility among all participants in the program in a degree dependent on belonging to the experimental group or a control one. In the light of the results it is concluded that a significant share of reactance significantly reduces the effectiveness of educational programs for younger teens.

Key words: autonomy, responsibility, reactance, students, adolescence

WPROWADZENIE

Kształtowanie się psychologicznej koncepcji siebie na przestrzeni życia przebiega dzięki dwóm zasadniczym tendencjom: socjotropicznej i autonomizacyjnej. W początkowych okresach rozwoju tendencja socjotropiczna reprezentuje dążenie dzieci w kierunku ochronnej zależności oraz relacyjnej więzi o specjalnym znaczeniu bazującej na socjobiologicznym mechanizmie emocjonalnego przywiązania. Nieco później ujawnia się ona również w dążeniu ku społecznym coraz bardziej zróżnicowanym prowizjom uzyskiwanym poprzez sieć kontaktów, relacji i związków w różnych grupach odniesienia (Weiss, 1974). Dzięki tak ukierunkowanej socjotropii możliwa jest socjalizacja emocji, środowiskowa adaptacja zapewniająca dzieciom stopniowe wrastanie w kulturę otoczenia społecznego oraz kształtowanie się społecznych aspektów ich własnej tożsamości. Tendencje autonomizacyjne

mają ukierunkowanie niejako przeciwstawne. Wyrażają dążenie do zaznaczania swojej niezależności i swobody w stosunku do uwarunkowań i wymagań zewnętrznych poprzez ujawnianie własnej wyjątkowej podmiotowości. Wyrazem tendencji autonomizacyjnych jest przykładowo rosnąca autokontrola czyli zdolność do odroczenia gratyfikacji poprzez regulację przeżywanych sytuacyjnie emocji oraz wybór strategii działania efektywnej z punktu widzenia osobistych motywów działania (Mischel, 2015).

Zdaniem Sidney'a Blatta (1990) optymalny przebieg procesu autodefiniowania siebie (*self-definicion*) jest możliwy dzięki dynamicznej równowadze funkcjonowania psychologicznego wyrażającego obie powyższe tendencje. W niektórych fazach życia przewaga jednej z nich bywa jednak szczególna, co niekiedy prowadzi do wzrostu ryzyka rozwojowego, np. izolacji i depresji. W świetle dostatecznie obszernej wiedzy z zakresu psychologii rozwoju, a także praktyki edukacyjnej można postawić tezę, iż pierwsza połowa adolescencyjnej dekady, zwłaszcza okres gimnazjalny, pozostają pod szczególnie silnym wpływem tendencji autonomizacyjnych (Liberska, 1987;

* Korespondencję dotyczącą artykułu można kierować na adres: Zofia Dołęga, Uniwersytet SWPS, ul. Techników 9, 40-326 Katowice. zdolega@swps.edu.pl

Bee, 2000; Dołęga, 2000; Siwek, 2012). Rozwój psychospołeczny staje się wówczas na tyle mało harmonijny na wymiarze socjotropia-autonomia, że w znaczącym stopniu może to utrudniać osiąganie satysfakcjonujących efektów edukacyjnych czy też wychowawczych.

Problematyka autonomii osobowej obejmuje dwa aspekty jej rozwoju. Pierwszy dotyczy autonomii repulsywnej. Wyraża ją motywacja „od czegoś”, która jest jednostkowym dążeniem do zachowania maksymalnej niezależności w warunkach tak czy inaczej przeżywanej presji. Wobec niej jednostka przyznaje sobie prawo do niepodlegania wpływowi; próbuje zachować podmiotowe status quo, na przykład niezmienną własną opinią czy dotychczasowe przekonanie, stabilność emocjonalnego stosunku lub nastroju, czy też niezłomność podjętego działania. Mechanizm repulsji czy też reaktancji ma charakter obronny; jest słabo lub w ogóle nieuświadomiany, niejako odruchowy.

Drugi z kolei aspekt analizuje autonomię osobową o charakterze propulsywnym, proaktywnym, czyli autonomię działania „ku czemuś”. Wydaje się np., że teoria autodeterminacji Richarda M. Ryana i Edwarda L. Deci (2000), obejmuje właśnie ten proaktywny motywacyjny aspekt zachowań. Bycie autonomicznym bazuje tu na samoświadomości podmiotu (awareness of self) i na przekonaniu o możliwości dokonania swobodnego wyboru (perceived choice) tak, by podmiot decyzji mógł pozostać kongruentny.

Mechanizm autodeterminacji nie działa w społecznej próżni. Przykładowo, proaktywna autonomia nastolatków pozostaje w istotnym związku z percepcją pozytywnych relacji rodzinnych (Siwek, 2012). Niemniej jednak niezbyt duża siła tego związku oraz zróżnicowanie międzypłciowe (istotnie więcej silniejszych związków w przypadku dziewcząt niż u chłopców) skłania do przekonania, że pożądaną propulsywną, proaktywną motywację zadaniową wzbudzaną poprzez dobre relacje z nastolatkami z ich rodzicami może towarzyszyć jednocześnie mechanizm o repulsywnym ukierunkowaniu (Liberska, 1987; Dołęga, 2000). Reaktancja, opór psychologiczny ujawniający się u nastolatków stosunkowo łatwo wobec zadań czy poleceń dorosłych ma rozwojowe uzasadnienie, ale też zależy od sytuacyjno-wychowawczego kontekstu (Liberska, 1987; Dołęga, 2010; Siwek, 2012). Niewiele jednak wiadomo, jaki jest udział repulsywnych tendencji autonomizacyjnych nastolatków w przebiegu zadań edukacyjnych. W edukacji bowiem, wyłączając być może obszar edukacji alternatywnej, problematyka autonomiczności uczniów rzadko bywa przedmiotem psychologicznych analiz.

PROBLEM PRACY

Wzrost tendencji autonomizacyjnych repulsywnych obserwowane można u progu dorastania, w okresie gimnazjalnym oraz na przełomie między wczesną i późną adolescencją, między 16 a 17 rokiem życia (Dołęga, 2000). Sprzyja temu rosnąca samodzielność życiowa, zdolność

do pogłębionego analizowania sytuacji społecznie złożonych, a jednocześnie niechęć czy wręcz opór wobec zewnętrznych wymagań wywołujący negatywne emocjonalne zaangażowanie, dystans i próby niezależnego postępowania.

Tendencje autonomizacyjne repulsywne ujawniają się na różnych polach aktywności, zależnie od tego, czy ich funkcją jest kontrola przebiegu relacji z dorosłymi, czy z rówieśnikami. Przykładowa w tym zakresie jest roszczeniowość młodych ludzi wobec osób dorosłych; skłonność do niekończących się dyskusji i polemik; żądanie praw dla siebie, ale odmawianie ich innym; asertywnie a niekiedy wręcz wrogie negocjowanie swobód i prawa do wolności wyboru. Deklaratywnie nonkonformistyczni gimnazjaliści niechętnie przyjmują punkt widzenia dorosłych, chociaż jednocześnie łatwo ulegają naciskom rówieśniczym i mało uświadomianym wpływom popkulturowym. Zachowania nastolatków noszą przy tym znamiona ostentacyjnej, fasadowej niezależności z jednoczesnymi objawami nadwrażliwości na emocjonalne zranienia. Jeśli takiego rzeczywiście doznają, mają skłonność do różnorodnych form odwetu, w tym agresji albo wręcz odwrotnie, do „martyrologicznego” wycofania i samoizolacji maskujących frustrujące poczucie samotności i potrzebę wsparcia (Feldman i Quatman, 1988; Mather i Winston, 1998; Beyers i Goossens, 1999; Dołęga, 2000, 2010). Tego rodzaju mieszanka emocji, domniemań i zachowań, będąca zapewne wyrazem sprzecznych socjotropiczno-autonomizacyjnych tendencji charakteryzuje fazę tożsamościowego moratorium (Erikson, 1994), czasu swobodnego testowania swojego miejsca w otaczającym świecie. Mocno konformistyczni dorastający poszukują wówczas potwierdzeń dla własnej niezależności od wpływów zewnętrznych. Próbują różnych sposobów wyrażania siebie; zaznaczają w jakiś sposób własną odrębność i niepowtarzalność. Reaktancja, opór psychologiczny wobec narzuconych zadań daje nastolatkom poczucie kontroli nad przebiegiem zdarzeń nawet wówczas, jeśli jest ona dość iluzoryczna (Doliński i Łukaszewski, 2000; Dołęga, 2000; Mischel, 2015).

Reaktancja to reaktywna, repulsywna reakcja wyrażająca potrzebę niezależności i autonomicznego działania. Przykładowo, w psychoterapii o proveniencji psychoanalitycznej wiąże się ją ze zjawiskiem oporu psychologicznego jako nieświadomego mechanizmu gotowości do nieulegania wpływowi terapeuty. Zgodnie z dobrze empirycznie zweryfikowaną teorią Jacka Brehma (1966, za: Doliński i Łukaszewski, 2000, s. 586-590), reaktancja pojawia się w odpowiedzi na powierzone zadanie jako efekt wzbudzenia konfliktu między dążeniem do danego wyniku i zarazem unikaniem go w postaci podmiotowego dążenia do przywrócenia wolności wyboru, zagrożonej przez kogoś, kto próbuje coś narzucić lub czegoś zakazać. Zjawisko to w kontekście edukacyjnym ujawnia na przykład praca Ireny Murdeckiej (2011). Rezultaty jej badań sugerują obecność wzbudzania reaktancji w toku oddziaływań resocjalizacyjnych skierowanych do młodzieży przebywającej w ośrodku szkolno-wychowawczym. Otóż

podejmowane wysiłki pedagogów w celu stymulacji odpowiedzialnych zachowań wśród wychowanków okazują się zazwyczaj dość mizerne wówczas, gdy młodzież wykazuje silną postawę do nieulegania instytucjonalnym wpływom.

Zjawisko reaktancji zależy generalnie od typu sytuacji społecznej/zadaniowej. Przykładowo, zadania własne rzadko wywołują reaktancję a zadania zewnętrzne narzucone, częściej (Doliński i Łukaszewski, 2000). Reaktancja w relacjach nastolatków z dorosłymi wydaje się bardziej prawdopodobna niż w relacjach rówieśniczych. Wynika to z zapewne z funkcji kontaktów o charakterze wertykalnym (relacje rodzicielskie i nauczycielskie), o wyższym poziomie dyrektywności niż kontakty horyzontalne (koleżeńskie, kumplowskie, przyjacielskie: Hartup, 1989; Dołęga, 2010), nakierowanych na celebrowanie partnerstwa. W edukacyjnych warunkach dyrektywność nauczyciela jest niejako wpisana w jego rolę. Mocno ustrukturalizowane zadania szkolne precyzują cel i sposób jego osiągnięcia; określają wymagania; ograniczają swobodę działania uczniów; zawierają aspekt kontroli/oceny zewnętrznej. W kontekście nasilonych dążeń autonomicznych młodszych nastolatków jest prawdopodobne, że zadania edukacyjne mogą stać się źródłem emocjonalnej presji ewokującej reaktancję wobec konkretnych oczekiwań i wymagań nauczyciela, czy też ogólnych celów edukacyjnych.

W świetle wiedzy o przebiegu rozwoju psychospołecznego młodzieży można sformułować hipotezę ogólną nie związaną bezpośrednio z prezentowanym poniżej eksperymentem, że łatwość wzbudzenia reaktancji u nastolatków wobec powierzonych im zadań może leżeć u podstaw niezadowolającej skuteczności oddziaływań wychowawczych, programów edukacyjno-profilaktycznych (por. Brzezińska i Brzeziński, 2001).

PROGRAM BADAŃ

Przedmiotem tej części pracy jest prezentacja rezultatów eksperymentu, który miał na celu przetestować możliwość spontanicznej ewokacji oporu psychologicznego u nastolatków, gdy ci zostają poddani stosunkowo prostemu i niewymuszonemu oddziaływaniu edukacyjno-wychowawczemu.

Eksperyment z udziałem gimnazjalistów, w którym testowano hipotezę ewokacji reaktancji, wyjaśniono im jako trening odpowiedzialności w toku realizowania roli opiekuna.¹ Etyczno-pragmatyczny aspekt wyboru treści zadania motywującego odpowiedzialność wiązał się z założeniem, że odpowiedzialność podmiotowa to szczególnie ceniona społecznie kompetencja, która może być kształtowania w warunkach nie stwarzających presji

¹ Praca bazuje na danych uzyskanych w pracy w toku realizacji pracy magisterskiej: Moniki Dworak (2014). Osobiste i wychowawcze wyznaczniki podmiotowej odpowiedzialności dorastających pod kierunkiem Zofii Dołęgi: Repozytorium prac magisterskich, Uniwersytetu SWPS Wydział Zamiejscowy w Katowicach (zdolega@swps.edu.pl; monikakidacka@gmail.com).

(Brzeziński i Siuta, 1991; Rosenthal, 1996; Sowa, 2011). Chodziło tu o dość banalną codzienną „opiekę” nad elektronicznym zwierzątkiem (Tamagotchi) oraz systematyczne prowadzenie w określony sposób codziennego zapisu „opiekuńczych zachowań opiekuna”. Idea projektu nawiązywała do opisanego przez Martina Hoffmana (2006) indukcji wychowawczej. Zdaniem tego autora indukcja to metoda nie tylko skuteczna, ale i konieczna w kształtowaniu złożonych postaw młodych ludzi bazująca na wartościach. Indukcja wychowawcza wymaga wielokierunkowych oddziaływań dorosłych poprzez dostarczenie adresatom niezbędnej wiedzy, tworzenie okazji do treningu sprawowania kontroli nad przebiegiem zdarzeń, wzbudzenia pozytywnych emocji, uruchomienia decentracji poznawczej/interpersonalnej oraz zachowań zgodnych z normami społecznymi.

Projekt przeprowadzenia eksperymentu został pozytywnie zaopiniowany przez Komisję Etyki Badań przy Wydziale Zamiejscowym Uniwersytetu SWPS w Katowicach, choć wyrażono wątpliwość, czy wzbudzenie odpowiedzialności u nastolatków w założonych warunkach w ogóle będzie możliwe. Trzeba jednak pamiętać, że nie to było zasadniczym celem projektu. Pytanie generalnie dotyczyło bowiem tego, jak w opisanych warunkach, czyli wobec prostego i ludycznie zdefiniowanego zadania, zmienia się motywacja zadaniowa gimnazjalistów i czy reaktancja w badanej grupie się w ogóle pojawi.

Okres dorastania wiąże się ze znacznym wzrostem sprawności rozumowania, planowania i przewidywania skutków własnego działania, chroniącej przed niepożądanym nadmiarem nieusuwalnych błędów. Dzięki temu można oczekiwać od młodych ludzi spektrum zachowań noszących znamiona odpowiedzialnych. Jednocześnie skłonność młodzieży do ulegania iluzji kontroli poznawczej i instrumentalnej, wciąż jeszcze po części popędliwe mechanizmy regulacji emocji, a także dość częsty brak zaufania w relacjach szkolnych (Jankowska, 2013), mogą wywoływać opór psychologiczny tym bardziej prawdopodobny, im silniejsze rozwojowo jest dążenie dorastających do ochrony własnych praw i potrzeba niepodlegania wpływom wobec osób dorosłych w toku zadań o charakterze formalnym. Należało więc sprawdzić, czy mechanizm reaktancji może zostać pobudzony w sytuacji potencjalnie pozbawionej nacisku.

METODA

Oferta uczestnictwa w projekcie została wstępnie przedstawiona w drugich i trzecich klasach gimnazjalnych w jednym z katowickich zespołów szkół ogólnokształcących. Początkowo wszyscy uczniowie tych klas wzięli udział w zajęciach poświęconych rolom społecznym i etyce odpowiedzialności. Zajęcia te w formie moderowanej dyskusji z zadawanymi pytaniami poprowadził pedagog szkolny (pytania typu: „co to są role społeczne; które z nich pełnicie; czy wiążą się z jakąś odpowiedzialnością, jeśli tak to jaką; za co ponosimy największą odpowiedzialność; czy poczucie odpowiedzialności może być

przyjemne; kiedy jest uciążliwe; co wtedy można zrobić”). Następnie w obecności wychowawcy określono zadane głównie jako testowanie atrakcyjności zabawy w rolę opiekuna elektronicznego zwierzątka (Tamagotchi).² Udział w tej części był całkowicie dobrowolny i zakładał możliwość rezygnacji z udziału na każdym etapie projektu. Spośród ochotników losowo dobrano grupę eksperymentalną ($n=17$). Pozostali ($n=20$) stanowili grupę kontrolną. Uczniowie z grupy eksperymentalnej mogli wybrać sobie dowolnie jeden egzemplarz spośród dwudziestu elektronicznych zwierzątek Tamagotchi. Instrukcja podana przez pedagoga szkolnego brzmiała następująco:

„Wyobraź sobie, że Twój przyjaciel/przyjaciółka poprosi Cię o opiekę nad jego/jej ulubionym elektronicznym zwierzątkiem, które już zostało uruchomione. On/ona nie może nim się zająć, bo musi pójść na tydzień do szpitala, gdzie nie wolno używać elektronicznych gadżetów. Możesz samodzielnie zaopiekować się zwierzątkiem. Od Ciebie zależy, jak to zrobisz. Wybierz sobie to zwierzątko, które najbardziej pasuje do Twojego przyjaciela. Jak myślisz, jakiego jest gatunku? Czy jest to „dziewczynka” czy „chłopiec”? Nadaj zwierzątku imię, które lubisz, lub takie, jakie powinno Twoim zdaniem, mieć”.

„Opiekunowie” zapoznali się z instrukcją i sposobem obsługi zabawki (niektórzy wstępnie znali to urządzenie; nikt go jednak osobiście nie testował), oraz zostali zaopatrzeni w specjalną „Książeczkę zdrowia”, w której mieli relacjonować dzień po dniu potrzeby zwierzątka oraz własne „opiekuńcze zachowania” kierując się dostępnym w urządzeniu Tamagotchi menu (np. karmienie, pojenie, zabawa, spacer, sprzątanie, leczenie). Poznali też zasadę, że elektroniczne zwierzątko może nieodwołalnie „zginać”, jeśli opieka nad nim nie będzie dostateczna (nie będzie można go po raz drugi uruchomić). „Zwierzątka” dostały imiona, wpisano je do „Książeczki zdrowia” podpisanej pseudonimem „opiekuna”. W ciągu tygodnia „opieki” uczniowie mogli się kontaktować z eksperymentatorem via mail, by komentować przebieg zadania, zapytać o cokolwiek, dostać wsparcie, itp. Po tygodniu przynieśli Tamagotchi do szkoły wraz z wypełnioną „Książeczką zdrowia”.

W tym czasie grupa kontrolna nie była poddana żadnym szczególnym wpływom. Ostatnim etapem projektu była Ankieta na podsumowanie skierowana do uczniów z grupy eksperymentalnej oraz rozmowa kończąca z każ-

dym z uczestników. Chodziło o monitorowanie nastroju badanych, zebranie informacji o walorach projektu oraz o ocenę autowaloryzującą jego uczestników. Na tej drodze poznano ich opinie i emocje; uzyskano informacje o stopniu zadowolenia z siebie w roli opiekuna; o chęci udziału w podobnym projekcie; o tym, czego się nauczyli, czego się dowiedzieli o sobie; na jakie trudności napotkali, jak je pokonali oraz, czy mieli ochotę porzucić zadanie i co ich powstrzymało. Z przyczyn technicznych część praktyczna zadania polegająca na bieżącej opiece trwała tydzień (wynikało to z zaprojektowanego okresu „życia” elektronicznego zwierzątka). Całość, łącznie z przeprowadzonymi rozmowami z uczestnikami projektu, zrealizowano w ciągu 10 dni.

W pierwszym dniu projektu wszyscy jego uczestnicy ($N=40$) wypełnili dwa protokoły: Skali Autonomii w Adolescencji (PIA) i Kwestionariusza Poczucia Odpowiedzialności (KO). Wypełnione protokoły zostały włożone do kopert, które zaklejono, podpisano pseudonimami i zdeponowano w udostępnionej szkolnej szafie. Następnie w ramach procedury pretestu-posttestu powtórzone pomiary Skalą Autonomii w Adolescencji (PIA) i Kwestionariuszem Poczucia Odpowiedzialności (PO). Kwestionariusze wypełnili ponownie wszyscy biorący udział w projekcie. Wówczas już tylko trzydzieści siedem osób.

Skala Autonomii w Adolescencji (PIA) jest gotowym, opublikowanym narzędziem służącym do pomiaru autonomii repulsywnej (reaktancji) w sytuacjach zadaniowych (Dołęga, 2000). PIA ma dobre parametry psychometryczne (m.in. *alfa* Cronbacha=.85). Składa się z 20 twierdzeń ocenianych na czterostopniowej skali określającej stopień zgody wypowiedzianego się (od „zgadzam się całkowicie” do „całkowicie się nie zgadzam”). Wypełnienie PIA zajmuje około 10 minut.

Kwestionariusz Poczucia Odpowiedzialności (PO) bazuje na założeniu, że odpowiedzialność to wielowymiarowa wartościowa cecha ludzkich postaw (Zimny, 1984). W ujęciu psychologicznym wiąże się z sumiennością, poczuciem umiejscowienia kontroli zdarzeń, uczuciami moralnymi takimi, jak wstyd, poczucie winy, potrzeba aprobaty społecznej oraz z osobistym systemem wartości (Derbis, 1991). Odpowiedzialność ma poznawcze, emocjonalno-motywacyjne i działaniowe komponenty powiązane ze sobą w nieoczywisty i skomplikowany sposób (Krzywosz-Rynkiewicz, 2007; Murdecka, 2011). Psychologia poznawczo-behawioralna łączy podmiotową odpowiedzialność z czynnikami kontroli poznawczej, atrybucją przyczynową osobistych porażek i sukcesów oraz percepcyjnymi mechanizmami samoregulacji, np. iluzją kontroli (Doliński i Łukaszewski, 2000). Przygotowanie Kwestionariusza Poczucia Odpowiedzialności (PO) wymagało zatem kilku etapów. W pierwszym odwołano się do techniki ankiety zastosowanej wcześniej przez Murdecką (2011, s. 457-460). Na tej podstawie została opracowana wstępna pula twierdzeń, którą poddano dwukrotnemu pilotażowi (39 twierdzeń) w warunkach świetlicy szkolnej ($2 \times N=30$, uczniowie w wieku 14-17 lat). Dzięki niemu poprawiono czytelność instrukcji, se-

² Warto wspomnieć, że inspiracją dla przedstawionego tu eksperymentu z Tamagotchi były publikowane w literaturze przedmiotu rezultaty programów edukacyjno-wychowawczych podejmowanych przez placówki resocjalizacyjne. Realizowano je do tej pory w Holandii, Stanach Zjednoczonych, także w Polsce. Stosowano różne symboliczne rekwiizyty (na przykład jajka, kilogramowe opakowania mąki, lalki-niemowlęta, itp.). Chodziło zwykle o niwelowanie deficytów kompetencji społecznych u wadliwie zsocjalizowanej młodzieży pochodzącej ze środowisk dysfunkcyjnych. Zdaniem pomysłodawców tego typów programy są bardzo potrzebne, atrakcyjne i skuteczne, ponieważ przynoszą oczekiwane społeczne korzyści w postaci bardziej przystosowawczych zachowań. Jednakże tego rodzaju optymistycznych opinii zazwyczaj nie podziela sama młodzież często uznając zadania za sztuczne, a co więcej narażające na kpiny rówieśników.

mantyczną jednoznaczność twierdzeń i fasadę kwestionariusza. Po dwukrotnej analizie rzetelności i po zastosowaniu ortogonalnej analizy czynnikowej metodą rotacji Varimax, na drodze decyzji statystyczno-treściowych przyjęto wersję czteroczynnikową z 22 twierdzeniami i z całkowitą wyjaśnioną wariancją wspólną równą 47.38% oraz zadowalającą spójnością wewnętrzną (*alfa* Cronbacha = .88). Kwestionariusz PO mierzy ostatecznie ogólne poczucie odpowiedzialności w rozstępie 22-88 punktów oraz jego czynniki składowe: stosunek do obowiązków (SO, 6-24 pkt.: im wyższy wynik tym bardziej pozytywny stosunek do obowiązków), świadomość odpowiedzialności (ŚO, 5-20 pkt.: im wyższy wynik tym większa świadomość ponoszenia odpowiedzialności), samodzielność działania (SD, 5-20 pkt.: im wyższy wynik tym większa samodzielność działania), poczucie kontroli/lokalizacja odpowiedzialności (LO, 6-24 pkt.: im wyższy wynik tym odpowiedzialność bardziej podmiotowa/wewnętrzna).

Sformułowano przypuszczenie, że sam udział w projekcie wywoła reaktancję u jego wszystkich uczestników. Będzie ona jednak silniejsza w grupie eksperymentalnej niż w grupie kontrolnej, tj. będzie silniej regulowała spadek poczucia odpowiedzialności w grupie eksperymentalnej niż w grupie kontrolnej. Hipotezy robocze nawiązujące do celu, charakteru i przebiegu projektu sformułowano w następujący sposób:

- H1. Wstępnie grupy eksperymentalna i kontrolna nie będą się różnić ani pod kątem poczucia odpowiedzialności, ani też pod kątem repulsywnych tendencji autonomizacyjnych.
- H2. Przebieg projektu nie spowoduje wzrostu poczucia odpowiedzialności w obu badanych grupach.
- H3. Im silniejsze tendencje autonomizacyjne pojawiają się u badanej młodzieży, tym mniejszy będzie przyrost poczucia odpowiedzialności pod wpływem oddziaływań projektu.
- H4. Związki między tendencjami autonomizacyjnymi i poszczególnymi czynnikami poczucia odpowiedzialności w obu grupach okażą się zróżnicowane i wskazujące na regulacyjny wpływ reaktancji.

WYNIKI

Analizy statystyczne uzyskanych rezultatów przeprowadzono z zastosowaniem komputerowego pakietu statystycznego IBM SPSS Statistics 21. Poniżej zaprezentowano szczegółowo tylko te efekty ilościowe, które z założonym poziomem istotności odrzucenia hipotez zerowych dla $p < .05$ okazały się istotne statystycznie w odniesieniu do sformułowanych przewidywań, lub świadczyły o tendencji statystycznej w kierunku istotności związków.

W odniesieniu do H1. poddano analizie porównawczej wyniki PO i PIA pochodzące z pretestów w grupach eksperymentalnej ($n=17$) i kontrolnej ($n=20$). W tym celu użyto testu *t*-Studenta dla prób niezależnych, jeśli założenie o normalności rozkładów zostało wstępnie spełnio-

ne lub nieparametrycznego testu U Manna-Whitneya, gdy warunek ten nie został spełniony. Testowanie normalności rozkładów wykonano testem W Shapiro-Wilka. Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic międzygrupowych. Zatem hipoteza robocza H1 okazała się trafna. Grupa eksperymentalna i kontrola pochodziły z tej samej podpopulacji i nie różniły się one pod kątem poczucia odpowiedzialności i tendencji autonomizacyjnych.

W odniesieniu do hipotezy roboczej H2, po zakończonej części zadaniowej eksperymentu sprawdzono, czy udział w nim wywołał przyrost poczucia odpowiedzialności u uczniów z grupy eksperymentalnej. Zakładając konieczność utrzymania stałych warunków badania dla obu grup (zachowanie trafności wewnętrznej eksperymentu), zweryfikowano również istotność ewentualnych zmian w grupie porównawczej, jakie mogły zajść pod wpływem czynników niekontrolowanych (por. Shaughnessy, Zechmeister i Zechmeister, 2002). Porównano zatem wyniki PO pretestów i posttestów stosując parametryczny test *t* Studenta dla prób zależnych, albo nieparametryczny test znaków rangowanych T Wilcoxona, gdy rozkład wyników odbiegał od normalności. Przewidywanie okazało się słuszne. Zadanie opiekuńcze nie spowodowało przyrostu poczucia odpowiedzialności uczniów z grupy eksperymentalnej. Różnica wyników otrzymanych z pretestu i posttestu grupy kontrolnej nie była istotna.

W odniesieniu do H3 formułującej przypuszczenie, że im silniejsze tendencje autonomizacyjne tym mniejszy będzie przyrost poczucia odpowiedzialności, sprawdzono, czy istnieje zależność między zmianą w wynikach PIA a zmianą w wynikach czynników poczucia odpowiedzialności oraz w wyniku ogólnym PO. Obliczono współczynniki korelacji rangowej *rho*-Spearmana. Wyniki dla obu grup przedstawia Tabela 1.

Tabela 1
Współczynniki korelacji (*rs*) między zmianą w PIA a zmianą w czynnikach PO w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

	Tendencje autonomizacyjne	
SO – zmiana w grupie eksperymentalnej	-.25	$p < .166$
SO – zmiana w grupie	.37	$p < .055$
ŚO – zmiana w grupie eksperymentalnej	.16	$p < .273$
ŚO – zmiana w grupie	-.05	$p < .420$
SD – zmiana w grupie eksperymentalnej	-.28	$p < .140$
SD – zmiana w grupie	.05	$p < .414$
LO – zmiana w grupie eksperymentalnej	-.45	$p < .037$
LO – zmiana w grupie	.07	$p < .392$
PO – zmiana w grupie eksperymentalnej	-.36	$p < .076$
PO – zmiana w grupie	.05	$p < .415$

**p* – jednostronnie

W grupie eksperymentalnej ujawniła się istotna statystycznie ujemna korelacja między zmianą w wynikach w Skali PIA a lokalizacją odpowiedzialności (LO). Wzrost

oporu psychologicznego pod wpływem zadania opiekuńczego wiązał się ze spadkiem skłonności do zmiany lokalizacji odpowiedzialności z lokalizacji zewnętrznej na wewnętrzną/podmiotową. W grupie tej zauważono również tendencję statystyczną ($p < .076$) do związku między rosnącym w toku eksperymentu oporem psychologicznym (PIA) i spadkiem ogólnego poczucia odpowiedzialności (PO). W grupie kontrolnej natomiast pojawił się efekt odwrotny, tj. bliski istotności statystycznej związek ($p < .055$) między rosnącymi z czasem tendencjami autonomizacyjnymi i jednocześnie przyrostem pozytywnego stosunku do obowiązków (SO).

Szukając efektów wspólnych dla badanych tu zmienionych w odniesieniu do H4, przeanalizowano porównawczo obrazy istotnych związków odrębnie w grupie eksperymentalnej i kontrolnej korzystając z rezultatów korelacyjnych z pretestów i posttestów. Obliczono współczynniki korelacji *r*ho-Spearmana. Efekty w Tabelach 2 i 3.

Tabela 2

Współczynniki korelacji (*rs*) między PIA a KO w pretestach i posttestach grupy eksperymentalnej ($n=17$)

	Tendencje autonomizacyjne	
Stosunek do obowiązków (SO) – pretest	-.01	$p < .482$
Stosunek do obowiązków (SO) – posttest	-.42	$p < .045$
Świadomość odpowiedzialności (SO) – pretest	-.24	$p < .174$
Świadomość odpowiedzialności (SO) – posttest	-.21	$p < .214$
Samodzielność działania (SD) – pretest	-.65	$p < .002$
Samodzielność działania (SD) – posttest	-.57	$p < .009$
Lokalizacja odpowiedzialności – pretest	-.33	$p < .096$
Lokalizacja odpowiedzialności – posttest	-.37	$p < .073$
Poczucie odpowiedzialności – pretest	-.33	$p < .099$
Poczucie odpowiedzialności – posttest	-.51	$p < .018$

* p – jednostronnie

Tabela 2. pozwala odnotować siedem efektów korelacyjnych wynikających z oddziaływania zadania opiekuńczego. Po pierwsze, przed przystąpieniem do zadaniowej części projektu w grupie eksperymentalnej czynnik SD (samodzielność działania) dość silnie i negatywnie korelował z wynikami PIA. Najwyraźniej wylosowani do grupy eksperymentalnej uczniowie czekając na nieznaną, wykazywali znaczący opór przed niejasnym jeszcze zadaniem, co wzmagало ich poczucie niesamodzielności. Efekt ten uległ jednak osłabieniu i po zakończeniu zadania utrzymując się jedynie w postaci tendencji statystycznej ($p < .09$). Po drugie, ostatecznie wykonanie zadania opiekuńczego sprawiło, że u członków grupy eksperymentalnej w preteście ujawnił się zgeneralizowany, negatywny stosunek do zadań. Ilustruje to korelacja SO i PIA ($r_s = -.42$). Po trzecie, w grupie eksperymentalnej wzmocniło się przekonanie o zewnętrznej kontroli, co obrazuje tendencja statystyczna między wynikami PIA

z czynnikiem LO ($p < .073$). Generalnie rezultat był taki, że posttest ujawnił się dość silny negatywny związek między rosnącymi tendencjami autonomizacyjnymi a spadkiem ogólnego poczucia odpowiedzialności (PO). Zapowiadała go zresztą w preteście zaznaczająca się wówczas tendencja statystyczna ($p < .099$).

Natomiast w grupie kontrolnej dostrzec można trzy warte uwagi efekty korelacyjne (Tabela 3). Jedyne istotne statystycznie to związki PIA z poczuciem obowiązku (SO), ale dotyczy on jedynie fazy pretestowej. W toku trwania projektu traci on na znaczeniu. Pojawiają się natomiast w dwie inne tendencje. W miarę trwania projektu wzrasta wraz ze spadkiem psychologicznego oporu przekonanie grupy kontrolnej o jej samodzielności działania (SD) (tendencja: $p < .79$). Na koniec, w grupie kontrolnej zanika ostatecznie początkowa tendencja ($p < .073$) do istotnej negatywnej korelacji z poczuciem odpowiedzialności (PO) i wzbudzonego początkowo oporu psychologicznego. Jak widać bezprzedmiotowego na koniec wobec braku powierzenia w tej grupie zadania.

Tabela 3

Współczynniki korelacji (*rs*) między PIA a KO grupy kontrolnej ($n=20$)

	Tendencje autonomizacyjne	
Stosunek do obowiązków (SO) – pretest	-.47	$p < .018$
Stosunek do obowiązków (SO) – posttest	-.13	$p < .288$
Świadomość odpowiedzialności (SO) – pretest	-.03	$p < .449$
Świadomość odpowiedzialności (SO) – posttest	-.11	$p < .318$
Samodzielność działania (SD) – pretest	-.17	$p < .235$
Samodzielność działania (SD) – posttest	-.33	$p < .079$
Lokalizacja odpowiedzialności – pretest	-.01	$p < .484$
Lokalizacja odpowiedzialności – posttest	-.03	$p < .448$
Poczucie odpowiedzialności – pretest	-.34	$p < .073$
Poczucie odpowiedzialności – posttest	-.13	$p < .295$

* p – jednostronnie

W prezentowanym tu eksperymentalnym projekcie starano się monitorować nastrój uczestników. W Ankiecie na zakończenie zapytano uczniów z grupy eksperymentalnej o ich stosunek do zadania, jakiego się podjęli. Połowa z nich przyznała, że początkowo odczuła pewne skrupowanie i brak ochoty, aby zadanie kontynuować, niemniej jednak przeważało poczucie zobowiązania. Ostatecznie wszyscy zdołali oddać „zwierzątko żywe”. Połowa z pytanych przyznała się nawet, że w pewnym momencie poczuła coś na kształt symbolicznej troski i empatii bazujące na przekonaniu, że bądź co bądź, ale „zwierzątku” nie powinno się przydarzyć nic złego, skoro zgodnie z ustalonym kontraktem podjęli się roli opiekuna. Jednak generalnie udział w projekcie nie wywołał u nich szczególnych emocji. Zadanie opiekuńcze uznano za łatwe. Rola opiekuna dotyczyła w końcu sytuacji mało zobowiązującej, a określone projektem sposoby reago-

wania zadaniowego mieściły się w prostym algorytmie funkcji przewidzianych w menu elektronicznego urządzenia. Samodzielne monitorowanie przebiegu „opieki” w warunkach pozbawionych bieżącej kontroli zewnętrznej również nie sprawiło problemu. Na koniec wszyscy oddali wypełnione, kompletne „Książeczki zdrowia”, a całość potraktowali zgodnie z instrukcją jak zabawę.

DYSKUSJA WYNIKÓW

Uzyskane rezultaty wskazują generalnie, że reaktancja jako wyraz repulsywnych tendencji autonomizacyjnych u nastolatków ewokuje się łatwo i jest regulacyjna dla wzbudzonej początkowo motywacji zadaniowej. Świadczy o tym przede wszystkim siedem znaczących efektów korelacyjnych między autonomią o charakterze repulsywnym i odpowiedzialnością w grupie eksperymentalnej. Efekty w grupie eksperymentalnej są wprawdzie umiarkowane, ale w trakcie trwania zadania ulegające oczekivanemu wzmocnieniu (Tabela 2), tj. zaznaczające spadek motywacji zadaniowej. W tym samym czasie w grupie kontrolnej pozbawionej zadania reaktancja pozostaje mniejsza, choć i tak w trzech aspektach istotna. W tej grupie początkową (z pretestu) czujność zadaniową (SO) wywołaną zapewne wzrostem potrzeby kontroli z biegiem zdarzeń zastąpił spadek poczucia samodzielności działania pozostający w istotnym związku ze wzbudzoną mimo wszystko reaktancją (Tabela 3). Jednakże siła tego związku nie jest w grupie kontrolnej na tyle duża, by ujawnić istotną zmianę w poczuciu odpowiedzialności ogólnej i jej czynnikach w równym stopniu, jak to ma miejsce w grupie eksperymentalnej.

Warto podkreślić, że w toku realizacji projektu jedynym czynnikiem odpowiedzialności pozostającym bez związku z reaktancją była świadomość odpowiedzialności (ŚO). Rezultat ten dotyczy zarówno grupy eksperymentalnej, jak i kontrolnej i jest zgodny zarówno z naturą oporu psychologicznego, jak i literaturą przedmiotu, gdzie można odnaleźć stwierdzenie, że podmiotowe uświadomienie sobie odpowiedzialności jest warunkiem *sine qua non* tej cennej społecznej kompetencji (Derbis, 1991; Murdecka, 2011).

Zreferowane tu rezultaty dowodzą przede wszystkim tego, że u gimnazjalistów łatwo wzbudzić reaktancję definiowaną jako wyraz potrzeby niezależności, czy też potrzeby „bycia na swoim”. Może ona się ewokować w toku różnorodnych zadań, nawet tych o bardzo niskim poziomie psychologicznej czy zadaniowej presji. Wystarczy już sam fakt udziału w zadaniu, niezależnie od stopnia zaangażowania w jego realizację. Ewokacja reaktancji w powierzanych zadaniach u nastolatków wydaje się być mechanizmem uniwersalnym. Wiąże się ze wzbudzoną czujnością poznawczą, silniej przeżywaną potrzebą kontroli nad otoczeniem i dążeniem do przywrócenia swobody działania.

Poszukując uzasadnień dla łatwości wzbudzania tego mechanizmu nie należy go raczej wiązać z odczuwaną zadaniową presją czy niskim zaangażowaniem w zada-

nie opiekuńcze. Wypowiedzi z Ankiety na zakończenie można bowiem sadzić raczej, że dla większości uczniów uczestniczenie w projekcie było wartościowym doświadczeniem. Eksperyment był źródłem cennej wiedzy o nich samych, a motywacja, by zrealizować zadanie wystarczająca. Uczniowie uczestniczący w projekcie mający własne domowe zwierzęta zauważyli, że „elektroniczna piecza” była mniej obciążająca niż codzienne zajmowanie się prawdziwym zwierzęciem. Ci, którzy nie mieli tego rodzaju doświadczeń opiekuńczych podkreślali, że eksperyment dał im okazję, by poczuć się odpowiedzialnymi. Uświadomili też sobie, że podjęcie się opieki wymaga poświęcenia czasu i uwagi. Sformułowali nawet zasadę, że nie należy brać na siebie obowiązków w sytuacji, gdy nie można się z nich wywiązać. Jednocześnie uznali, że podjęcie się zadania opiekuńczego pozwoliło im dobrze poczuć się w roli dobrego opiekuna. Wzmocniło ich przekonanie, iż nie są aż tak leniwi, jak im się początkowo wydawało. Większość chciała uczestniczyć w przyszłości w tego rodzaju eksperymentach. Kilkoro wyraziło nawet pragnienie zaopiekowania się realnym zwierzęciem. Tego rodzaju wypowiedzi sygnalizują możliwą tendencję do zmiany postawy zwiększającą w przyszłości prawdopodobieństwo uruchamiania zachowań zgodnych z obrazem osoby odpowiedzialnej. Dlatego zebrane od uczestników projektu opinie pozwalają sformułować przypuszczenie, że indukcja podmiotowej odpowiedzialności w toku specjalnego programu wychowawczego jest możliwa, choć niepewna. Pozytywną przesłanką może być uruchomienie się procesu polegającego na skłonności do zmiany własnych przekonań tak, aby były one bardziej spójne z wypracowanym nowym autowizerunkiem (*reasons-generated attitude change*, za: Aronson, Wilson i Akert, 1997, s. 688).

Łatwość wywołania reaktancji i spadku motywacji zadaniowej u młodych ludzi daje do myślenia. Jako ogólny mechanizm psychologiczny może on stanowić barierę w osiągnięciu edukacyjnie ważnych celów, np. tych formułowanych w programach edukacyjno-profilaktycznych stosowanych wobec młodzieży (Brzezińska i Brzeziński, 2001). Autonomia w „wersji nastoletniej” bowiem, to w części tylko świadomy wybór, podmiotowa kontrola i zaangażowanie ucznia, którym nauczyciel, wychowawca, czy edukator z powodzeniem kieruje. To także skłonność do wzbudzania oporu, procesu nieświadomego pojawiającego się w sytuacjach pozornie w pełni wychowawczo kontrolowanych. Odwołując się do procesów uczenia się można sądzić, że reaktancja może powstawać np. na drodze warunkowania klasycznego (projekt/zadanie projektowe kojarzy się uczniom z lękiem np. przed nowością, oceną, obciążeniem, niepowodzeniem, itp.), lub warunkowania instrumentalnego (projekt/zadanie projektowe wzmaga w uczniach przekonanie o braku możliwości kontroli ich zachowań).

Trafnym, jak się zdaje, wskaźnikiem reaktancji w referowanym tu projekcie jest pozytywna korelacja między tendencją do poszukiwania swobody i autonomii a stosunkiem do obowiązków w grupie kontrolnej, a więc

w tej, która nie była nieobciążona „opieką” (Tabela 1). Innym wymownym przykładem jest zaobserwowany trend zmian w postaci swoistego przesunięcia się przekonanych uczniów na osi „źródło kontroli” odpowiedzialności za końcowy efekt eksperymentu. Otóż wylosowani „opiekunowie” początkowo lokowali to źródło w sobie. Po czym zmienili w sposób istotny to przeświadczenie w kierunku przyczyn zewnętrznych. Przesunięciu temu mogły oczywiście sprzyjać techniczne warunki wykonania zadania. W toku obsługi Tamagotchi „opiekunowie” mogli wyrobić sobie przekonanie, że sukces utrzymania go „przy życiu” tak naprawdę zależy jedynie od sprawności samego urządzenia a nie od ich osobistego zaangażowania.

Tendencje autonomizacyjne pełnią ważną ogólnorozwojową funkcję. Gordon Allport nazywa ją funkcją propriacyjną (od łac. *proprius*, własny; *proprium* jako centralny system osobowości, sterujący rozwojem koncepcji siebie), ponieważ motywują one do działania niejako w oderwaniu od wcześniejszych doświadczeń. Badania empiryczne dowodzą, że przekonanie podmiotu o autonomiczności jego działań prowadzi do większego zaangażowania wobec bieżącego wyzwania, zwiększa też spójność przekonań, zachowań i dążeń (Dołęga, 2000; Czyżowska, 2011). Koncepcja autonomii regulacyjnej sformułowana przez Mirosława Koftę (1983), a zwłaszcza rezultaty empiryczne bazujące na niej, dowodzą, że większa autonomiczność prowadzi w dłuższej perspektywie czasowej do wzrostu postępowania zgodnie preferowaną wartością czy celem, służąc tym samym socjotropicznej w gruncie rzeczy zgodności zachowania podmiotu z ogólną normą społeczną. Przykładowo, pozostawienie swobodnego wyboru 12-13. latkom w sytuacji przeżywanego przez nich dylematu moralnego, czy poświęcić swój wolny czas osobom potrzebującym wsparcia, czy też zająć się swoimi sprawami, zwiększa natężenie zachowań pomocnych; poprawia też zgodność między głoszonymi wartościami a zachowaniem prospołecznym. Natomiast moralizatorska presja, na przykład rodziców lub też innego zewnętrznego autorytetu, odwołująca się do normatywnie sformułowanej racji (że słusznie jest pomagać innym), działa wprost przeciwnie. Inicjuje opór psychologiczny wobec dyrektywy i ogranicza gotowość nastolatków do pożądanego zachowań pomocnych (Dołęga, 1990).

Rozwój psychiczny zmierzający do precyzowania koncepcji siebie, w tym autodefiniowania różnych aspektów własnej tożsamości wymaga wzrostu autonomiczności motywów i działań. Tego rodzaju ukierunkowanie stanowi ważne kryterium optymalnego przebiegu rozwoju psychicznego (Niemczyński, 1994). Pogląd ten jest spójny z epistemologiczno-genetyczną koncepcją rozwoju psychicznego, która podkreśla współzależność rozwoju poznawczego i zaawansowania w rozwoju sfery moralnej. Autonomiczność najlepiej bowiem testować w sytuacjach konfliktu wartości. Bazuje ona wówczas na zdolności do rozwiązania dylematu moralnego w poczuciu powinności i w przekonaniu o konieczności ponoszenia pewnych kosztów osobistych nawet wówczas, gdy wybór nie może być dokonany warunkach pełnej psychologicz-

nej swobody działania. Osobie autonomicznej towarzyszy subiektywna odpowiedzialność, tj. gotowość do ponoszenia konsekwencji za własne postępowanie. Niestety, zaawansowane stadium autonomii osobowej odwołujące się do potrzeby respektowania uniwersalnych wartości bywa przymiotem jedynie niektórych dorosłych, tych o dojrzałej, kongruentnej osobowości (Krzywosz-Rynkiewicz, 2007; Czyżowska, 2008, 2011; Mudrecka, 2011). Ta zaś z pewnością z powodu łatwo wzbudzającej się reakcji nie jest właściwością okresu dorastania. Programy edukacyjno-wychowawcze powinny to wziąć pod uwagę.

Efektywność oddziaływań edukacyjno-wychowawczych zależy zapewne od wielu obiektywnych czynników: poniesionych nakładów, stopnia dopasowania charakteru programu do warunków jego wdrożenia, zawartości merytorycznej oraz metodologicznych aspektów ewaluacji wynikających z kontekstu społecznych wymagań/oczekiwań. Natomiast ich skuteczność bierze się ze stopnia dopasowania danego programu do cech i potrzeb leżących po stronie uczestników zaplanowanych oddziaływań (Hawkins i Nederhood, 1994). W ocenie skuteczności kierowanych do dorastającej młodzieży programów warto zatem uwzględnić sytuacyjne i osobiste przesłanki do wzbudzania nieświadomych w gruncie rzeczy mechanizmów oporu psychologicznego, reaktancji. Jest możliwe, że niezadowolająca skuteczność różnych programów edukacyjnych wynika po części z niedoszacowania udziału tej osobliwości u młodszych dorastających. Działa ona nieco paradoksalnie, jak „obosieczny miecz” (Noom, Dekovic i Meeus, 1999), wzmacniając czujność percepcyjną, kontrolę poznawczą i emocjonalny dystans nastolatków wobec dobrze nawet przemyślanych i w sposób atrakcyjnie realizowanych programów edukacyjno-wychowawczych i psując ich efekty.

LITERATURA

- Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (1997). *Psychologia społeczna* (Rozdz. VI) *Rozumienie siebie: w jaki sposób poznajemy samych siebie*. Tłumaczenie: Marek Kowalczyk. Poznań: Zysk i S-ka.
- Bee, H. (2000). *The developing child*. Boston-London-Toronto-Sydney: Allyn & Bacon.
- Beyers, W., Goossens, L., (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: interactions moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22, 6, 753-769.
- Blatt, S.J., (1990). Interpersonal relatedness and self-definition. Two personality configurations and their implication for psychopathology and psychotherapy. W: J. Singer (red.), *Repression and dissociation: Implications for personality theory, psychopathology and health* (s. 299-335). Chicago: University of Chicago Press.
- Brzezińska, A., Brzeziński, J. (2001). Metodologiczne problemy ewaluacji programów profilaktycznych stosowanych wobec młodzieży. W: J.Ł. Grzelak, M.J. Sochocki (red.), *Ewaluacja profilaktyki problemów dzieci i młodzieży* (s. 117-145). Warszawa: Wyd. Fundacji ETOH: Pracownia Profilaktyki Problemowej.

- Brzeziński, J., Siuta, J. (red.). (1991). *Spoleczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych. Wybór tekstów*. Poznań: Wyd. UAM.
- Czyżowska, D. (2008). O celu i granicach rozwoju moralnego. *Analiza i Egzystencja*, 8, 85-99.
- Czyżowska, D. (2011). O związkach między rozwojem moralnym a zachowaniami przestępczymi. *Roczniki Psychologiczne*, XIV, 2, 123-139.
- Doliński, D., Łukaszewski, W. (2000). Typy motywacji. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 469-491). Gdańsk: GWP.
- Derbis, R. (1991). Skala Poczucia Odpowiedzialności. *Przeгляд Psychologiczny*, 34, 1, 153-166.
- Dołęga, Z. (2000). Autonomia w okresie dorastania. *Czasopismo Psychologiczne*, 6, 1-2, 77-86.
- Dołęga, Z. (1990). Postawy rodzicielskie a gotowość dzieci do zachowań prospołecznych. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 318-330.
- Dołęga, Z. (2010). *Psychologiczne podstawy i społeczny aspekt wychowania integrującego*. Kraków: KAFM.
- Erikson, E. (1994). *Identity. Youth and crisis* (Wyd. II) New York-London: W.W. Norton & Company.
- Feldman, S.S., Quatman, T. (1988). Factors influencing age expectations for adolescent autonomy: A study of early adolescents and parents. *Journal of Early Adolescence*, 8, 4, 325-343.
- Hartup, W.W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.
- Hawkins, J.D., Netherhood, B. (1994). *Podręcznik ewaluacji programów profilaktycznych. Nadużywanie substancji uzależniających i inne problemy społeczne*. Warszawa, Olsztyn: PW PTP.
- Hoffman, M. (2006). *Empatia i rozwój moralny*. Gdańsk: GWP.
- Jankowska, A. (2013). Nauczyciel (nie)godny zaufania. *Edukacja Humanistyczna*, 2, 29, 235-244.
- Kofta, M. (1983). Wolność wyboru. W: X. Gliszczyńska (red.), *Człowiek jako podmiot życia społecznego* (s. 103-132). Wrocław: Ossolineum.
- Krzywosz-Rynkiewicz, B. (2007). *Odpowiedzialność podmiotowa dzieci. Jak rozumieć i inspirować jej rozwój?* Kraków: Impuls.
- Liberska, H. (1987). Zmiany w hierarchii potrzeb i celów życiowych młodzieży. *Psychologia Wychowawcza*, 30, 4, 431-439.
- Mather, P., Winston, R.B. Jr. (1998). Autonomy development of traditional-aged students. Themes and processes. *Journal of College Student*, 39, 1, 33-50.
- Mischel, W. (2015). *Test Marshmallow. O pożytkach płynących z samokontroli*. Sopot: Smak Słowa.
- Mudrecka, I. (2011). Zaburzenia poczucia odpowiedzialności młodzieży niedostosowanej społecznie. W: A. Kieszkowska (red.), *Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna* (s. 451-468). Kraków: Impuls.
- Niemczyński, A. (1994). O autonomii rozwoju (Zarys problematyki). *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, 2, 1, 3-11.
- Noom, M.J., Dekovic, M., Meeus, W.H.J. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: A double-edged sword? *Journal of Adolescence*, 22, 6, 771-783.
- Rosenthal, R. (1996). Nauka a etyka w przeprowadzaniu badań psychologicznych oraz analizowaniu i przedstawianiu ich wyników. *Czasopismo Psychologiczne*, 2, 1, 37-59.
- Ryan, M.R., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 1, 68-78.
- Shaughnessy, J.J., Zechmeister, E.B., Zechmeister, J.S. (2002). *Metody badawcze w psychologii*. Gdańsk: GWP.
- Siwek, Z. (2012). Autonomia adolescentów w świetle ich przywiązania i relacji rodzinnych. *Psychologia Rozwojowa*, 17, 3, 25-38.
- Sowa, J. (2011). Odpowiedzialność i zaufanie w procesie wychowania dzieci i młodzieży. *Nauczyciel i Szkoła*, 2, 50, 13-23.
- Weiss, R.S. (1974). The provisions of social relationships. W: Z. Rubin (red.), *Doing unto others: joining, molding, conforming, helping* (s. 17-26). Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall Spectrum.
- Zimny, Z. (1984). Odpowiedzialność obiektywna, subiektywna i społeczna. *Przeгляд Psychologiczny*, 4, 785-801.