

# Opór psychologiczny młodzieży: rola źródła i kierunku presji społecznej w kwestii ujednolicenia ubioru w szkole

ANNA ROKOWSKA

Katedra Psychologii Rozwojowej  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## STRESZCZENIE

Artykuł ma charakter doniesienia z badań nad oporem psychologicznym przejawianym przez adolescentów. Reakcja oporowa wywoływana była za pomocą eksperymentu wzorowanego na pracach Jacka Brehma. Zjawisko oporu zbadano w obszarze doświadczeń młodzieży związanych z projektem ujednolicenia ubioru w szkołach. Założono, że projekt ten znajduje się w obszarze dużego zainteresowania i stanowi istotne zagadnienie dla młodzieży, poza tym może być spostrzegany jako presja społeczna i przez to – rodzić opór. Wynik badań wskazuje, że wśród badanej młodzieży istnieje ogólny sprzeciw wobec poruszanego zagadnienia.

**Słowa kluczowe:** adolescencja, presja społeczna, opór psychologiczny

## WPROWADZENIE

Teoria oporu psychologicznego dostarczyć może jednego z trafniejszych wyjaśnień, dlaczego odrzucamy coś, co uważamy za narzucone nam przez inną jednostkę czy grupę, gdyż odbiera nam to możliwość samostanowienia o sobie. Utrata bądź tylko prawdopodobieństwo utraty swobody w tej dziedzinie wzbudza stan zagrożenia związany zarówno z danym zachowaniem, jak i innymi wolnymi zachowaniami nie tylko w psychologicznej terażniejszości, ale także w przyszłości. Powszechną reakcją na takie zagrożenie jest wysiłek zmierzający do przeciwdziałania siłom nacisku, a tym samym

do odzyskania wolności, co można nazwać zachowaniem oporowym (Brehm, 1966).

## Definicja oporu psychologicznego

Brehm (1966, s. 9) definiuje opór psychologiczny powstający w takich sytuacjach jako „stan motywacyjny wzbudzony w kierunku odzyskania eliminowanej lub zagrożonej eliminacją wolności”. Definicja ta wskazuje, że opór jest reakcją poznawczo-emocjonalną, gdyż spostrzeżenie sygnałów zagrażających wolności wywołuje w nas niemiłe odczucia i motywację do zmiany tego stanu. Model badawczy teorii reaktancji oparty jest na założeniu, że w sytuacji, gdy jednostka posiada subiektywne poczucie swobody wyboru między alternatywami A i B, usiłowanie wywarcia presji na tę jednostkę co do wyboru A lub B przez inną osobę stwarza niemiłe poczucie zagrożenia tej swobody oraz powszechną motywację, a nawet dążenie do odzyskania tej swobody, poprzez wysiłek zmierzający do przeciwdziałania siłom nacisku. Rozumienie oporu w takiej sytuacji można zawęzić do sytuacji decyzyjnych. Usiłowanie odbudowania wolności zależy od prawdopodobieństwa sukcesu starań w tym kierunku, łatwości i prawdopodobieństwa odzyskania wolności przez podjęcie innych zachowań niż zagrożone oraz od subiektywnego wpływu oporu na zachowanie. Uogólniając – wysiłek odzyskania wolności pojawi się w momencie spostrzeżenia przez jednostkę szansy na pomyślny rezultat tego działania przy jednoczesnej ocenie braku szans jako mniejszej od wielkości oporu (Brehm, 1966; Trempała, 1982; Cialdini, 1994).

Natura zjawiska oporu jest złożona. Z jednej strony mamy do czynienia z jawną reakcją oporową, w formie na przykład odmowy wykonania czynności nam narzuconej czy angażowania się w czynność zakazaną, bądź nawet zaangażowania się w czynność podobną do zakazanej. Z drugiej strony mamy do czynienia z niejawnymi reakcjami w postaci zmiany preferencji przedmiotów, wobec wyboru których wcześniej zastosowana była presja. Jest to uwidocznione w klasycznych eksperymentach Brehma (1966). Innymi przejawami bezpośrednimi mogą być na przykład emocje negatywne wyrażane w związku z odebraniem nam swobody wyboru. Natomiast do niejawnych możemy zaliczyć emocje przeżywane, ale nieujawnione na zewnątrz a okazywane na przykład w postaci postawy wobec badanego zjawiska. Przykłady te ukazują opór od strony ujawnianych reakcji – czy to behawioralnych, czy emocjonalnych. Tak właśnie opór był rozumiany przez Brehma – jako reakcja na odebraną wolność.

Kolejni badacze zaczęli ujmować opór jako zjawisko charakterystyczne dla jednostki i udowodnili, że ludzie różnią się między sobą potencjałem oporowym, czyli progiem wrażliwości na odbieraną nam swobodę, a co za tym idzie – siłą reakcji oporowej w odpowiedzi na takie zagrożenie (Donnell, Thomas & Buboltz, 2001; Buboltz, Thomas & Donnell, 2002).

### **Presja społeczna i komunikat perswazyjny**

Istota teorii reaktancji zasadza się na przekonaniu, iż nacisk społeczny odbieramy jako skierowany przeciw naszemu swobodnemu wyborowi – a więc przeciw naszej wewnętrznej autonomii, potrzeba posiadania której zwiększa się szczególnie w okresie adolescencji (Brehm, 1966). Ponieważ z wywieraniem presji mamy do czynienia na każdym szczeblu funkcjonowania społecznego jednostki – od najmłodszych lat jej życia poczynając, a na stosunkach zawodowych czy kulturowo-społecznych kończąc – warto w tym momencie wyjaśnić, jak rozumiana jest presja społeczna. Zjawisko presji społecznej można rozpatrywać w terminologii konfliktu sił działających w danym polu psychologicznym.

Lewin (1946, s. 806) badając funkcjonowanie człowieka w grupie społecznej rozumiał

wpływ przynależności do grupy na zachowanie jednostki jako rezultat tej sytuacji. Jedną sytuacją odpowiada własnym potrzebom i celom jednostki, inna natomiast – celom, regułom i wartościom istniejącym dla jednostki jako członka grupy. Ważnym zjawiskiem dla przetrwania jednostki jest przystosowanie się do grupy. Zależy ono od unikania zbyt wielkiego konfliktu pomiędzy dwoma zestawami sił – siłami odpowiadającymi własnym potrzebom jednostki i siłami indukowanymi przez innych. Często sprzeczność czy konflikt pomiędzy siłami własnymi a tymi wywołanymi przez innych prowadzi do napięcia emocjonalnego. W wyniku tych rozważań Lewin uznaje presję społeczną za aktywną siłę psychologiczną o charakterze społecznym, zewnętrzną w stosunku do jednostki, wyznaczającą cele obce, często niezgodne z jej własnymi, i utrudniającą realizację indywidualnych celów podmiotu. Jest ona elementem sytuacji nacisku społecznego, mogącym wprowadzić zmianę w działaniu jednostki. Nacisk może wywołać napięcie emocjonalne, poczucie zagrożenia czy nawet dezorganizację w zachowaniu jednostki, pierwotnie ukierunkowanym na własne, zamierzone cele, co zapewne sprawia, że jest to sytuacja trudna (por. Tyszkowa, 1976; Trempała, 1982).

Presję można wywoływać w sposób bezpośredni i pośredni. Jedną z form pośredniego wywierania presji jest perswazja zawarta w komunikacie perswazyjnym. Komunikat ten jest informacją podaną w celu wywarcia przez nadawcę komunikatu określonego wpływu na odbiorcę. Analizą aspektów komunikatu perswazyjnego oraz badaniem ich skuteczności zajmowała się Grupa Hovlanda (1949, za: Aronson, Wilson, 1997) w ramach Programu Uniwersytetu Yale poświęconego badaniu zmiany postaw. Trzema głównymi aspektami, jakie należy brać pod uwagę w celu uzyskania jak największej skuteczności wywieranej presji, są źródło i kierunek komunikatu perswazyjnego oraz cechy odbiorcy.

### **Autonomia**

Jak już wcześniej wspomniano, zgodnie z teorią reaktancji powstający w wyniku perswazji opór wiąże się z problemem poczucia ograniczania

autonomii jednostki. Autonomia to termin odnoszący się do całej gamy kwestii ważnych przy rozpatrywaniu okresu adolescencji. Potrzeba autonomii wzrasta w okresie dojrzewania. Zdaniem Eriksona na ten okres przypada podstawowy problem egzystencjalny, jakim jest kryzys tożsamości. Ma on doprowadzić jednostkę do wykrystalizowania się dojrzałej tożsamości, umożliwiającej zachowanie własnej wartości oraz akceptację ze strony otoczenia społecznego (Oleszkowicz, 1995; Oleszkowicz, 2006; Obuchowska, 2004).

Steinberg, Silverberg (1986, za: Zimmer-Gembeck, Collins, 2003) autonomię pojmują jako konstrukt składający się z trzech, występujących i rozwijających się łącznie wymiarów: behawioralnego, poznawczego i emocjonalnego. Wymiar behawioralny łączy się z aktywnym, niezależnym funkcjonowaniem, włączając w to kierowanie sobą, samoregulację zachowania oraz działanie według osobistych decyzji. Z elementem poznawczym wiąże się poczucie polegania na sobie, wiara, że ma się kontrolę nad swoim życiem oraz subiektywne poczucie możliwości podejmowania decyzji bez nadmiernej legalizacji społecznej. Natomiast emocjonalny wymiar autonomii przejawia się w poczuciu wyodrębnienia się (*individualisation*) od rodziców oraz uniezależnieniu od nich. Ciekawa ze względu na podejmowane w tym artykule rozważania wydaje się propozycja Berndta (1979, za: Zimmer, Collins, 2003), który utożsamia autonomię z oporem (*resistance*) wobec rodzicielskich czy rówieśniczych nacisków.

Wobec powyższego oczywiście wydaje się stwierdzenie, że wraz ze wzrostem autonomii w okresie średniej i późnej adolescencji rodzice i rówieśnicy mają mniejszy wpływ na opinie czy decyzje adolescenta – co może się wiązać z powstawaniem u nich większego oporu wobec usiłowań wywarcia presji.

### **Opór a wiek i płeć**

Brehm (1966) postawił hipotezę, iż opór różni się zależnie od wieku, a jest on najsilniejszy m.in. w okresie adolescencji (por.: S.S. Brehm, Weintraub, 1977; za: Cialdini, 1994). Ponadto

twierdził, że wraz z wiekiem opór ma tendencję do zmniejszania się, co jest spowodowane zyskiwaniem większych swobód, większej świadomości siebie, swoich praw, nabywaniem kompetencji do radzenia sobie z sytuacjami nacisku (Brehm, 1966). Czynniki dojrzałości zostały uznane za ewentualny czynnik modyfikujący opór w ciągu życia. Labouvie-Vief i in. (1989, za: Hong, Giannakopoulos, Laing & Williams, 2001) ukazywali kryteria dojrzałości w terminach kontroli emocjonalnej oraz radzenia sobie ze zdarzeniami życiowymi. Związek między oporem a wiekiem był rzadko udokumentowany. Jeśli już takie badania przeprowadzono, to koncentrowały się one na studentach. Za przykład mogą posłużyć badania Honga nad dorosłymi (18–40 lat). Badacz ten stwierdził, że wraz z wiekiem poziom oporu maleje. Zapewne dojrzałość osiągnięta wraz z wiekiem pozwala ludziom postrzegać mniejszą ilość zdarzeń jako zagrożenia, co jest przyczyną obniżania się oporu. Jest to zbieżne z twierdzeniem Brehma (Brehm, Brehm, 1991, za: Hong, Giannakopoulos, Laing & Williams, 2001), iż starsze jednostki są wyposażone w różne wymiary oporu, jak ustanawianie wolności, ustalanie priorytetów w swobodach czy kompetencje w poruszaniu się w świecie swobód. Natomiast ograniczenia nakładane na ludzi w różnym wieku mogą wywoływać zmiany w poziomie oporu. Przykładowo wzrost oporu u młodszych osób może być spowodowany większymi ograniczeniami ze strony rodziców i instytucji. Zatem młodzi ludzie mogą postrzegać siebie jako posiadających bardzo małą kontrolę nad swoim życiem, co w konsekwencji powoduje wzrost oporu. Wniosek z tych badań jest taki, że osiągnięty wraz z wiekiem niezależny styl życia oraz towarzyszący temu poznawczy i społeczny rozwój sprzyjają redukcji oporu. Ponadto Hong i in. (2001) poparli tezę Brehma (1966), że nie ma różnic płciowych w przejawianym poziomie oporu. Jednakże w literaturze można spotkać się z innymi danymi wskazującymi, że to mężczyźni wykazują się większym poziomem oporności (Buboltz, Thomas & Donnell, 2003; Dowd, Wallbrown, Sanders, Yesenosky, 1994).

## CEL BADAŃ

Zjawisko oporu badane jest w obszarze doświadczeń młodzieży związanych z projektem ujednolicenia ubioru w szkołach. Zakłada się, że projekt ten stanowi dla uczniów istotne wydarzenie społeczne. Celem badań jest wywołanie u badanej młodzieży oporu dzięki zastosowanej procedurze eksperymentalnej, wywołującej wrażenie nacisku społecznego. Sprawdzano, czy na wystąpienie oporu wpływ mają zastosowane czynniki w postaci kierunku i źródła komunikatu perswazyjnego. Przyjęto założenie, że opór w tym wieku rodzi głównie presja ze strony dorosłych, oraz że powstaje w grupach tych badanych, którzy mają negatywne postawy wobec projektu.

### Problemy i hipotezy badawcze

Zgodnie z powyższym, w przedstawionych badaniach własnych skupiono się na próbie określenia, czy w wyniku zastosowania eksperymentalnej manipulacji, imitującej powstanie specyficznej sytuacji szkolnej, wystąpi wśród młodzieży opór. Poza tym interesujące było uzyskanie odpowiedzi, jakie są jego najistotniejsze uwarunkowania. Aby dokładniej analizować problem postawiono pytania szczegółowe:

1. Czy źródło komunikatu perswazyjnego, tj. rodzice lub rówieśnicy, wpływa na wystąpienie oporu psychologicznego?

2. Czy kierunek wywieranej presji („za” lub „przeciw” wprowadzeniu ujednolicenia ubioru w szkołach) wpływa na wystąpienie oporu psychologicznego? Jeśli tak, to w jaki sposób?

3. Czy wiek badanych różnicuje ich pod względem przejawianego oporu psychologicznego?

4. Czy płeć badanych różnicuje ich pod względem przejawianego oporu psychologicznego?

W oparciu o dostępną literaturę dotyczącą oporu wysunięto przypuszczenie, iż opór psychologiczny uczniów względem pomysłu ujednolicenia ubioru w szkole wystąpi, gdyż odebranie człowiekowi możliwości samostanowienia o sobie poprzez narzucenie mu wyboru jednej z dwu alternatyw, a więc odebranie moż-

liwości podjęcia autonomicznej decyzji prowadzą do wystąpienia oporu (Brehm, 1966).

1. Ponadto opór będzie większy wobec presji rodziców, gdyż przede wszystkim spod ich wpływu adolescenci usiłują się uwolnić (Obuchowska, 2004).

2. Jeśli chodzi o kierunek wywieranej presji, to zgodnie z teorią reakcji osoby pierwotnie posiadające postawę pozytywną powinny zareagować spadkiem wartości postawy przy drugim pomiarze w sytuacji presji „za”, czyli zgodnej z ich kierunkiem postawy, natomiast w przypadku presji „przeciw”, a więc niezgodnym z ich postawą początkową – powinny zareagować umocnieniem postawy pozytywnej lub brakiem jej zmiany. Analogicznie u osób pierwotnie wykazujących się postawą negatywną w odpowiedzi na presję „za” jej wartość powinna pozostać na wcześniejszym poziomie lub ulec spadkowi. W sytuacji presji „przeciw” osoby powinny zareagować wzrostem wartości postawy.

3. Najślabzy opór będzie przejawiała młodzież w wieku 11 lat, będąc dopiero u progu okresu dojrzewania, kiedy liczy się jeszcze zdanie innych, a potrzeba autonomii nie jest tak wyraźna. Natomiast największym oporem zareaguje młodzież w wieku 17 lat, przechodząca w tym wieku przez szczytowy moment kryzysu tożsamości (Oleszkowicz, 1996; Obuchowska, 2004).

4. Opierając się na niektórych doniesieniach o występowaniu większego współczynnika oporu wśród mężczyzn (Buboltz, Thomas & Donnell, 2003; Dowd, Wallbrown, Sanders & Yesenosky, 1994), można twierdzić, że chłopcy będą przejawiali większy opór niż dziewczęta.

## METODA

Badania przeprowadzono w oparciu o własną skalę do badania postaw młodzieży wobec pomysłu ujednolicenia ubioru w szkole. Skala składa się z 18 stwierdzeń opisujących poznawcze, emocjonalne i behawioralne komponenty badanej postawy. Uczniowie mieli ustosunkować się do podanych stwierdzeń na siedmiostopniowej skali od 0 (całkowicie nie

zgadzam się) do 6 (całkowicie zgadzam się). Skala postawy jest ciągła, gdzie 0 oznacza postawę maksymalnie negatywną, natomiast 6 to postawa maksymalnie pozytywna.

W badaniach pilotażowych oszacowano stałość pomiaru (współczynnik korelacji  $r = 0,74$ ) oraz spójność wewnętrzną skali ( $\alpha$ -Cronbacha = 0,93). Rzetelność okazała się zadowalająca.

### Procedura badawcza

Do badania oporu zastosowano eksperyment. Polegał on na dwukrotnym pomiarze postawy uczniów wobec ujednoczenia ubioru w szkołach. W pomiarze pierwszym uczniowie mieli za zadanie wypełnić kwestionariusz, w którym oceniali, w jakim stopniu zgadzają się z zestawem 18 zdań opisujących postawę wobec pomysłu ujednoczenia ubioru w szkole. Po tygodniu miał miejsce pomiar drugi. Dokonał go inny eksperymentator. Na tym etapie zastosowano manipulację eksperymentalną w postaci fikcyjnego listu nadesłanego do dyrekcji szkoły, w treści którego rodzice lub uczniowie danej szkoły decydowali o ujednoczeniu ubioru. Manipulacja polegała na zastosowaniu presji wobec uczniów. Presja była zróżnicowana pod względem rodzaju źródła oraz kierunku presji. Źródło stanowili rodzice

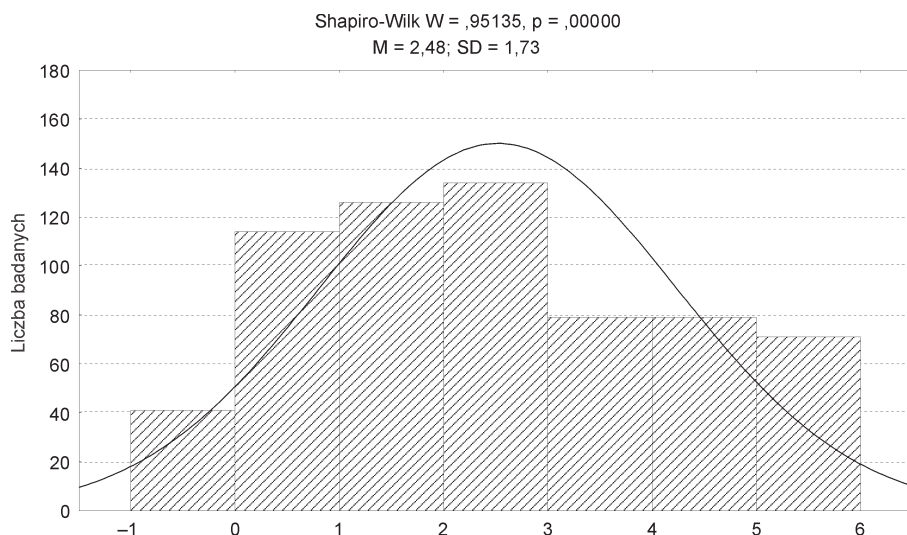
lub rówieśnicy, natomiast kierunek presji polegał na podjęciu za uczniów decyzji w kwestii: ujednoczenia ubioru w danej szkole – za lub przeciw. Czynniki manipulacyjne przypisano do losowo dobranych eksperymentalnych grup badanych. Po przeczytaniu fikcyjnego listu badani byli proszeni o wypełnienie identycznego kwestionariusza jak w pierwszym pomiarze. Grupa kontrolna miała za zadanie dwa razy wypełnić ten sam kwestionariusz oceniający ich postawę wobec przedmiotu badania w dwóch odcinkach czasu.

### Próba osób badanych

W badaniu wzięło udział 1023 osoby, jednakże ostatecznej analizie poddano 642. Wyróżniono 3 grupy badanych. W grupie 11-latków (5 klasa szkoły podstawowej) przebadano 160 osób, w grupie 14-latków (2 klasa gimnazjum) 237, a wśród 17-latków (2 klasa liceum) 245. Wśród badanych przeważały dziewczęta – 374 na 268 chłopców. Grupa kontrolna liczyła 111 osób.

### WYNIKI BADAŃ

Na Rysunku 1. ukazano rozkład wyników początkowego pomiaru postawy uczniów wobec ujednoczenia ubioru w szkole. Jest on wyraźnie



Rysunek 1. Postawa wszystkich uczniów wobec ujednoczenia ubioru w szkole – pomiar początkowy

**Tabela 1.** Szereg rozdzielczy osób badanych na skali postaw wobec ujednolicenia ubioru w szkole

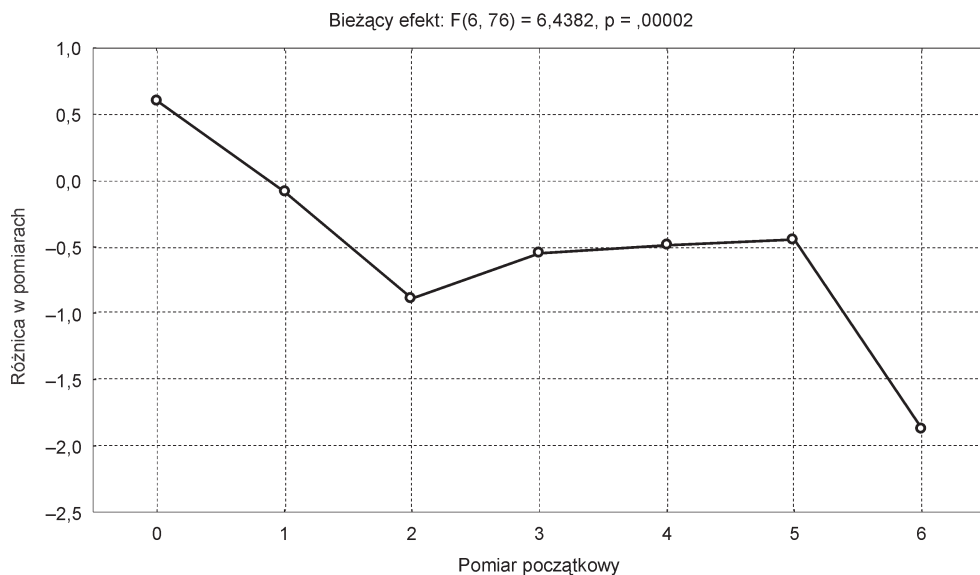
| Postawa                | Liczba osób w pierwszym pomiarze | %  |
|------------------------|----------------------------------|----|
| Negatywna (0–1,62)     | 239                              | 37 |
| Neutralna (1,621–3,33) | 194                              | 30 |
| Pozytywna (3,331–6)    | 211                              | 33 |

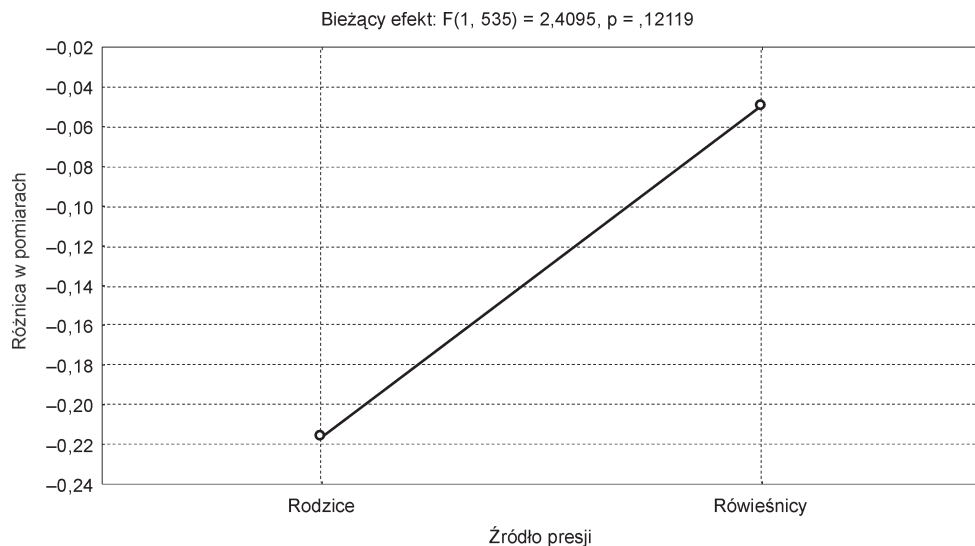
**Tabela 2.** Porównanie różnicy średnich w dwóch pomiarach dla grupy kontrolnej i eksperymentalnej – test Wilcoxon

| Grupa                      | Pomiar | M    | SD   | Z    | p     |
|----------------------------|--------|------|------|------|-------|
| Eksperymentalna<br>N = 531 | 1      | 2,49 | 1,73 | 3,15 | 0,002 |
|                            | 2      | 2,33 | 1,79 |      |       |
| Kontrolna<br>N = 111       | 1      | 2,66 | 1,6  | 0,1  | 0,92  |
|                            | 2      | 2,54 | 1,59 |      |       |

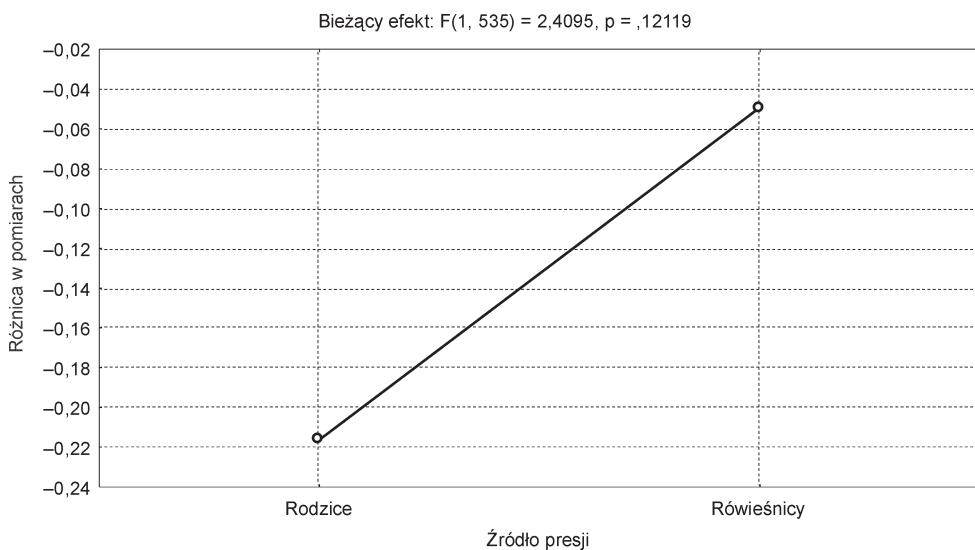
lewoskośny. Większość badanych uzyskała od 0 do 3 punktów na skali postaw, co wskazuje na ich negatywną postawę wobec badanego tematu już na początku badania. Dodatkowo informacja o braku normalności rozkładu ( $W = 0,95$  przy  $p = 0,000$ ) nakłada na badacza obowiązek zastosowania w późniejszych analizach statystyk nieparametrycznych.

Ze względu na wyraźną skośność uzyskanych wyników w celu dokładniejszej analizy należało wyznaczyć szereg rozdzielczy. Osoby badane podzielono na trzy grupy ze względu na początkową postawę wobec ujednolicenia ubioru. Na potrzeby podziału użyto średniej ( $M = 2,48$ ) i połowy odchylenia standardowego ( $SD = 1,73$ ), co ukazane jest w Tabeli 1. Zgod-

**Rysunek 2.** Wpływ pomiaru początkowego na różnice w pomiarach



**Rysunek 3.** Wpływ źródła presji na różnice w pomiarach



**Rysunek 4.** Wpływ kierunku presji na różnicę w pomiarach

nie z danymi w niej zamieszczonymi podczas pierwszego pomiaru najczęściej badanych (37%) wykazywało się postawą negatywną, mniej osób pozytywną (33%), najmniej – neutralną (30%).

Ze względu na eksperymentalny charakter badania interesujące są różnice pomiędzy

wynikami uzyskanymi przez osoby przypisane do grupy eksperymentalnej i kontrolnej. Zestawienie tych wyników przedstawione jest w Tabeli 2. Generalnie zauważalny jest spadek wyników w drugim pomiarze w obu grupach. Różnica polega na tym, że jest on nieistotny w grupie kontrolnej ( $p = 0,92$ ), a istotny

w eksperymentalnej ( $p = 0,002$ ), co pozwala sugerować, że presje kierowane w przekazach perswazyjnych były czynnikami powodującymi ten spadek – niezależnie od źródła czy kierunku presji. Powstaje pytanie, jakie czynniki powodują różnice w pomiarze postaw pomiędzy pierwszym i drugim badaniem.

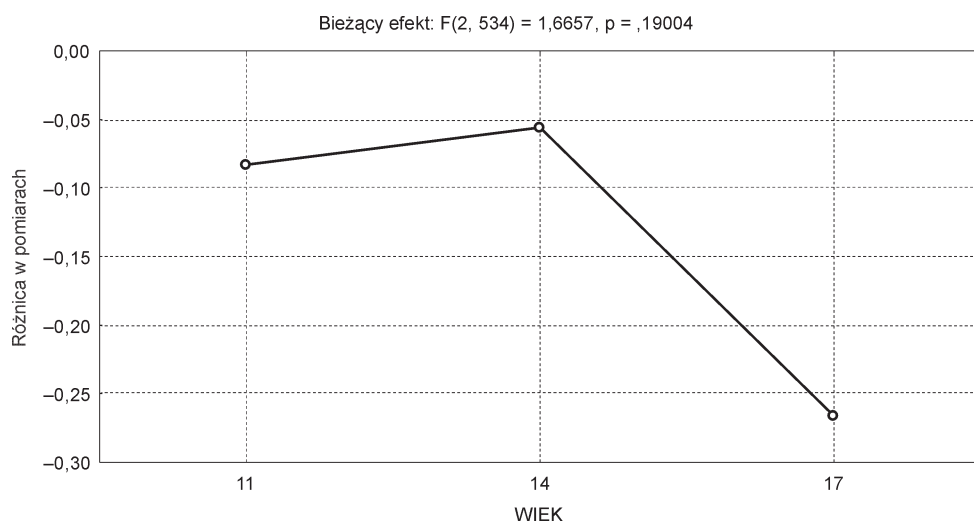
Rysunek 2 ukazuje, jak zachodziły zmiany w postawie przy drugim pomiarze w zależności od początkowej postawy osób badanych. Przyjmując, że „0” oznacza brak zmiany postawy w obu pomiarach, natomiast *in plus* – zmianę na postawę bardziej pozytywną, a różnica *in minus* – zmianę na postawę bardziej negatywną, zauważamy ogólną tendencję spadkową wartości postawy. Im badani mieli bardziej pozytywną postawę w pomiarze początkowym (3–6 punktów), tym różnica jest większa w kierunku coraz bardziej negatywnej postawy w drugim pomiarze (niezależnie od źródła czy kierunku wpływu, które w tym przypadku okazały się nieważne). Wynik ten jest istotny statystycznie, gdyż Test Wilcozona dla pomiarów powtórzonych wynosi  $Z = 2,02$  przy  $p = 0,043$ . Zatem najbardziej wrażliwymi na presję są osoby z pozytywną postawą początkową. Natomiast osoby o najbardziej negatywnej postawie początkowej (0 punktów) wykazują wzrost tej postawy na bardziej pozytywną w drugim

miarze, co jest istotne statystycznie ( $Z = 4,11$  przy  $p = 0,00004$ ).

Następna kwestia dotyczy wpływu źródła presji na zmiany w postawach badanych, co pokazano na Rysunku 3. Generalnie badani reagowali zmianą postawy na bardziej negatywną przy drugim pomiarze, niezależnie od wywieranego kierunku presji. Jednakże spadek ten był istotny statystycznie jedynie w przypadku źródła presji, jakim są rodzice ( $Z = 3,06$  przy  $p = 0,002$ ). Wpływ rówieśników również powodował spadek wartości postawy, jednakże nie tak silny jak rodziców.

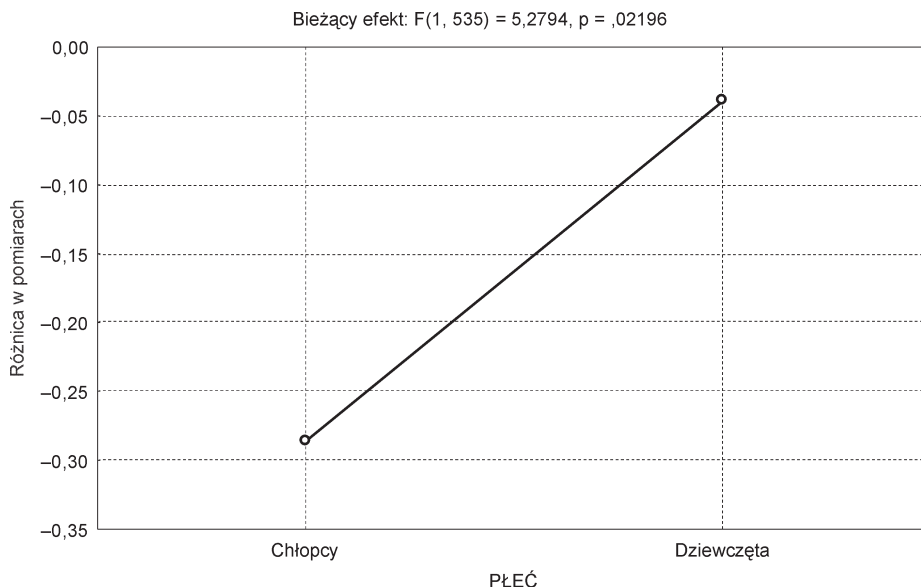
Podobna sytuacja – ogólnego spadku postawy przy drugim pomiarze – ma miejsce w sytuacji analizy kierunku presji, niezależnie od działającego źródła presji (Rysunek 4). Badani reagowali istotną zmianą postawy w kierunku bardziej negatywnej w przypadku zastosowania presji „przeciw ujednoczeniu ubioru w szkole” ( $Z = 3,28$  przy  $p = 0,001$ ). Mniejszą i nieistotną statystycznie zmianą postawy, ale też w kierunku negatywnym, zareagowała grupa poddana presji „za ujednoczeniem ubioru w szkole”.

Kolejną kwestią, którą należy rozważyć jest pytanie, jaki wpływ na zmiany w postawach miał wiek badanych. Dane na ten temat za-



Rysunek 5. Wpływ wieku badanych na różnice w pomiarach





Rysunek 6. Wpływ płci na różnice w pomiarach

mieszczony są na Rysunku 5. Niezależnie od wieku badanych przy drugim pomiarze nastąpiła zmiana postawy wobec ujednoczenia ubioru w szkole na bardziej negatywną. Zmiana ta była podobna, jednakże nieistotna w grupie 11- i 14-latków. Jedynie najstarsi badani – 17-latkowie – wykazują istotne statystycznie obniżenie postawy przy drugim pomiarze ( $Z = 4,51$  przy  $p = 0,000006$ ).

Inne pytanie postawione w badaniach dotyczyło wpływu płci na wystąpienie oporu. Różnice wśród badanych ukazane są na Rysunku 6. Zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt dochodzi do zmiany postawy na bardziej negatywną przy drugim pomiarze, jednakże zmiana ta jest istotna statystycznie jedynie u chłopców ( $Z = 3,15$  przy  $p = 0,0016$ ).

## WNIOSKI I DYSKUSJA

Zgodnie z wynikami większość badanych przejawiała postawę bardziej negatywną przy drugim pomiarze. Można jedynie się domyślać, dlaczego osoby z najbardziej pozytywną postawą zareagowały największym spadkiem jej wartości. Możliwe, że pomiędzy dwoma pomiarami zaistniał wpływ liczniejszej grupy

osób o negatywnej postawie początkowej na osoby pozytywnie nastawione wobec pomysłu ujednoczenia ubioru w szkole, co było dostrzegalne w trakcie badań w postaci głośnych komentarzy wyrażających niezadowolony z strony osób z negatywną postawą początkową. Być może w czasie dzielącym dwa pomiary zaistniał „efekt samego myślenia” (Tesser, 1978, za: Wanke, Bohner, 2006), który nawet przy braku komunikatu perswazyjnego działał w ten sposób, że myślenie o obiekcie postawy może prowadzić do zmian czy bardziej skrajnych postaw. Z drugiej strony, efekt ten może świadczyć o istniejącym już u młodzieży oporze wobec samego podejmowania poruszanego tematu, co mogło być skutkiem trwających w owym czasie debat na ten temat oraz wystąpień młodzieży przeciw temu pomysłowi, które miały miejsce w trakcie badań. Młodzież mogła być przewrażliwiona i samo badanie mogła spostrzegać jako próbę ingerencji, czego nie udało się sprawdzić. Ogólnie można stwierdzić, że wyniki nie potwierdziły jednoznacznie postawionych przed pomiarem hipotez wywiedzionych z teorii Brehma, natomiast mogą odzwierciedlać procesy, jakie zaszły poza kontrolą eksperymentu. Używając

terminologii Lewinowskiej – do znielowania sił zamierzonego wpływu społecznego mogły się przyczynić działające w badanym polu sił inne, niekontrolowane przez badacza siły.

Sugeruje to potrzebę pogłębienia refleksji nad prowadzonymi w przyszłości badaniami eksperymentalnymi w celu ich ulepszenia.

## BIBLIOGRAFIA

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Bohner G., Wanke M. (2006), *Postawy i zmiana postaw*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brehm J. (1966), *Psychological reactance*. New York: Academic Press.
- Buboltz Jr. W.C., Thomas A., Donnell, A.J. (2002), Evaluating the factor structure and internal consistency reliability of the therapeutic reactance scale. *Journal of Counseling & Development*, 80.
- Buboltz Jr. W.C., Williams D.J., Thomas A., Seemann E.A., Soper B., Woller K. (2003), Personality and psychological reactance: extending the nomological net. *Personality and Individual Differences*, 33, s. 1167–1177.
- Cialdini R. (1994), *Wywieranie wpływu na ludzi*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Donnell A.J., Thomas A., Buboltz, Jr. W.C. (2001), Psychological reactance: Factor structure and internal consistency of the questionnaire for the measurement of psychological reactance. *The Journal of Social Psychology*, 14 (5), s. 679–687.
- Dowd E.T., Wallbrown F., Sanders D., Yesenosky J. (1994), Psychological reactance and its relationship to normal personality variables. *Cognitive Therapy and Research*, Vol. 18, No 6.
- Hong S., Giannakopoulos E., Laing D., Williams N. (2001), Psychological reactance: effects of age and gender. *The Journal of Social Psychology*, 134 (2).
- Lewin K. (1946), Behavior and development as a function of total situation. [w:] L. Carmichael (ed.), *Manual of child psychology*. London: Chapman & Hall; New York: John Willey & Sons, s. 791–844.
- Obuchowska I. (2004), Adolescencja. [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, T. 2.
- Oleszkowicz A. (1995), Bunt dorastania – jego przedmiot i przejawy. [w:] J. Trempała (red.), *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz, s. 283–292.
- Oleszkowicz A. (2006), *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Trempała J. (1982), Zachowanie się dzieci klas piątych w sytuacjach nacisku społecznego. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Psychologiczne*, z. 3, s. 109–127.
- Tyszkowa M. (1976), *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. Warszawa: PWN.
- Zimmer-Gembeck M.J., Collins W.A. (2003), Autonomy development during adolescence. [w:] G.R. Abrams & M.D. Berzonsky (ed.), *Blackwell handbook of adolescence*. Blackwell Publishing.