

Роль феномена атрофії серед працюючих студентів та її визначальні фактори



Лукаш Кутило,
PhD, факультет економіки та соціології,
Лодзький університет, Польща
lukasz.kutylo@uni.lodz.pl

Анотація

У статті розглянуто соціальну роль феномена атрофії серед працюючих студентів денної форми навчання. Під терміном «атрофія» слід розуміти зникнення обов'язків у особи, які регулюють його/її роль. Що стосується студентів, то це явище може призвести до помітного зниження їхнього зацікавлення в навчальному процесі. Для виявлення джерел атрофії було проведено опитування серед студентів магістратури (N = 306) з факультету економіки та соціології Лодзького університету. Аналіз отриманих даних показує, що на атрофію може впливати ослаблення пізнавальних структур, які відповідають за формування почуття сенсу, почуття приналежності та віри щодо прихильності до цих обов'язків інших. Крім того, здається, що інтенсивність соціального життя студентів також впливає на атрофію.

Ключові слова: атрофія, вища освіта, соціальні норми, соціальна роль, студенти

Вступ

Предметом дослідження в цій статті є феномен атрофії ролей працюючих студентів, а також фактори, які можуть потенційно впливати на нього. Оскільки атрофія означає зникнення обов'язків для осіб, які виконують певну соціальну роль, щодо студентів це виявляється в зменшенні прихильності та в невинуватності сформульованих очікувань. Розглянуте явище видається особливо значущим, якщо воно стосується тих молодих людей, які виконують одночасно дві соціальні ролі: студент денної форми навчання та працівник, розподіляючи свій час між професійними обов'язками (що стосуються випадкової оплачуваної роботи) та обов'язками в університеті. Виникає питання, чи не виконуються перші за рахунок других¹. Хоча в університетах є механізми, що організують поведінку студентів, але незрозуміло, наскільки вони ефективні щодо студентів, які виконують оплачувану роботу. Оскільки феномен узгодження роботи та навчання зустрічається все частіше, університети зіштовхуються з необхідністю розробити нові стратегії, які дадуть змогу підтримувати зв'язки зі студентами, а отже, впливати на їхню участь у навчальному процесі.

Питанню ролі атрофії серед працюючих студентів присвячена ця стаття, в якій представлено результати емпіричного дослідження, проведеного серед студентів другого та третього курсів (бакалаврат) факультету економіки та соціології Лодзького університету в 2017 році. У першій частині увагу зосереджено на теоретичних питаннях, що стосуються явища атрофії. У другій частині йдеться про методологічні питання. У третій частині подано результати дослідження, а

¹ Parchomiuk, M., Zubrzycka-Maciąg, T. (2017). Pracujący studenci. Wybrane korelaty konfliktu i wzbogacenia. Forum Oświatowe, vol. 29(1), 149-166.

в четвертій — їх інтерпретацію. Робота закінчується підсумками, що містять загальні роздуми.

Атрофія соціальної ролі студента

Термін «атрофія» слід розуміти як зникнення зобов'язань у людей, які відіграють певну соціальну роль. Це явище виявляється, серед іншого, у невідповідності соціальних очікувань, сформульованих щодо них, або в зменшенні їхньої участі. Хоча ми вже звикли дивитись на поведінку людини з номіналістичного погляду, трактуючи її як наслідки окремих процесів, ця перспектива є не лише поверхневою, а й принципово помилковою в разі суспільно важливих видів діяльності, які нормативно регулюються суспільством. Атрофія — яскравий прикладом цього. Оскільки це явище означає дерегуляцію цієї соціальної ролі, її причини слід пов'язувати не лише з індивідом, а головним чином із соціальним середовищем, в якому він / вона функціонує.

Припускаючи, що атрофія виявляється в зникненні зобов'язань, вписаних у певну соціальну роль, слід з'ясувати, що означають ці зобов'язання. Ця концепція передбачає соціальні норми. Перш ніж розпочати розмірковувати над ними, варто усвідомити неоднозначність цього поняття, що впливає не лише з його загального використання у розмовній мові, а й з безлічі визначень, що існують у межах певних галузей науки, які часто суттєво відрізняються один від одного^{1, 2}. В цій роботі ми припускаємо, що соціальна норма — це набір очікувань, сформульованих суспільством щодо індивіда, який займає посаду соціального становища або функціонує в певному соціальному контексті. Ще більш важливим, є те, що очікування стає інституціоналізованим і зрештою перетворюється на модель поведінки — модель, для якої існує певний соціальний консенсус^{3, 4, 5}.

Соціальна роль складається з низки таких інституціоналізованих очікувань і правил, за якими слід грати^{6, 7}. Ці соціальні диспозиції характеризуються різним рівнем деталізації, тим самим створюючи простір для індивідуальних ін-

терпретацій і певною мірою даючи можливість експериментувати з роллю^{8, 9}. Що стосується студентів, ці очікування можуть бути сформульовані як університетом, так і різними групами, у яких вони функціонують. Наші міркування стосуються не будь-яких зобов'язань, покладених на студентів, а зобов'язань, пов'язаних з їхньою освітою та процесом набуття знань, умінь і навичок. Вирішальні в цьому сенсі норми, які відповідають за участь студента в навчанні та спрямовують його діяльність на навчальний процес, не лише дають змогу виконувати індивідуальні плани, наприклад, залучення волі до здобуття вищої освіти, а також для досягнення колективних цілей (наприклад, щодо формування або відтворення еліти або надання членам громади відповідної кваліфікації). Якщо розглядати цей контекст, то атрофія означає зникнення цих стандартів, що ставлять студента перед обов'язком відвідувати та брати активну участь у заняттях або ознайомитись з літературою з дисципліни, необхідною в межах певного курсу. Це явище робить процес навчання важким або неможливим. Оскільки норми, що перебувають у центрі нашої уваги, є соціальним, а не індивідуальним продуктом, витоки атрофії слід шукати в середовищі, в якому вони відіграють роль.

Елементом, що має важливе значення для додержання норм членами суспільства, є процес інституціоналізації, який дає сенс певним соціальним очікуванням, а саме очікування санкціонується та поширюється. Щодо студентів, то важливу роль у цьому процесі відіграють університети, які мають у своєму розпорядженні відповідні механізми соціального контролю¹⁰. Серед них можна виокремити дискурсивні механізми, які, мабуть, важливіші, оскільки вони створюють відчуття сенсу в членів суспільства і, отже, дають змогу інтерналізувати норми та не-дискурсивні механізми (механізми “останнього шансу”). Серед перших можна назвати, наприклад, групові прототипи, які є визначальними для формування колективної ідентичності та почуття приналежності^{11, 12, 13}. Вони складаються з когнітивних уявлень щодо соціальних норм, які

¹ Bicchieri, C. (2005). The grammar of society: The nature and dynamics of social norms...

² Bicchieri, C. (2010). Norms, preferences and conditional behavior...

³ Hechter, M., Opp, K. (2001). Introduction. In M. Hechter, K. Opp (eds.), Social Norms ..

⁴ Home, Ch. (2001). Sociological perspectives on the emergence of norms...

⁵ Sztompka, P. (2012). Normy społeczne i ich respektowanie...

⁶ Loudfoot, E. M. (1972). The Concept of Social Role...

⁷ Merton, R. (1957). The Role-Set: Problems in Sociological Theory...

⁸ Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action...

⁹ Turner, J.C. (1999). Some current issues in research on social identity and self-categorization theories...

¹⁰ Braxton, J.M. (2010). Norms and the work of colleges and universities: Introduction to the special issue - Norms in Academia...

¹¹ Hogg, M.A., Reid, S.A. (2006). Social identity, self-categorization, and the communication of group norms...

¹² Tajfel, H., Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior...

¹³ Turner, J.C. (1999). Some current issues in research on social identity and self-categorization theories...

дають нам змогу відрізнити дану соціальну групу (приміром, студентів престижного університету) від інших соціальних категорій¹. Іншими прикладами дискурсивних механізмів є моделі для наслідування, які викликають приклад соціальних очікувань. Вони дають опис осіб, які повинні слугувати зразками для наслідування разом з відповідними стереотипами поведінки². Хоча сьогодні засоби масової інформації часто виступають джерелами цих моделей, ми не повинні забувати про викладачів і про їхній вплив на учнів³. Серед недискурсивних механізмів можна зазначити соціальні санкції — вони виникають, коли людина задовольняє важливі для неї очікування (позитивні санкції) або не задовольняє їх (негативні санкції). Вони слугують стимулом (стимулюючим задоволенням або неприязним стимулом), який повинен підкріплювати або виправляти поведінку, виявлену особою⁴. У літературі з цієї теми більше уваги приділяється негативним санкціям. Можливо, це пов'язано з тим, що вони оточують переважно норми, які є особливо важливими для виконання колективних цілей^{5, 6}.

Процес інституціоналізації не є повністю екзогенним щодо особистості. Це суттєво впливає на формування посередницьких структур — когнітивних сценаріїв, що опосередковують соціальне очікування, сформульоване щодо індивіда, та його фактичну поведінку. Вони активізують і підтримують певні режими, які в підсумку відповідають за дотримання соціальних норм. Перший з цих режимів — особистісний режим. Він складається зі структур, що дають сенс певній діяльності або відіграванню певної соціальної ролі. Вони впливають не лише з раціональних розрахунків індивіда, важливу роль у їх формуванні відіграє суспільство, яке, наприклад, приділяє більше уваги одним цінностям і знецінює інші. Важливо, щоб особистісний режим і структури, з яких він складається, не ототожнювалися з поняттям особистої норми⁷. Спроби

визначити це поняття в літературі з даної теми, в якій підкреслюється, що ця норма є суворо внутрішнім методом регулювання поведінки⁸, здаються симптомом надмірного редукаціонізму — ця норма, зазвичай створюється в результаті інтеріоризації соціальних очікувань⁹. Однак, навіть якщо ми врахуємо це зауваження, варто пам'ятати, що така норма може бути лише одним з наслідків впливу структур, що формують особистісний режим. Вони не повинні спричинити інтеріоризацію заданої моделі поведінки, а лише її засвоєння як екзогенне правило, якого ми дотримуємось, оскільки це має сенс і приводить до бажаних результатів.

Два інших режими включають наказовий (анг. — *injunctive*) і описовий (анг. — *descriptive*) режим. Перший складається зі структур, які змушують нас уважати, що певна поведінка відповідає певній реакції з боку навколишнього середовища. Хоча поняття наказової норми присутнє в літературі з цієї теми^{10, 11}, воно не повністю перетинається з терміном “наказний режим” або зі створенням його сценаріїв. Визначення цієї норми, яка передбачає, що вона відображає переконання індивіда щодо того, який тип поведінки очікується від нього в тій чи іншій ситуації, підкреслює важливий елемент норм, що є сутністю режиму, про який йдеться мова, тобто соціальну чутливість (як позитивну, так і негативну). Своєю чергою, описовий режим складається з сценаріїв, які змушують нас повірити, наскільки інші люди в нашому середовищі відповідають цим інституціоналізованим очікуванням. Знову ж таки, цей термін не тотожний поняттю описова норма¹². Він лише вказує на суперечність між очікуваними моделями поведінки та моделями, що виконуються в певному середовищі.

Шукаючи причини атрофії серед студентів, важливо враховувати фактори, що відповідають за інституціоналізацію норм. Враховуючи методологічні обмеження соціології, особливо її характерний методологічний індивідуалізм, посередницькі структури в кінцевому підсумку стали предметом дослідження. Іншими словами,

¹ Reynolds, K.J., Subaić E., Tindall K. (2014). The problem of behavior change... С. 1-12.

² Lockwood, P., Jordan C., Kunda Z. (2002). Motivation by positive and negative role models: Regulatory focus determines who will best inspire us...

³ Braxton, J.M., Eimers, M.T., Bayer, A.E. (1996). The Implications of Teaching Norms for the Improvement of Undergraduate Education...

⁴ Chekroun, P. (2008). Social control behavior: The effects of social situations and personal implication in informal social sanctions...

⁵ Chekroun, P., Brauer, M. (2002). Reactions to norm violations and the number of bystanders: ...

⁶ Williams, K.D. (2007). Ostracism: The kiss of social death...

⁷ Schwartz, S.H. (1977). Normative influences on altruism...

⁸ Kallgren, C.A., Reno, R.R., Cialdini, R.B. (2000). A focus theory of normative conduct: When norms do and do not affect behavior...

⁹ Etzioni, A. (2000). Social norms: internalization, persuasion and history..

¹⁰ Cialdini, R.B., Reno, R.R., Kallgren C.A. (1990). A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places...

¹¹ Lapinski, M.K., Rimal, R.N. (2005). An explication of social norms...

¹² Cialdini, R.B., Reno, R.R., Kallgren C.A. (1990). A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places...

припускаємо, що атрофія визначається деактивацією режимів, відповідальних за дотримання норм. Більше того, можна припустити, що на це явище може впливати й надмірно інтенсивне суспільне життя. У певних ситуаціях цей вид діяльності, замість того, щоб допомогти відпочити від навчання, відволікає студентів, особливо тих, які додатково зайняті оплачуваною роботою, від виконання своїх обов'язків (зобов'язань, що визначають їхню участь у навчанні). Ці припущення було піддано емпіричній верифікації.

Метод

Учасники

Дослідження проводилось серед студентів другого та третього курсів бакалаврату денної форми навчання на факультеті економіки та соціології Лодзького університету. Спочатку деканатом було створено групи, а потім дослідження охопило всіх студентів, які були присутні під час курсу. Дослідження проводилось за методикою анкетування аудиторії. Анкета складалася з 23 загальних і 6 додаткових питань, що стосуються соціальних і демографічних характеристик. Дослідження охопило 350 студентів. Урешті, заповненими виявились 306 анкет. У всій групі 38,2 % (N = 177) респондентів не лише навчалися, а й працювали.

Операціоналізація змінних

Недотримання норм, що формують роль студента. До завершення дослідження було проведено 4 групові інтерв'ю зі студентами факультету. Вони слугували основою розробки набору норм, що формують роль студента, які спрямовують його до набуття знань, умінь і навичок. Набір норм охоплював моделі, що дають змогу студенту: звертати увагу під час занять; відвідувати заняття чи лекції навіть тоді, коли список відвідувань там не перевіряється; робити конспекти під час занять та лекцій; брати активну участь у виконанні завдань (наприклад, у дискусіях); готуватися до іспитів і заліків якомога краще; читати тексти, необхідні для занять, і публікації, рекомендовані викладачами. Учасники інтерв'ю також уважали, що студент не повинен: копіювати завдання з Інтернету або користуватися телефоном, Інтернетом або соціальними медіа під час занять. З метою отримання інформації про те, наскільки студенти відповідають цим нормам, у дослідженні містилося таке запитання: "Укажіть, будь ласка, якою мірою поведінка, указана нижче, відображає ваше ставлення до навчання, є характерною для вас?". Потім респондентів попросили висловити свою думку щодо перелічених нижче тверджень (наприклад, "Я роблю конспекти під час занять, лекцій тощо"), які допомагають оцінити рівень їх відповідності нормам, що регулюють роль сту-

дента. Створена таким чином шкала виявилася надійною ($\alpha = 0,751$). Перекодувавши відповіді студентів, було отримано змінну, яка зацікавила через недотримання норм. Предметом уваги було його середнє значення, яке становило від -3 до 3. Чим воно вище, тим меншою була ступінь відповідності респондентам норм, що регулювали роль студента.

Відчуття сенсу. Структури, що формують особистісний режим, несуть відповідальність, наприклад, за створення відчуття сенсу ролі, яку відіграють. Для вимірювання цієї змінної було використано вісім тверджень. Респондентам було запропоновано уточнити, якою мірою дослідження, проведені ними на факультеті: полегшать їм пошук роботи в майбутньому; дадуть змогу знайти добре оплачувану роботу; дадуть їм можливість зустріти цікавих людей; допоможуть їм скласти плани на майбутнє; підвищать їхню впевненість у собі; допоможуть їм набутти практичних навичок. Шкала, побудована на основі цих тверджень, виявилася надійною ($\alpha = 0,783$). Предмет аналізу охоплював середнє значення змінної, яка займала рейтинг у межах від 1 до 5. Чим вона вища, тим вищим було відчуття сенсу ролі, яку відчував респондент.

Почуття приналежності. Дослідження, проведене М. Уолкером та Ф. Лінном¹, стало джерелом натхнення при створенні цієї змінної. По-перше, респондентів попросили уявити, що вони зустрічаються з кимось уперше в житті, вони зустрічаються зі старим знайомим, вони повинні виступити з промовою і для початку сказати кілька слів про себе. Тоді їх запитали, наскільки ймовірно, що в кожному з цих випадків вони згадають про своє університетське навчання. Розроблена таким чином шкала не виявилася достатньо надійною ($\alpha=0.656$; нижче критерію Нанналі). Однак було вирішено, що її варто використовувати в дослідженні. Предметом аналізу було середнє значення змінної за шкалою від 1 до 5. Чим вище значення, тим більшим був ступінь, у якому респондент ідентифікував роль студента.

Негативна чутливість. Що стосується структури, яка формує наказний режим, наш аналіз охоплює лише ті, які відповідають за негативну реакцію. Ця концепція відображає відчуття, що порушення норм, вписаних у роль студента, зустрічається з негативною реакцією з боку навколишнього середовища (наприклад, науково-педагогічних працівників, інших студентів). Для вимірювання цієї змінної було сформульовано вісім тверджень, що містять вищезазначені норми. Респонденту було запропоновано вказати,

¹ Walker M.H., Lynn F. (2013). The embedded self: A social network approach to identity theory...

наскільки його порушення наражають його на негативні санкції з боку навколишнього середовища. Створена таким чином шкала виявилася надійною ($\alpha = 0,729$). Предметом аналізу було середнє значення змінної за шкалою від 1 до 5. Чим вище значення, тим сильніше респондент відчував, що порушення норм, які описують роль студента, супроводжується негативною реакцією з боку навколишнього середовища.

Дотримання норм іншими. Структури, що активують описовий режим, вимірювались за допомогою запитання, у якому респонденту було запропоновано вказати, наскільки студенти з його оточення відповідають вищезазначеним нормам. Як і раніше, було сформульовано вісім тверджень, які містять вказані зразки поведінки. Побудована таким чином шкала виявилася надійною ($\alpha = 0,756$). Предметом аналізу було середнє значення змінної за шкалою від 1 до 5. Чим вище значення, тим переконливішим респондент був у тому, що інші студенти в його середовищі дотримуються норм, що регулюють їхню роль.

Інтенсивність соціального життя. Для вимірювання цієї змінної було використано таке запитання: *Уявіть, що ми створили «термометр» для вимірювання «вечіркового життя»? Яку цінність це мало б для вас?* Респондент міг обрати з таких категорій відповідей: «вище 38 градусів — я дуже часто відвідую вечірки», «37-38 градусів — я часто відвідую вечірки», «36-37 градусів — я досить помірно відвідую вечірки, ні рідко, ні часто», «35-36 градусів — я рідко відвідую вечірки», «34-35 градусів — я дуже рідко відвідую вечірки», «нижче 34 градусів — я ніколи не відвідую вечірки». Кожній із цих категорій було присвоєно певне значення в межах від 1 («нижче 34 градусів — я ніколи не відвідую вечірки») до 6 («вище 38 градусів — я дуже часто відвідую вечірки»).

Аналіз даних

Для аналізу отриманих даних було використано пакет SPSS. Передусім предметом дослідної уваги були відмінності у значеннях змінних, що існують між групами студентів, які працюють і не працюють. Використовувався метод одностороннього аналізу дисперсії (ANOVA). Потім продовжилася побудова лінійної регресійної моделі, що стосується лише працюючих студентів та виникнення атрофії серед них, де залежною змінною був середній рівень невідповідності нормам і незалежними змінними: почуття сенсу, почуття приналежності, негативна чутливість, відповідність нормам інших людей та інтенсивність соціального життя. Перш ніж перейти до перевірки моделі, було проаналізовано співвідношення між незалежними змінними.

Результати

На початку наш аналіз охоплював розбіжності між групами студентів, які лише навчаються, і тими, які навчаються та одночасно працюють, стосовно: недотримання норм, відчуття сенсу ролі, яку відіграють, відчуття приналежності, негативна чутливість, дотримання норм іншими людьми (у їхньому суб'єктивному розумінні) і заявлена інтенсивність суспільного життя. Дані щодо цього питання подано в таблиці 1.

Аналіз змінних показує, що суттєву статистичну різницю можна було спостерігати лише у разі невідповідності нормам. Виявилось, що студенти, які лише навчаються, виконують студентські зобов'язання дещо більшою мірою, ніж студенти, які навчаються та працюють ($p < 0.03$).

Тоді основну увагу було зосереджено лише на другій групі. Було розроблено модель лінійної регресії, де залежною змінною був середній рівень невідповідності нормам, що регулюють роль студента, а незалежними змінними: відчуття сенсу, відчуття приналежності, негативна чутливість, дотримання норм оточуючими, інтенсивність соціального життя. Перш ніж перейти до перевірки цієї моделі, було проаналізовано співвідношення між незалежними змінними. Результати аналізу подано в таблиці 2.

Дані свідчать про відносно міцний зв'язок між відчуттям сенсу та відчуттям приналежності ($r = 0.477$; $p < 0.01$). Цей результат не дуже дивний, адже обидві ці змінні відображають структури, що становлять один і той же режим: особистісний. Більше того, виявилось, що між відчуттям приналежності та переконанням щодо відповідності нормам оточуючих існує помірний зв'язок ($r = 0.20$; $p < 0.05$). У підсумку, проаналізувавши всі ці дані, автор зосередився на результатах множинної лінійної регресії. Усе подано в таблиці 3.

Аналіз показує, що серед студентів, які навчаються та працюють, статистично важливі прогнози недотримання норм, що регулюють їхню роль, включають такі змінні, як: відчуття сенсу, відчуття приналежності, дотримання норм іншими та інтенсивність соціального життя. Зв'язок між залежною змінною та інтенсивністю соціального життя виявився найсильнішим і позитивним. Коефіцієнт Пірсона становив $r = 0.39$ ($p < 0.001$).

Тож можна очікувати, що схильність студента з цієї групи до виконання зобов'язань, описаних його роллю, поступово зменшується разом зі збільшенням інтенсивності його/її соціального життя. Виявилось, що існують помірні та негативні зв'язки між недотриманням норм і змінними, що відображають структури, з яких складається особистісний режим, включаючи відчуття сенсу та приналежності. Тут коефіці-

Таблиця 1

**ЗНАЧЕННЯ ВИДІЛЕНИХ ЗМІННИХ ЗА ПОДІЛОМ НА ГРУПИ СТУДЕНТІВ,
ЩО ЛИШЕ НАВЧАЮТЬСЯ, І СТУДЕНТІВ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ ТА ПРАЦЮЮТЬ**

Змінна	Студенти, що лише навчаються (N = 189)	Студенти, які навчаються та працюють (N = 117)	Усього (N = 306)
	Середні значення		
Недотримання норм <3,3>	-0.47	-0.18	-0.36
Відчуття сенсу* <1,5>	3.15	3.13	3.14
Відчуття приналежності* <1,5>	3.39	3.38	3.38
Негативна чутливість* <1,5>	2.81	2.74	2.78
Дотримання норм іншими людьми* <1,5>	2.07	2.04	2.06
Інтенсивність соціального життя*	Відсотки		
Вище 38 градусів — «я дуже часто відвітую вечірки»	3.20	2.60	3.00
37-38 градусів — «я часто відвітую вечірки»	4.30	8.50	6.00
36-37 градусів — «я лише час від часу відвітую вечірки»	37.30	31.60	35.10
35-36 градусів — «я рідко відвітую вечірки»	23.20	22.20	22.80
34-35 градусів — «я дуже рідко відвітую вечірки»	18.90	23.90	20.90
Нижче 34 градусів — «я ніколи не відвітую вечірки»	12.90	11.10	11.90

* $p > 0.05$.

Таблиця 2

РЕЗУЛЬТАТИ КОРЕЛЯЦІЇ МІЖ НЕЗАЛЕЖНИМИ ЗМІННИМИ, ВКЛЮЧЕНИМИ ДО РЕГРЕСІЙНОЇ МОДЕ

Змінні:		Відчуття сенсу	Відчуття приналежності	Негативна чутливість	Дотримання норм іншими	Інтенсивність соціального життя
Відчуття сенсу	<i>r</i>	1	0.48	0.13	0.10	0.13
	<i>p</i>		0.01	0.16	0.27	0.11
	N	117	115	116	117	117
Відчуття приналежності	<i>r</i>	0.48	1	0.17	0.20	0.16
	<i>p</i>	0.01		0.06	0.03	0.09
	N	115	115	114	115	115
Негативна чутливість	<i>r</i>	0.13	0.17	1	0.16	0.10
	<i>p</i>	0.16	0.06		0.09	0.29
	N	116	114	116	116	116
Дотримання норм іншими	<i>r</i>	0.10	0.20	0.16	1	0.05
	<i>p</i>	0.27	0.03	0.09		0.57
	N	117	115	116	117	117
Інтенсивність соціального життя	<i>r</i>	0.13	0.16	0.10	0.05	1
	<i>p</i>	0.11	0.09	0.29	0.57	
	N	117	115	116	117	117

Умовні позначення: *r* — коефіцієнт кореляції Пірсона; *p* — значущість (двостороння); N — кількість респондентів

Таблиця 3

РЕЗУЛЬТАТИ МОДЕЛЮВАННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ НЕДОТРИМАННЯМ СТУДЕНТАМИ НОРМ ТА ОБРАНИМИ НЕЗАЛЕЖНИМИ ЗМІННИМИ

Прогнози	МОДЕЛЬ I			МОДЕЛЬ II		
	B	SE	BETA	B	SE	BETA
Константа	2.035	0.635		2.218	0.066	
Відчуття сенсу	-0.369	0.141	-0.245	-0.364	0.140	-0.242
Відчуття приналежності	-0.379	0.152	-0.236	-0.372	0.151	-0.232
Негативна чутливість	0.093	0.165	0.047*			
Дотримання норм іншими	-0.425	0.159	-0.223	-0.414	0.158	-0.217
Інтенсивність соціального життя	0.268	0.066	0.338	0.271	0.066	0.342

Умовні позначення: B — нестандартизований коефіцієнт; SE — стандартна похибка; BETA — стандартизований коефіцієнт; * $p > 0.05$

ент Пірсона передбачав такі значення: $r = -0.24$ ($p < 0.03$) та $r = -0.23$ ($p < 0.03$). Урешті-решт виявилось, що між залежною змінною та переконанням щодо дотримання норм іншими людьми є помірний та негативний взаємозв'язок. Тут коефіцієнт Пірсона становив $r = -0.22$ ($p < 0.03$). Поряд з втратою відчуття сенсу, відчуття приналежності та віри в дотримання норм іншими людьми, цілком ймовірно, що студенти з цієї групи не будуть виконувати зобов'язання, вписані в їхню роль. Прогностична цінність самої моделі виявилася помірною. Скоригований коефіцієнт детермінації становив $R^2 = 0.27$. Це означає, що модель пояснює 27 відсотків варіації залежної змінної.

Обговорення

Норми, які стосуються ролі, можна трактувати як соціально розроблені інструкції, які дають змогу реалізовувати колективні цілі, а також, зазвичай і індивідуальні плани. Про їх ефективність опосередковано свідчать результати досліджень, що стосуються самодисципліни¹. Виявляється, студенти, які виявляли цю якість більшою мірою, мали кращі результати в школі та рідше порушували закон, були здоровішими та задоволенішими своїм життям у дорослому віці². Хоча поняття самодисципліни здається привабливим у контексті аналізу поведінки студентів, варто пам'ятати, що їхня діяльність визначається в межах ролі, яку вони відіграють, а

це означає, що вона значною мірою зумовлена соціальними чинниками.

Як явище нормативної дерегуляції ролі, атрофія робить набуття студентами знань, умінь і навичок важким або практично неможливим. Думка, про те, що атрофія стосується осіб, які працюють і навчаються, більше, ніж осіб, які лише навчаються, була підтверджена результатами дослідження. Більше того, це дає змогу припустити, що в цій першій групі, яка має зрештою особливе значення для автора, три фактори є визначальними для деінституціоналізації норм, з яких складається роль студента. По-перше, тут важлива інтенсивність суспільного життя. Можна припустити, що працюючі студенти, які часто гуляють, матимуть мало часу на навчання. По-друге, дослідження показує, що дезактивація особистісного режиму в цій групі призводить до атрофії. Схоже, університети здатні реагувати на подібну загрозу, принаймні теоретично. Однак проблема може бути й більш складною. В останні кілька років ми можемо спостерігати все більш прогресуючий процес ринкової орієнтації польських університетів³. У нас може скластися враження, що в них переважає неоліберальна модель, коли студенти є клієнтами, які йдуть до університету лише для того, щоб отримати в них конкретну послугу. Такий підхід не лише суперечить академічній традиції, але й, припускаючи транзакційний характер взаємовідносин студента з університетом, не дає змоги розвинути глибше почуття сенсу щодо освіти або почуття зв'язку з їхньою альма-матер. Слід припустити, що ці процеси значною мірою впливають на людей, які навчаються і працюють, і гіпотетично

¹ Duckworth, A.L., Seligman, M.E.P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores...

² Moffitt, T., etc. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety...

³ Rydłinski, B.M. (2017). Economic Crisis as a Factor of Neoliberal Policy in Poland...

рідше відвідують університет. По-третє, дезактивація описового режиму також відповідає за атрофію в аналізованій групі, коли індивід стає все більш впевненим, що інші студенти не дотримуються академічних норм. Тут виникає низка питань. Наскільки ця віра впливає з того, що, наприклад, індивід оточений певними особами? Чи може його/її думка з цього приводу бути наслідком когнітивних упереджень, наприклад, фільтрування, які змушують його сприймати лише обрану модель поведінки та ігнорувати інші? Чи може це переконання бути формою раціоналізації, яка допомагає студенту виправдати перед собою (а, можливо, й перед іншими) недотримання норм? Відповіді на ці питання варто шукати в подальших дослідженнях, що стосуються явища атрофії.

Нарешті, слід визнати деякі недоліки, які характеризують дослідження, представлене в цій статті. По-перше, необхідно пам'ятати, що проведений аналіз рунтувався на заявах респондентів, однак невідомо, наскільки ці декларації узгоджуються з реальністю. По-друге, здається, варто включити більшу кількість норм у вимірювання атрофії та уточнити їх індивідуальне значення (деякі з них можуть бути більш значущими для виконання ролі студента, а інші можуть бути менш важливими). По-третє, дослідження не охоплювало позитивної чутливості. Це може мати суттєвий вплив на відчуття сенсу чи відчуття приналежності і, отже, впливати на дотримання норм. По-четверте, було б корисно проаналізувати питання, що стосуються роботи, яку виконують студенти, та уточнити, наскільки виснажливою вона є у фізичному та психічному сенсі наскільки її характер впливає на участь у навчальному процесі.

Висновки

Предметом уваги в цій роботі є роль феномена атрофії серед студентів денної форми навчання, які одночасно навчаються та працюють. Згідно з дослідженням, проведеним серед осіб, які навчаються на факультеті економіки та соціології Лодзького університету, студенти з цієї групи (ті, які працюють та навчаються одночасно) менше відповідають нормам, які спрямовують їх набуття знань, умінь і навичок, ніж особи, які лише навчаються. Ще важливо, що вірогідність невиконання студентських обов'язків представниками цієї групи збільшується разом з втратою відчуття сенсу щодо освіти чи відчуття зв'язку з цією роллю, а також зі зростаючою впевненістю, що інші люди також не дотримуються норм. Ще одним критичним фактором, який потенційно дезорганізує виконання студентської ролі, є занадто інтенсивне соціальне життя.

Література

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bicchieri, C. (2005). *The grammar of society: The nature and dynamics of social norms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bicchieri, C. (2010). Norms, preferences and conditional behavior. *Politics, Philosophy & Economics*, 9(3), 297-313.
- Braxton, J.M. (2010). Norms and the work of colleges and universities: Introduction to the special issue — Norms in Academia. *The Journal of Higher Education*, 81(3), 243-250.
- Braxton, J.M., Eimers, M.T., Bayer, A.E. (1996). The Implications of Teaching Norms for the Improvement of Undergraduate Education. *The Journal of Higher Education*, vol. 67(6), 603-625.
- Chekroun, P. (2008). Social control behavior: The effects of social situations and personal implication in informal social sanctions. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(6), 2141-2158.
- Chekroun, P., Brauer, M. (2002). Reactions to norm violations and the number of bystanders: Evidence for the bystander effect in social control behavior. *European Journal of Social Psychology*, 32, 853-867.
- Cialdini, R.B., Reno, R.R., Kallgren C.A. (1990). A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), 1015-1026.
- Duckworth, A.L., Seligman, M.E.P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198-208.
- Etzioni, A. (2000). Social norms: internalization, persuasion, and history. *Law & Society*, 34(1), 157-178.
- Hechter, M., Opp, K. (2001). Introduction. In M. Hechter, K. Opp (eds.), *Social Norms* (pp. xi-xix). New York: Russel Sage.
- Hogg, M.A., Reid, S.A. (2006). Social identity, self-categorization, and the communication of group norms. *Communication Theory*, 16(1), 7-30.
- Horne, Ch. (2001). Sociological perspectives on the emergence of norms. In M. Hechter, K. Opp (Eds.), *Social Norms* (pp. 3-34). New York: Russel Sage.
- Kallgren, C.A., Reno, R.R., Cialdini, R.B. (2000). A focus theory of normative conduct: When norms do and do not affect behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(8), 1002-1012.
- Lapinski, M.K., Rimal, R.N. (2005). An explication of social norms. *Communication Theory*, 15, 127-147.
- Lockwood, P., Jordan C.H, Kunda Z. (2002). Motivation by positive and negative role models: Regulatory focus determines who will best inspire us. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), 854-864.
- Loudfoot, E. M. (1972). The Concept of Social Role. *Philosophy of Social Science*, vol. 2(1), 133-145.

Merton, R. (1957). The Role-Set: Problems in Sociological Theory. *The British Journal of Sociology*, vol. 8(2), 106-120.

Moffit, T.E., Arseneault, L., Bielsky, D., Dickson, N., Hancox, R.J., Harrington, H.L., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B.W., Ross, S., Sears, M.R., Thomson, W.M., Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *PNAS*, 108(7), 2693-2698.

Parchomiuk, M., Zubrzycka-Maciąg, T. (2017). Pracujący studenci. Wybrane korelaty konfliktu i wzbogacenia. *Forum Oświatowe*, vol. 29(1), 149-166.

Reynolds, K.J., Subaić E., Tindall K. (2014). The problem of behavior change: From social norms to an ingroup focus. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(1), 1-12.

Rydliński, B.M. (2017). Economic Crisis as a Factor of Neoliberal Policy in Poland. *Prakseologia* 159, 39-62.

Schwartz, S.H. (1977). Normative influences on altruism. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 10) (pp. 221-279). New York: Academic Press.

Sztompka, P. (2012). Normy społeczne i ich respektowanie. In G. Mazurkiewicz (ed.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy* (pp. 180-184). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Tajfel, H., Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel, W.G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson Hall.

Turner, J.C. (1999). Some current issues in research on social identity and self-categorization theories. In N. Ellemers, R. Spears, B. Doosje (Eds.), *Social identity: context, commitment, content* (pp. 6-34). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Walker M.H., Lynn F. (2013). The embedded self: A social network approach to identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 76(2), 151-179.

Williams, K.D. (2007). Ostracism: The kiss of social death. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 236-247.