

Kapitał normatywny studentów w kontekście nabywania przez nich wiedzy, umiejętności oraz kompetencji

ŁUKASZ KUTYŁO

Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny, Uniwersytet Łódzki*

Choć rzadko to sobie uświadamiamy, znaczna część podejmowanych przez nas zachowań jest w mniejszym bądź większym stopniu społecznie organizowana. Im bardziej bowiem nasze działanie ma znaczenie dla zbiorowości, przyczyniając się na przykład do realizacji określonych celów zbiorowych, w tym większym stopniu jest prawdopodobne, że będzie ono przez tę zbiorowość regulowane. Uwagą w artykule objęto te społeczne reguły, które ukierunkowują aktywność studentów na nabywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji. Tworzą one swego rodzaju kapitał normatywny. Od czego zależy jego poziom? Co sprawia, że studenci są skłonni stosować się do tych reguł? Czy istotną rolę odgrywają tutaj tzw. struktury pośredniczące, czyli skrypty, które pośredniczą między normą a zachowaniem zwykle społecznie inicjowane i dostarczające szeregu uzasadnień, aby się tym regułom podporządkowywać? Czy jakiegokolwiek znaczenie ma to, że student pracuje bądź prowadzi aktywne życie towarzyskie? W poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania zrealizowano w maju 2017 r. badanie wśród 306 studentów II i III roku studiów I stopnia na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym Uniwersytetu Łódzkiego.

SŁOWA KLUCZOWE: socjologia edukacji, behawioryzm społeczny, edukacja wyższa, kapitał normatywny, norma społeczna.

Wprowadzenie

Zwykle towarzyszy nam przekonanie, że obserwowane przez nas postawy czy sposoby postępowania właściwe danej osobie zależą tylko od niej samej. Jednak w przypadku zachowania ważnego dla całej zbiorowości bardziej zasadne byłoby szukanie jego przyczyn przede wszystkim w czynnikach społecznych. Realizacja celów zbiorowych, także tych związanych z kształceniem, nabywaniem przez ludzi

wiedzy, umiejętności i kompetencji, opiera się bowiem na określonej organizacji zachowania, społecznie inicjowanej i skupiającej jednostki na działaniach istotnych dla ich osiągnięcia. W procesie tym istotną funkcję wydają się pełnić normy będące zinstytucjonalizowanymi wzorami zachowania. W niniejszym artykule zbiór norm, dzięki któremu grupa społeczna jest w stanie osiągać ważne dla niej cele, nazwano kapitałem normatywnym. Nie można przypisać go jednostce. Ze względu na kolektywny charakter tworzących go norm, pozostaje atrybutem struktury społecznej.

*E-mail: lukasz.kutylo@uni.lodz.pl

Przy założeniu, że kształcenie młodych ludzi pozostaje istotnym celem zbiorowym, uwagą w artykule objęto kapitał normatywny studentów, a także czynniki mogące mieć wpływ na jego poziom. Aby lepiej zrozumieć, w jaki sposób następuje normatywna regulacja zachowania, w maju 2017 r. zrealizowano badanie wśród studentów II i III roku (I stopnia) Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego UŁ (N=306). W części pierwszej artykułu przedstawiono zagadnienia teoretyczne, stanowiące ramę dla badania strukturyzującą dalsze działania. W części drugiej zostały omówione założenia metodologiczne przyjęte przy jego realizacji, w trzeciej zaprezentowano wyniki, a w czwartej dokonano ich interpretacji. Artykuł kończy krótkie podsumowanie zawierające ogólne konkluzje odnoszące się do poruszanej problematyki.

Teoretyczne rozważania nad normatywną organizacją zachowania

Kapitał normatywny to zbiór zinstytucjonalizowanych powinności, dzięki którym zbiorowość jest w stanie osiągać swe cele. W sytuacji gdy dotyczą kształcenia studentów, ukierunkowania ich zachowania na nabywanie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji, to przedmiotem uwagi stają się powinności wpisane w rolę studenta i definiowane głównie w kontekście samej uczelni wyższej (Caboni i in., 2005). Należy tutaj zaznaczyć, że na ów kapitał składają się nie tyle wszystkie normy regulujące zachowanie studentów, a jedynie te, które umożliwiają realizację wspomnianych celów.

Na wstępie przedmiotem uwagi warto uczynić normę społeczną. Choć w literaturze przedmiotu, zwłaszcza tej socjologicznej, przyjmuje się zwykle, że jest oczekiwanym wzorem zachowania umożliwiającym realizację celów bądź ekspresję wartości w społecznie akceptowany sposób (Braxton, 2010; Horne, 2001), to dla dalszych rozważań

dobrze byłoby dokonać rozróżnienia między oczekiwaniem normatywnym a normą społeczną. O ile pierwszy termin odnosi się do społecznie oczekiwanego sposobu zachowania się w danej sytuacji, o tyle o normie możemy mówić dopiero wtedy, kiedy to oczekiwanie normatywne zostanie zinstytucjonalizowane (Morris, Hong, Chiu i Liu, 2015). Innymi słowy, normy nie należy sprowadzać jedynie do upowszechnionej w danej zbiorowości reprezentacji poznawczej społecznie pożądanego zachowania. Jej realizację gwarantują bowiem mechanizmy kontroli społecznej, odpowiadające za to, że obecne w niej zobowiązania ulegają utrwaleeniu, stają się względnie stabilnymi regułami rządzącymi życiem społecznym (Horne, 2001; Brennan, Eriksson, Goodin i Southwood, 2016).

Mechanizmy te mają dyskursywny bądź pozadyskursywny charakter. Pierwsze oddziałują w bardziej subtelny sposób, stwarzając warunki do często nieświadomej internalizacji przez jednostkę norm społecznych i traktowania ich jako swych własnych, wewnętrznych reguł postępowania, a także dostarczają jej argumentów przemawiających za stosowaniem się do danego wzoru zachowania. Przykładem tego są rozpowszechnione w zbiorowości wzory osobowe, za pomocą których następuje konkretyzacja społecznych oczekiwań (Bandura, 2007). Dostarczają one opisu jednostek, na których należy się (bądź nie) wzorować wraz z właściwymi im repertuarami zachowań (Eriksson-Zetterquist, 2008; Lockwood, 2006). Obrazują, w jaki sposób powinna być odgrywana rola społeczna (Lockwood, Jordan i Kunda, 2002; Merton, 2002; Morgenroth, Ryan i Peters, 2015). Choć współcześnie źródłem wzorów osobowych, zwłaszcza tych atrakcyjnych dla młodych ludzi, są głównie media masowe, to nie należałoby całkowicie przekreślać znaczenia nauczycieli i wychowawców w tym względzie (Braxton i Bayer,

1999; Ilić, Blažanin i Mojović, 2017; Lindenberg, Joly i Stapel, 2011). Innym przykładem tych mechanizmów są prototypy grupowe odpowiedzialne za kształtowanie tożsamości społecznej (Tajfel, Turner, 1986; Turner, Wetherell i Hogg, 1989). Składają się na nie m.in. reprezentacje poznawcze norm odróżniające daną zbiorowość od innych kategorii społecznych (Hogg, Reid, 2006; Reynolds, Subašić i Tindall, 2014). Z kolei przykładem mechanizmów pozadyskursywnych są sankcje społeczne, rozumiane jako społecznie akceptowane bodźce behawioralne (awersyjne bądź gratyfikujące) mające zniechęcić lub zachęcić jednostkę do określonego zachowania. W literaturze przedmiotu znacznie więcej miejsca poświęca się sankcjom negatywnym (Chekroun, 2008; Williams, 2007). Być może wynika to z faktu, że obwarowane są nimi przede wszystkim te normy społeczne, które mają duże znaczenie dla zbiorowości, a ich łamanie byłoby dla niej szczególnie kosztowne (Chekroun i Brauer, 2002; Forsyth, 1995).

Odpowiedzialne za proces instytucjonalizacji norm mechanizmy kontroli społecznej, oddziałujące także na studentów, przynajmniej w części mają wpływ na ukształtowanie się w nich tzw. struktur pośredniczących. Pod pojęciem tym kryją się skrypty poznawcze pośredniczące między oczekiwaniem normatywnym sformułowanym pod adresem studenta a jego rzeczywistym zachowaniem. Uruchamiają one, a potem podtrzymują określone tryby odpowiedzialne za stosowanie się do norm społecznych. Jednym z nich jest tryb osobisty. Tworzą go struktury, które nadają sens realizacji określonych wzorów zachowania, odgrywaniu danej roli społecznej (bądź też kształtują poczucie przynależności do grupy społecznej charakteryzującej się m.in. typowymi dla niej sposobami postępowania). Wynikają z racjonalnych kalkulacji dokonywanych przez jednostkę,

określających, w jakim stopniu opłaca się jej realizować dany wzór zachowania. Ale też poczucie sensu kształtowane jest przez samą zbiorowość w większym stopniu ceniącą dane wartości i potrzeby od innych. Ani trybu osobistego, ani tworzących go struktur nie należy utożsamiać w pełni z pojęciem normy osobistej. Dominujące w literaturze przedmiotu stanowisko głoszące, że norma ta jest wewnętrznym, niezależnym od otoczenia sposobem regulacji zachowania (Bamberg, Hunecke i Blöbaum, 2007; Kallgren, Reno i Cialdini, 2000; Schwartz, 1977) z punktu widzenia niniejszej koncepcji wydaje się być przejawem nieuzasadnionego redukcjonizmu (Etzioni, 2000) ignorującego fakt, że powstaje ona zwykle w wyniku uwewnętrznienia społecznie oczekiwanego wzoru zachowania. Nawet poszerzona o tę uwagę definicja nie oddaje istoty trybu osobistego. Norma osobista może być co najwyżej jedną z możliwych konsekwencji oddziaływania wskazanych tutaj struktur. Ich skutkiem nie musi być zawsze internalizacja społecznie oczekiwanego wzoru zachowania, a jedynie przyswojenie go jako egzogennej reguły, do której stosujemy się tylko dlatego, że prowadzi do pożądanых (dla nas lub/i dla innych) rezultatów.

Dwa pozostałe tryby to tryb nakazowy oraz opisowy. Na pierwszy z nich składają się struktury, które kształtują w studentach przekonanie, że zachowanie zgodne lub niezgodne z normą spotka się z określoną reakcją otoczenia. Choć w literaturze przedmiotu funkcjonuje pojęcie normy nakazującej (Cialdini, Reno i Kallgren, 1990; Morris i in., 2015), to jednak ani tryb nakazowy, ani składające się na niego struktury nie pokrywają się z nim w pełni. Pod pojęciem normy nakazującej rozumie się zwykle przeświadczenie jednostki o tym, jakiego zachowania wymaga się od niej w danej sytuacji. Przytoczoną

definicję można byłoby odnieść do tego, co w niniejszej koncepcji kryje się pod terminem normy społecznej w ogóle przy założeniu, że: (a) zbiorowość rzeczywiście formułuje tego rodzaju oczekiwanie pod adresem swych członków (a nie jest ono tylko wyobrażane sobie przez jednostkę); (b) egzogenny charakter tego oczekiwania nie musi być powszechnie odczuwany. Definicja ta podkreśla jednak ważną cechę norm społecznych – ich społeczną odpowiedzialność, którą w pełni odzwierciedla właśnie tryb nakazowy (Elster, 2007). Tworzące go struktury kształtują bowiem w nas przekonanie, że otoczenie społeczne nie jest obojętne wobec tego, czy obowiązujące w nim oczekiwania są realizowane czy też nie w tym sensie, że łamanie norm może spotkać się z karą, a stosowanie się do nich z nagrodą.

Z kolei na tryb opisowy składają się te skrypty, które budują w studentach przekonanie, na ile do określonych norm stosują się inni kształcący się rówieśnicy. Ponieważ w literaturze przedmiotu funkcjonuje pojęcie normy opisowej, należy dokonać rozróżnienia między nim a omawianym trybem. O ile termin „norma opisowa” odzwierciedla nasze przekonanie na temat wzorów zachowania powszechnych (normalnych) w danej zbiorowości (Cialdini, 2001; Lapinski i Rimal, 2005), o tyle pojęcie „tryb opisowy” dotyczy tylko naszego przeświadczenia o tym, w jakim stopniu określone oczekiwania formułowane pod adresem jej członków są przez nich rzeczywiście realizowane. Struktury składające się na tryb opisowy definiują przy tym rozdźwięk, nazwany tutaj dystansem normatywnym, istniejący między naszym zachowaniem a postępowaniem innych osób. Im jest on większy, tym bardziej prawdopodobne, że doświadczymy dysonansu poznawczego, skłaniającego nas do przyjęcia postawy konformistycznej.

Struktury pośredniczące, przynajmniej w części świadczące o skuteczności oddziałujących na jednostkę mechanizmów kontroli społecznej, sprzyjają procesowi kształtowania się w zbiorowości określonego kapitału normatywnego. Istnieją jednak czynniki, które prawdopodobnie obniżają jego poziom, powodując, że studenci stają się mniej skłonni do stosowania się do omawianych norm. Na przykład taki wpływ na kapitał normatywny studentów może mieć odgrywanie innych, znaczących dla nich ról społecznych. W sytuacji, kiedy związane z nimi zobowiązania nie dają się pogodzić z normami odpowiadającymi za kształcenie, to jednostka staje wówczas przed dylematem, które z tych powinności należałoby realizować. Ten konflikt ról może towarzyszyć zwłaszcza tym studentom, którzy wykonują w trakcie studiów pracę zarobkową. Godzenie ze sobą często sprzecznych oczekiwań powoduje spore obciążenie, odciskające piętno m.in. na studiowaniu (Kelly, 2012; Lingard, 2007).

Inny problem dotyczy niespójności oczekiwań wobec jednostki formułowanych najczęściej przez różne grupy, w których funkcjonuje. W przypadku roli studenta takim wyzwaniem dla realizacji interesujących nas norm wydaje się być aktywność towarzyska, ale nie każda. Łatwo sobie wyobrazić, że umiarkowana jej intensywność dająca wytchnienie od obowiązków związanych ze studiowaniem niesie więcej pozytywnych konsekwencji. Jednak nadmierna aktywność towarzyska wiąże się zwykle z obciążeniem fizycznym mającym wpływ na realizację oczekiwań formułowanych w ramach uczelni wyższej, ukierunkowujących jednostkę na nabywanie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji (El Ansari i in., 2013).

Podsumowując rozważania teoretyczne, należałoby wskazać czynniki mające wpływ na stosowanie się do powinności wpisane

w rolę studenta, które odpowiadają za kształcenie. Wśród nich wymienić można m.in.: struktury pośredniczące, wykonywanie pracy oraz prowadzenie intensywnego życia towarzyskiego. Aby zweryfikować te założenie, wykonano badanie za pomocą ankiety audytoryjnej na osobach (N=306) studiujących na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym UŁ.

Metoda

Uczestnicy badania

Badanie zrealizowano w maju 2017 r. wśród studentów II i III roku (I stopnia) Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego UŁ. Na początku wylosowane zostały grupy dziekańskie, a następnie badaniem objęto wszystkich obecnych studentów. W badaniu zastosowano technikę ankiety audytoryjnej. Mimo że wzięło w nim udział 350 studentów, to ostatecznie użytko- wano 306 wypełnionych ankiet. W próbie było 221 kobiet oraz 83 mężczyzn. Dwie osoby nie zdefiniowały swojej płci. Wśród badanych było 143 studentów z II roku oraz 161 z III roku.

Narzędzie badawcze

W badaniu zastosowano kwestionariusz ankiety składający się ogółem z 23 pytań głównych dotyczących m.in. stosowania się do norm (wpisanych w rolę studenta), poczucia sensu, poczucia przynależności, poczucia responsywności negatywnej, przekonania na temat wypełniania zobowiązań przez innych, wykonywania pracy zarobkowej, intensywności życia towarzyskiego. Na końcu kwestionariusza umieszczono 6 pytań odnoszących się do cech społeczno-demograficznych badanych.

Procedura badawcza

Pytanie otwierające poszukiwania badawcze brzmiało: Jakie czynniki mają wpływ na to, że studenci stosują się do

tych norm regulujących odgrywaną przez nich rolę, które odpowiadają za nabywanie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji. Aby na nie odpowiedzieć, konieczne okazało się opracowanie modelu regresji liniowej, wielorakiej, w którym zmienną objaśnianą stał się średni poziom stosowania się do tych norm. Z kolei wśród zmiennych objaśniających znalazły się te określające: (a) – siłę tzw. struktur pośredniczących; (b) – wykonywanie przez studenta pracy zarobkowej; (c) – intensywność jego życia towarzyskiego. Ponadto do modelu włączono zmienną (d) – płeć, jako tę, która odzwierciedla jedną z cech społeczno-demograficznych badanych. Po omówieniu wstępnych założeń dotyczących modelu regresji należy przejść do sposobu dokonania operacjonalizacji obecnych w nim zmiennych.

Średni poziom stosowania się do norm

Punktem wyjścia dla pomiaru tej zmiennej było pytanie: „Wskaż, proszę, w jakim stopniu poniżej wymienione zachowania oddające Twoje podejście do studiowania, pasują do Ciebie bądź nie”. Badani odnosili się następnie do ośmiu stwierdzeń określających, na ile stosują się do takich norm jak: uważanie na zajęciach; uczestniczenie w zajęciach lub wykładach nawet wtedy, gdy prowadzący nie sprawdza obecności; robienie notatek podczas zajęć, wykładów; aktywny udział w ćwiczeniach (np. uczestnictwo w dyskusji); niekopiowanie z internetu prac na zaliczenie; niekorzystanie z telefonu, internetu czy mediów społecznościowych podczas zajęć; przygotowywanie się do egzaminów i zaliczeń; czytanie zadanych przez prowadzących zajęcia lektur, publikacji. Normy te zdefiniowano wcześniej, zanim doszło do badania właściwego, na podstawie wyników wywiadów grupowych zrealizowanych wśród studentów. Same stwierdzenia nie zawierały wprost treści normy.

Uznano bowiem, że zamiast skupiać się na stosunku studentów do norm, lepiej jest objąć analizą wzory zachowania rzeczywiście przez nich przejawiane. Na przykład stwierdzenie odnoszące się do normy „Student powinien robić notatki podczas zajęć, wykładów” brzmiało „Robię notatki podczas zajęć, wykładów”. Ustosunkowując się do każdego z nich, badany korzystał ze skali od -3 do 3, gdzie -3 oznaczało, że treść danego stwierdzenia zdecydowanie do niego nie pasuje, a 3 – że zdecydowanie pasuje. Sama skala do pomiaru tej zmiennej okazała się rzetelna ($\alpha = 0,751$). Analizą objęto średnią wartość z odpowiedzi udzielonych przez respondenta, mieszczącą się w przedziale $<-3;3>$. Im była ona wyższa, w tym większym stopniu badany stosował się do wskazanych norm.

Poczucie sensu

Na wstępie dokonano operacjonalizacji tych struktur pośredniczących, które odpowiadają za tryb osobisty. Zmienną zbudowano w oparciu o pytanie, w którym badani mieli odnieść się do ośmiu stwierdzeń określających, w jakim stopniu podjęte studia ułatwią im w przyszłości znalezienie pracy, pozwolą na znalezienie dobrze płatnego zajęcia, pogłębiają zainteresowania, przyczyniają się do osobistego rozwoju, pozwalają na spotkanie ciekawych ludzi, pomagają w budowaniu planów na przyszłość, zwiększają pewność siebie, pomagają w nabyciu umiejętności praktycznych. Ustosunkowując się do nich, respondenci korzystali ze skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało – „w żadnym stopniu”, a 5 – w „bardzo dużym stopniu”. Skala do pomiaru tej zmiennej okazała się rzetelna ($\alpha = 0,783$). Analizą objęto średnią wartość z odpowiedzi udzielonych przez badanego, mieszczącą się w przedziale $<1;5>$. Im była ona wyższa, w tym większym stopniu towarzyszyło mu poczucie, że podjęte przez niego studia mają sens.

Poczucie przynależności

Ponieważ struktury pośredniczące składające się na tryb osobisty wytwarzają w nas nie tylko poczucie sensu, ale też poczucie przynależności, przedmiotem uwagi objęto także to, w jakim stopniu studenci utożsamiają się z odgrywaną przez nich rolą. Źródłem inspiracji dla pomiaru tej zmiennej było badanie zrealizowane przez Walkera i Lynn'a (2013). Badanych poproszono, aby wyobrazili sobie, że: spotykają kogoś po raz pierwszy w życiu, spotykają dawnego znajomego, mają wygłosić przemówienie i powiedzieć na początku kilka słów o sobie. Następnie pytano ich, na ile prawdopodobne jest w każdym z tych przypadków, że opowiedzą o swoich studiach.

Badani ustosunkowywali się do tych stwierdzeń korzystając ze skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało – „bardzo mało prawdopodobne”, a 5 – „bardzo prawdopodobne”. Choć sama skala nie była rzetelna w stopniu wystarczającym ($\alpha = 0,656$ – poniżej kryterium Nunnally'ego), to ostatecznie użyto jej jednak do pomiaru zmiennej – poczucia przynależności. Analizą objęto średnią wartość z odpowiedzi udzielonych przez badanego mieszczącą się w przedziale $<1;5>$. Im była ona wyższa, tym bardziej utożsamiał się on z rolą studenta.

Poczucie responsywności negatywnej

Dokonując operacjonalizacji struktur składających się na tryb nakazowy, ograniczono się do responsywności negatywnej. Badanych poproszono, aby wskazali, na ile prawdopodobne jest, że łamanie wcześniej wymienionych norm spotka się z negatywną reakcją otoczenia, np. wykładców, innych studentów. Utworzono w tym celu osiem stwierdzeń. Odnosząc się do nich, badany korzystał ze skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało, że taka reakcja jest „bardzo mało prawdopodobna”, a 5 – „bardzo prawdopodobna”. Sama skala okazała się rzetelna ($\alpha = 0,729$). Analizą

objęto średnią wartość z odpowiedzi udzielonych przez badanego mieszczącą się w przedziale $<1;5>$. Im była ona wyższa, tym badanemu w większym stopniu towarzyszyło przekonanie, że otoczenie zastosuje sankcje negatywne w sytuacji łamania wskazanych norm.

Przekonanie na temat wypełniania zobowiązań przez innych

Do pomiaru struktur pośredniczących uruchamiających tryb opisowy użyto pytania, w którym badany miał określić, w jakim stopniu do wymienionych wcześniej wzorów zachowania stosują się inni studenci. Podobnie jak poprzednio, utworzono osiem stwierdzeń. Badani ustosunkowywali się do nich na skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało, że inni stosują się do danego wzoru „w bardzo małym stopniu bądź w ogóle”, a 5 – w „bardzo dużym stopniu”. Skala ta okazała się rzetelna ($\alpha = 0,829$). Analizą objęto średnią wartość ze wskazań udzielonych przez badanego, mieszczącą się w przedziale $<1;5>$. Im była ona wyższa, tym bardziej towarzyszyło mu przekonanie, że inni studenci stosują się do tych norm.

Wykonywanie pracy zarobkowej

Pomiaru tej zmiennej dokonano w oparciu o pytanie, w którym badany miał do wyboru takie kategorie odpowiedzi jak: „tylko studiuję” oraz „studiuję i pracuję”. W modelu uwzględniono ją jako zmienną dychotomiczną (wartość 0 przypisano odpowiedzi – „tylko studiuję”, a 1 – „studiuję i pracuję”).

Intensywność życia towarzyskiego

Zmienną tą utworzono dzięki pytaniu, które brzmiało: Wyobraź sobie, że stworzyliśmy „termometr” do pomiaru „imprezowego życia”. Jaką wartość wskazywałby on w Twoim przypadku? Badany mógł wybrać jedną spośród takich kategorii jak: „bardzo często (pow. 38°)”, „często (37°–38°)”,

„umiarkowanie (ani często, ani rzadko) (36°–37°)”, „rzadko (35°–36°)”, „bardzo rzadko (34°–35°)”, „w ogóle nie imprezuję (poniżej 34°)”. Każdej z nich przypisano wartość od 1 („w ogóle nie imprezuję”) do 6 („bardzo często”).

Płeć

Pytanie o płeć zawarte zostało w metryczce, wśród innych pytań dotyczących cech społeczno-demograficznych. Wyodrębniono w nim dwie kategorie odpowiedzi: „kobieta”, „mężczyzna”. W modelu zmienna ta funkcjonowała jako zmienna dychotomiczna (wartość 0 oznaczała „kobietę”, a 1 – „mężczyznę”).

Analiza danych

Na wstępie dokonano opisu statystycznego danych. Przedmiotem analizy uczyniono różnice, jakie istnieją między odpowiedziami i średnimi wartościami uzyskiwanymi na poszczególnych skalach przez respondentów z II i III roku. Następnie badaniem objęto wyniki korelacji między zmiennymi objaśniającymi obecnymi w modelu. Na koniec zaś przedmiotem uwagi stały się rezultaty analizy regresji. Na ich podstawie sformułowano wnioski dotyczące czynników wpływających na poziom stosowania się przez badanych studentów do norm regulujących ich rolę. Wszystkie analizy statystyczne zostały przeprowadzone w programie IBM SPSS.

Wyniki

Na wstępie za zasadne uznano dokonanie opisu statystycznego zmiennych włączonych do modelu regresji, w tym zmiennej objaśnianej (średni poziom stosowania się do norm), jak i następujących zmiennych objaśniających: poczucie sensu, poczucie przynależności, poczucie responsywności negatywnej, przekonanie na temat wypełniania zobowiązań przez innych,

wykonywanie pracy zarobkowej, intensywność życia towarzyskiego oraz płęć.

W Tabeli nr 1 przedstawiono rezultaty, jakie uzyskano, w podziale na rok studiów.

Tabela 1

Opis statystyczny zmiennych uwzględnionych w modelu regresji (N=306)

| Zmienna: | II rok | III rok | Ogółem |
|---|------------------|---------|--------|
| | wartości średnie | | |
| Stosowanie się do norm* <-3,3> | 1,09 | 1,05 | 1,07 |
| Poczucie sensu z odgrywanej roli <1,5> | 3,24 | 3,05 | 3,14 |
| Poczucie przynależności* <1,5> | 3,39 | 3,38 | 3,38 |
| Poczucie responsywności negatywnej* <1,5> | 2,77 | 2,80 | 2,78 |
| Przekonanie nt. wypełniania zobowiązań przez innych* <1,5> | 2,11 | 2,02 | 2,06 |
| Wykonywanie pracy zarobkowej* | wartości w proc. | | |
| „Tylko studiuję” | 65,7 | 57,8 | 61,5 |
| „Studiuję i pracuję” | 34,3 | 42,2 | 38,5 |
| Intensywność życia towarzyskiego* | wartości w proc. | | |
| „pow. 38 stopni – bardzo często imprezuję” | 2,8 | 3,1 | 3,0 |
| „37–38 stopni – często imprezuję” | 4,9 | 6,9 | 6,0 |
| „36–37 stopni – umiarkowanie imprezuję, ani często, ani rzadko” | 33,8 | 36,3 | 35,1 |
| „35–36 stopni – rzadko imprezuję” | 26,1 | 20,0 | 22,8 |
| „34–35 stopni” – bardzo rzadko imprezuję” | 19,7 | 21,9 | 20,9 |
| „pon. 34 stopni – w ogóle nie imprezuję” | 12,7 | 11,9 | 12,2 |
| Płęć | wartości w proc. | | |
| Kobiety | 70,4 | 76,4 | 72,7 |
| Męzczyźni | 29,6 | 23,6 | 27,3 |

* gdy $p > 0,05$.

Źródło: badanie własne.

Jak wynika z zaprezentowanych danych, badani deklaruwali, że na ogół stosują się do norm regulujących ich rolę. Średnie wartości uzyskiwane przez nich na skalach do pomiaru poczucia sensu oraz poczucia przynależności także były stosunkowo wysokie. Ponadto okazało się, że niemal jedna trzecia z nich pracuje, a intensywne życie towarzyskie prowadzi co dziesiąty. Poza płcią istotna statystycznie różnica między studentami II i III roku miała miejsce jedynie w przypadku poczucia sensu ($p < 0,01$; $\eta^2 = 0,02$). Bardziej szczegółowa analiza wykazała, że przedstawiciele obu grup różnili się między sobą przekonaniem co do swych szans na znalezienie pracy ($p < 0,01$) oraz dobrze płatnego zajęcia

($p < 0,01$). Badani z II roku byli bardziej optymistycznie nastawieni w tym względzie od tych z III. Innymi słowy, obserwowana różnica między tymi dwiema grupami dotyczyła nie tego, w jakim stopniu studia zaspokajają ich obecne potrzeby, ale czy możliwe będzie po ich ukończeniu osiągnięcie określonych celów.

Zanim przystąpiono do analizy wyników regresji liniowej, przedmiotem badania uczyniono też relacje między zmiennymi objaśniającymi. Okazało się m.in., że istnieje umiarkowana korelacja między poczuciem sensu a poczuciem przynależności (współczynnik r Pearsona: $r = 0,369$; $p < 0,001$). W Tabeli nr 2 przedstawiono szczegółowe dane w tym względzie.

Tabela 2

Wyniki korelacji zmiennych objaśniających uwzględnionych w modelu

| Zmienne: | Poczucie sensu | Poczucie przynależności | Poczucie responsywności negatywnej | Wypełnianie zobowiązań przez innych | Wykonywanie pracy zarobkowej | Intensywność życia towarzyskiego | Płeć |
|-------------------------------------|----------------|-------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------|----------------------------------|---------|
| Poczucie sensu | 1 | 0,369* | 0,063 | 0,100 | -0,020 | 0,120* | 0,075 |
| Poczucie przynależności | 0,369* | 1 | -0,010 | 0,142* | 0,010 | 0,108 | -0,127* |
| Poczucie responsywności negatywnej | 0,063 | -0,010 | 1 | 0,135* | -0,074 | 0,075 | -0,076 |
| Wypełnianie zobowiązań przez innych | 0,100 | 0,142* | 0,135* | 1 | -0,034 | 0,075 | -0,048 |
| Wykonywanie pracy zarobkowej | -0,020 | 0,010 | -0,074 | -0,034 | 1 | -0,007 | 0,137* |
| Intensywność życia towarzyskiego | 0,120* | 0,108 | 0,075 | 0,075 | -0,007 | 1 | 0,059 |
| Płeć | 0,075 | -0,127* | -0,076 | -0,048 | 0,137* | 0,059 | 1 |

*gdym $p < 0,05$.

Źródło: badanie własne.

Przedmiotem uwagi uczyniono też wyniki analizy regresji liniowej wielorakiej. Użyto w niej metody eliminacji wstecznej, przyjmując zarazem, że w ostatecznym modelu powinny znaleźć się te zmienne objaśniające, które są w istotny sposób związane ze zmienną objaśnianą. Z rezultatów analizy wynika, że predyktorami średniego poziomu stosowania się do norm są: poczucie sensu, przekonanie na temat wypełniania zobowiązań przez innych, wykonywanie pracy zarobkowej, intensywność życia towarzyskiego oraz płeć. Relacje między zmienną objaśnianą a takimi zmiennymi jak poczucie sensu oraz przekonanie na temat wypełniania zobowiązań przez innych okazały się stosunkowo słabe i pozytywne. Wartości współczynnika r Pearsona wynosiły tutaj odpowiednio: $r = 0,278$ ($p < 0,001$) oraz

$r = 0,206$ ($p < 0,001$). Z kolei relacja między zmienną objaśnianą a intensywnością życia towarzyskiego także okazała się stosunkowo słaba, ale zarazem negatywna. Wartość współczynnika r Pearsona wyniosła $r = -0,238$ ($p < 0,01$). I wreszcie, relacje między takimi zmiennymi objaśniającymi jak wykonywanie pracy zarobkowej oraz płeć a zmienną objaśnianą okazały się słabe i negatywne. Wartości współczynnika r Pearsona wynosiły tutaj odpowiednio $r = -0,129$ ($p < 0,03$) oraz $r = -0,137$ ($p < 0,03$). Jak na badanie socjologiczne model okazał się umiarkowanie dopasowany do danych. Wartość skorygowanego współczynnika determinacji wyniosła $R^2 = 0,20$. Oznacza to, że model wyjaśnia 20 proc. wariacji zmiennej objaśnianej. Szczegółowe wyniki analizy przedstawione zostały w Tabeli 3.

Tabela 3

Wyniki modelowania zależności między stosowaniem się do norm a wybranymi zmiennymi pośredniczącymi

| Zmienne: | MODEL I | | | MODEL II | | | MODEL III | | |
|-------------------------------------|---------|-------|---------|----------|-------|---------|-----------|-------|---------|
| | B | SE | Beta | B | SE | Beta | B | SE | Beta |
| Stała | -0,890 | 0,518 | | -0,812 | 0,447 | | -0,590 | 0,398 | |
| Poczucie sensu | 0,415 | 0,095 | 0,253* | 0,417 | 0,095 | 0,254* | 0,456 | 0,087 | 0,278* |
| Poczucie przynależności | 0,106 | 0,097 | 0,064 | 0,105 | 0,097 | 0,063 | | | |
| Poczucie responsywności negatywnej | 0,032 | 0,106 | 0,016 | | | | | | |
| Wypełnianie zobowiązań przez innych | 0,394 | 0,108 | 0,198* | 0,400 | 0,106 | 0,201* | 0,410 | 0,106 | 0,206* |
| Wykonywanie pracy zarobkowej | -0,260 | 0,105 | -0,132* | -0,261 | 0,105 | -0,132* | -0,254 | 0,105 | -0,129* |
| Intensywność życia towarzyskiego | -0,190 | 0,042 | -0,243* | -0,189 | 0,042 | -0,242* | -0,186 | 0,042 | -0,238* |
| Płeć | -0,271 | 0,117 | -0,125* | -0,273 | 0,117 | -0,126* | -0,296 | 0,115 | -0,137* |

Legenda: B – współczynnik niestandardyzowany, SE – błąd standardowy, Beta – współczynnik standaryzowany,

* gdy poziom istotności $p < 0,05$.

Źródło: badanie własne.

Dyskusja

Z rezultatów badania wynika, że poziom kapitału normatywnego w zbiorowości studentów może zależeć m.in. od siły struktur pośredniczących składających się na tryby osobisty oraz opisowy. Na wstępie zajmijmy się tym pierwszym. Okazało się, że im bardziej studenci widzą sens w uczeniu się, kształceniu się, w tym większym stopniu skłonni są stosować się do norm tworzących interesujący nas kapitał normatywny. Można byłoby przyjąć, że zależność ta wynika z ich racjonalnych kalkulacji. Jeśli studia nie dają możliwości zaspokojenia (obecnie i/lub w przyszłości) określonych potrzeb, to uzasadnionym skutkiem staje się niestosowanie się do wskazanych norm. Dobrze byłoby jednak zastanowić się nad tym, czy na to poczucie sensu nie oddziałują także czynniki egzogenne, związane z różnymi wymiarami funkcjonowania uczelni. Należy przypuszczać, że wpływ na tą zmienną może mieć zadowolenie z wykładowców czy też z relacji panujących między studentami w grupie dziekańskiej. Te wymiary, o ile rzeczywiście oddziaływałyby na poczucie sensu, wydają się o tyle istotne, że dokonując w ich ramach zmian, uczelnia byłaby w stanie pośrednio wpływać na zaangażowanie studentów, na stosowanie się przez nich do norm, które regulują ich rolę.

Z kolei w przypadku struktur tworzących tryb opisowy dało się zaobserwować następującą sytuację: w im większym stopniu badanym towarzyszyło przekonanie, że inni stosują się do norm, tym bardziej byli oni skłonni realizować wynikające z nich wzory zachowania. Wydaje się, że duże znaczenie ma tutaj chęć bycia częścią grupy przyczyniającą się ostatecznie do zmniejszenia rozdźwięku (oczywiście, o ile w ogóle taki istniał) między własnym zachowaniem a zachowaniem pozostałych jej członków.

Te rozważania nad trybami i tworzącymi je strukturami warto odnieść do

mechanizmów kontroli społecznej, które pośrednio mogą wpływać na poziom kapitału normatywnego. Dotyczy to zwłaszcza mechanizmów dyskursywnych, zorientowanych głównie na to, aby określone normy zostały przez członków danej zbiorowości zinternalizowane, a przynajmniej przez nich przyswojone. W wyniku ich osłabienia grupa przestaje być zdolna do nadawania sensu określonym wzorom zachowania czy do budowania w oparciu o nie poczucia wspólnotowości, a w konsekwencji traci też możliwość utrzymania tychże wśród swych członków.

Z badania wynika ponadto, że istotny wpływ na poziom kapitału normatywnego mogą mieć czynniki odciągające studenta od realizacji tych powinności, które dotyczą nabywania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji. Po pierwsze, im intensywniejsze jest jego życie towarzyskie, z tym większym prawdopodobieństwem nie będzie stosować się do omawianych norm. Po drugie, z analizy regresji wynika, że istotny wpływ na poziom kapitału normatywnego ma też wykonywanie pracy zarobkowej. Bardziej szczegółowa analiza wykazała, że średni poziom stosowania się do norm był wyższy wśród badanych tylko studiujących ($M=0,48$) aniżeli wśród tych, którzy dodatkowo jeszcze pracowali ($M=0,18$). Zależność ta okazała się istotna statystycznie ($p<0,01$; $\eta^2=0,02$). Zasadne wydaje się zatem następujące przypuszczenie: osoby wypełniające dwie ważne dla nich role jednocześnie, w większym stopniu będą stosować się do norm wpisanych w tę z nich, której właściwe odgrywanie gwarantują skuteczniejsze mechanizmy kontroli społecznej.

I wreszcie z badania wynika, że średni poziom stosowania się do norm pozostaje istotnie wyższy ($p<0,01$; $\eta^2=0,03$) wśród kobiet ($M=0,47$) aniżeli wśród mężczyzn ($M=0,10$). Uzyskane rezultaty w tym względzie nie są zaskakujące. Pozostają spójne z wynikami badań nad samodyscypliną

wśród uczniów (Duckworth i Seligman, 2006). Być może wyjaśnienia tego, że kobiety w większym stopniu stosują się do regulacji normatywnych należałoby szukać w procesie socjalizacji pierwotnej, kiedy od dziewczynek w większym stopniu aniżeli od chłopców wymaga się zachowań konformistycznych.

Na koniec należałoby skupić uwagę na słabych stronach badania. Po pierwsze, wydaje się, że zbiór norm regulujących zachowanie studentów, które są wpisane w odgrywaną przez nich rolę, a zarazem ukierunkowujących ich na nabywanie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji mógłby być bardziej rozbudowany. Na potrzeby przyszłych badań warto w proces definiowania tego rodzaju wzorów zaangażować, poza samymi studentami, także wykładowców. Po drugie, w prezentowanej analizie nie uwzględniono responsywności pozytywnej, która może wpływać na poziom stosowania się do norm (a przynajmniej oddziaływać na poczucie sensu). Po trzecie, pomiary poszczególnych zmiennych odbywały się w oparciu o różne skale (siedmiostopniową oraz pięciostopniową). Warto byłoby ujednoclić procedurę w tym względzie. Co więcej, pomiaru wszystkich zmiennych dokonano w oparciu o skale porządkowane. Na potrzeby analizy regresji potraktowano je tak, jakby były to skale ilościowe. Choć tego rodzaju podejście jest powszechnie stosowane w badaniach społecznych, to nie ulega jednak wątpliwości, że odbiega ono od podstawowych założeń analizy regresji i poprzez to może być uznane za kontrowersyjne.

Podsumowanie

Ze względu na to, że kształcenie młodych ludzi pozostaje ważnym celem zbiorowym, to związane z nim zachowania podlegają normatywnej regulacji. Zbiór tych społecznych oczekiwań formułowanych pod adresem jednostki, ukierunkowujących jej aktywność na nabywanie wiedzy, umiejętności oraz

kompetencji, składa się na to, co w niniejszym artykule nazwano mianem kapitału normatywnego. W omawianym przypadku tworzące go normy odzwierciedlają pewne podzielane w danej zbiorowości wyobrażenia dotyczące rodzaju wzorów zachowań, które powinny być przejawiane przez studentów w procesie kształcenia.

Z badania wynika, że na poziom tego kapitału normatywnego mogą mieć wpływ takie czynniki jak: poczucie sensu, przekonanie na temat wypełniania tych zobowiązań przez innych, wykonywanie pracy zarobkowej, intensywność życia towarzyskiego oraz płęć. Im bardziej badani studenci odczuwali sens ze studiowania, dostrzegali, że inni stosują się do omawianych norm, a także im mniej intensywne życie towarzyskie prowadzili, w tym większym stopniu byli skłonni stosować się do wskazanych regulacji. Ponadto, skłonność ta bardziej cechowała osoby tylko studiujące (niepracujące) oraz kobiety.

Literatura

- Bamberg, S., Hunecke, M., Blöbaum, A. (2007). Social context, personal norms and the use of public transportation: Two field studies. *Journal of Environmental Psychology*, 27(3), 190–203.
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 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. i Bayer, A. E. (1999). *Faculty Misconduct in Collegiate Teaching*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Brennan, G., Eriksson, L., Goodin, R. E. i Southwood, N. (2016). *Explaining Norms*. Oxford: Oxford University Press.
- Caboni, T. C., Braxton, J. M., Deusterhaus, M. B., Mundy, M. E., McClendon, S. A. i Lee, S. D. (2005). Toward an Empirical Delineation of a Normative Structure for College Students. *The Journal of Higher Education*, 76(5), 519–544.

- 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). The bystander effect and social control behavior: the effect of the presence of others on people's reactions to norm violations. *European Journal of Social Psychology*, 32, 853–867.
- Cialdini, R. B. (2001). *Influence: Science and Practice*. New York: HarperCollins.
- Cialdini, R. B., Reno, R.R. i 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. i 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.
- El Ansari, W., Stock, C. i Mills, C. (2013). Is Alcohol Consumption Associated with Poor Academic Achievement in University Students? *International Journal of Preventive Medicine*, 4(10), 1175–1188.
- Elster, J. (2007). *Explaining Social Behavior: More Nuts and Bolts for Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eriksson-Zetterquist, U. (2008). Gendered role modelling – A paradoxical construction process. *Scandinavian Journal of Management*, 24(3), 259–270.
- Etzioni, A. (2000). Social Norms: Internalization, Persuasion, and History. *Law & Society*, 34(1), 157–178.
- Forsyth, D. R. (1995). Norms. W: A. S. R. Manstead, M. Hewstone (red.), *The Blackwell Encyclopaedia of Social Psychology* (s. 412–417). Oxford: Blackwell.
- Hechter, M. i Opp, K. (2001). Introduction. W: M. Hechter, K. Opp (red.), *Social Norms* (s. 11–19). New York: Russel Sage.
- Hogg, M. A. i 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. W: M. Hechter, K. Opp (red.), *Social Norms* (s. 3–34). New York: Russel Sage.
- Ilić, I. S., Blažanin B. i Mojović K. (2017). Public Figures as Role Models of Serbian Adolescents: Who Are Idols and Why? *Serbian Political Thought*, 15(1), 5–20.
- 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.
- Kelly, G. (2012). Lecture attendance rates at university and related factors. *Journal of Further and Higher Education*, 36, 17–40.
- Lapinski, M. K. i Rimal, R. N. (2005). An Explication of Social Norms. *Communication Theory*, 15, 127–147.
- Lindenberg, S., Joly, J. F. i Stapel, D. A. (2011). The N-Activating Power of Celebrity: The Dynamics of Success and Influence. *Social Psychology Quarterly*, 74(1), 98–120.
- Lingard, H. (2007). Conflict Between Paid Work and Study: Does It Impact upon Students' Burnout and Satisfaction with University Life?. *Journal for Education in the Built Environment*, 2(1), 90–109.
- Lockwood, P. (2006). "Someone Like Me can be Successful": Do College Students Need Same-Gender Role Models? *Psychology of Women Quarterly*, 30, 36–46.
- Lockwood, P., Jordan C. H. i 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.
- Merton, R. K. (2002). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Morgenroth, T., Ryan, M. K. i Peters, K. (2015). The Motivational Theory of Role Modelling: How Role Models Influence Role Aspirants' Goals. *Review of General Psychology*, 19(4), 1–19.
- Morris, M. W., Hong, Y. Y., Chiu, C. Y. i Liu, Z. (2015). Normology: Integrating insights about social norms to understand cultural dynamics. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 129, 1–13.
- Reynolds, K. J., Subašić E. i Tindall K. (2014). The Problem of Behavior Change: From Social Norms to an Ingroup Focus. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(1), 1–12.
- Schwartz, S.H. (1977). Normative influences on altruism. W: L. Berkowitz (red.), *Advances in Experimental Social Psychology* (t. 10, s. 221–279). New York: Academic Press.
- Tajfel, H. i Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. W: S. Worchel, W. G. Austin (red.), *Psychology of Intergroup Relations* (s. 7–24). Chicago: Nelson Hall.

- Turner, J. C., Wetherell, M. S. i Hogg, M. A. (1989). Referent informational influence and group polarization. *British Journal of Social Psychology*, 28(2), 135–147.
- Walker M. H. i 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(1), 236–247.

The normative capital of students in the context of the acquisition of knowledge, skills and competencies

Although we rarely realize it, most of our behaviour is, to a greater or lesser extent, socially organised. The more important our activity is for the collectivity, contributing, for example, to the achievement of certain collective goals, the more likely it is to be governed by that collectivity. The article focuses on those social rules that direct the activity of students towards the acquisition of knowledge, skills and competencies. They form a sort of normative capital. What is it that determines the level of that capital? What makes students want to observe those rules? Do “intermediary structures” play an important role here, meaning cognitive scripts that operate between a pattern and behaviour, which are usually initiated by society and provide a number of reasons to abide by those rules? Is it of any relevance here that a student works or has an active social life? In order to answer these questions, a survey was conducted in May 2017 on a group of 306 students in the 2nd and 3rd years of 1st cycle studies at the Faculty of Economics and Sociology of the University of Łódź in Poland.

KEYWORDS: sociology of education, social behaviourism, higher education, normative capital, social norm.