

KATARZYNA TOMASZEK

Alienacja szkolna – psychologiczna charakterystyka zjawiska

School alienation – psychological characterization

STRESZCZENIE

Alienacja może być rozumiana jako poczucie odłączenia od społecznego i kulturowego środowiska życia podmiotu, jako poczucie oderwania od ważnych obszarów funkcjonowania podmiotu czy też specyficzna percepcja i ustosunkowanie się do siebie, związane z postrzeganiem i oceną siebie przez pryzmat społecznych interakcji i interesu. Alienacja szkolna jest ujmowana z dwóch perspektyw: jako konsekwencja trudności interpersonalnych doświadczanych w środowisku lub jako efekt wadliwych oddziaływań placówki oświatowej. Przy tym doświadczanie alienacji szkolnej ma istotny wpływ na pojawienie się u młodego człowieka wielu trudności dotyczących nawiązywania i podtrzymywania relacji z rówieśnikami, wypełniania obowiązków szkolnych i realizacji zadań rozwojowych. Doprowadza do pojawienia się u młodzieży poczucia oddalenia i niedopasowania postawy wycofania, apatii i pasywności w aspekcie funkcjonowania w środowisku klasowym i szkolnym oraz braku zaangażowania i zainteresowania aktywnością uczenia się, a w skrajnej formie – rezygnacji z kształcenia na wyższych etapach kształcenia.

Słowa kluczowe: młodzież, edukacja, alienacja szkolna

WPROWADZENIE

Nieodłącznym elementem procesu dojrzewania jest zdefiniowanie swojego miejsca w świecie i stosunku do innych. W okresie adolescencji, oprócz rozległych zmian w sferze biologicznej (Żebrowska1986), zachodzi również intensywne rozwijanie sfery osobowościowej oraz następuje kształtowanie się własnej

hierarchii wartości. Budując go, nastolatek weryfikuje przekazany przez opiekunów i społeczeństwo system aksjologiczny, określając preferowane przez siebie wartości. Proces ten nie zawsze przebiega spokojnie i łagodnie, gdyż nie sprowadza się on tylko do prostej asymilacji wyznaczonych w społeczeństwie norm czy standardów. Nierzadko konfrontacja przeradza się w całkowitą negację i odrzucenie, co sprawia, że czas dorastania jest w literaturze określany jako „buntu i konfliktów” czy też „sprzeciwu i stresu” (Obuchowska 2003). Wypracowana w tym okresie umiejętność zrównoważonego działania na płaszczyźnie tych dwóch tendencji: bycia razem i „transcendencji w miłości ku innej osobie” (Frankl 1977) *versus* oddalenia i wyizolowania się od relacji interpersonalnych, jest nieodzowna do prawidłowego psychospołecznego funkcjonowania człowieka na późniejszych etapach rozwoju.

Alienacja może być rozumiana jako poczucie odłączenia od społecznego i kulturowego środowiska życia człowieka (Hajda 1961, za: Nicol 2007), jako poczucie oderwania od ważnych obszarów funkcjonowania podmiotu (Kmieciak-Baran 1993), czy też specyficzna percepcja i ustosunkowanie się do siebie, związane z postrzeganiem i oceną siebie wyłącznie przez pryzmat społecznych interakcji i interesu (Ziller 1969). Stanowi ona subiektywny wymiar ustosunkowania się osoby do siebie i własnej egzystencji, jak również innych ludzi i całej rzeczywistości. Doświadczenie to w pewnym sensie jest swoistym regulatorem odniesień i zachowań człowieka. Według niektórych badaczy, np. Fromma (1996), wyobcowanie jest koniecznym warunkiem rozwoju samoświadomości, usprawniającym podmiot do pełniejszej koegzystencji z innymi. Doświadczanie alienacji jest jednak sytuacją związaną z obecnością u jednostki wielu napięć i niepokojów. Dlatego poczucie wyobcowania, pojawiające się u nastolatków w okresie adolescencji, określane jest również jako swoisty kryzys rozwojowy. Specyficzną formą doświadczania alienacji jest poczucie braku więzi i integracji odczuwane w aspekcie funkcjonowania szkolnego.

DEFINICJA I GŁÓWNE ŹRÓDŁA ALIENACJI SZKOLNEJ

Alienacja szkolna jest ujmowana z dwóch perspektyw:

1) jako konsekwencja trudności interpersonalnych doświadczanych w środowisku szkolnym – uczeń traci poczucie wspólnoty ze społecznością klasową i szkolną, zaś stan powyższy pojawia się na skutek długotrwałego pozostawiania w sytuacji silnie stresogennej, np. bycia ofiarą przemocy ze strony kolegów. Ten aspekt alienacji szkolnej wiąże się z doświadczaniem przez ucznia poczucia oddalenia i niedopasowania oraz swoistego chłodu emocjonalnego, wycofania, apatii i pasywności w aspekcie nawiązywania relacji ze środowiskiem klasowym i szkolnym;

2) jako konsekwencja wadliwych oddziaływań placówki oświatowej – odnosi się do sytuacji, w jakiej istniejący system edukacji narzuca uczniom określone treści programowe oraz pewne sztywne reguły zachowania. Generuje to wykształcenie w uczniach poczucia braku wpływu na proces uczenia się. W dalszej perspektywie pojawia się poczucie braku związku ze szkołą, traktowaną jako miejsce, gdzie nie można poszerzyć posiadanych zasobów wiedzy. Konsekwencją tego jest skrajnie negatywna opinia uczniów na temat szkoły, nauczycieli oraz programu edukacyjnego.

W prezentowanych przez wyobcowanych uczniów zachowaniach trudności powyższe ujawniają się w postaci nieprawidłowości w wypełnianiu roli ucznia. Wyrazem powyższych postaw jest brak zaangażowania i zainteresowania aktywnością uczenia się, a w skrajnej formie rezygnacja z kształcenia na wyższych etapach kształcenia (Case 2008).

Głównymi źródłami alienacji szkolnej wymienianymi przez Manna są (2001, s. 7–19):

- 1) postmodernistyczna koncentracja na utylitaryzmie, funkcjonalności i kompetencjach;
- 2) wadliwie ukształtowana tożsamość społeczna w obszarze edukacji z uwagi na oddziaływania szkoły;
- 3) doświadczanie bycia „outsiderem” w szkole;
- 4) oddziaływanie systemu szkolnego ograniczającego kreatywność uczniów i wymuszającego uległość;
- 5) doświadczanie bezsilności w sytuacji nieustannego poddawania ocenie;
- 6) bezsilność wobec systemu edukacyjnego stosującego praktyki nacisku w celu zapewnienia sobie uległości/podporządkowania uczniów;
- 7) stosowanie strategii ochronnej w celu uniknięcia zaangażowania w niechcianą aktywność.

ALIENACJA SZKOLNA W ASPEKCIE RELACJI RÓWIEŚNICZYCH

W okresie dorastania jedną z dominujących potrzeb jest potrzeba akceptacji społecznej ze strony rówieśników. Stąd podstawową kwestią staje się „bycie popularnym” w grupie, co wyznacza pozycję młodego człowieka, ma decydujące znaczenie dla jego samooceny i kształtowania poczucia własnej tożsamości (Tucholaska, w druku). Problem odrzucenia czy dezaprobaty środowiska rówieśniczego jest szczególnie ważny na tym etapie rozwoju młodego człowieka, gdyż doświadczenia takie mogą pociągać za sobą objawy nieprzystosowania społecznego, a nawet całkowitej marginalizacji w późniejszym życiu. Kmieciak-Barran (1995) ukazuje i analizuje procesy psychiczne, które towarzyszą doświadczeniu alienacji w najważniejszych sferach funkcjonowania człowieka. Autorka jako

ważne następstwo doświadczania wyobcowania wymienia również trudności pojawiające się w nawiązywaniu i podtrzymywaniu bliskich relacji z innymi. Tylor i LeBlanc (1971) zauważają, że wyalienowanie wiąże się z zewnętrznym poczuciem kontroli oraz wrogością i skłonnością do dystansowania się wobec innych. Postawa prezentowana zatem przez wyobcowanych nastolatków znacząco utrudnia nawiązywanie i podtrzymywanie pozytywnych interakcji tak z rówieśnikami, jak i dorosłymi. Pozbawia to młodego człowieka możliwości korzystania z najważniejszych źródeł wsparcia w sytuacjach trudnych.

Konsekwencją przedłużającego się stanu kryzysu i poczucia braku możliwości zwrócenia się do otoczenia jest wzrost doświadczanych napięć i pojawienie się niekontrolowanych wybuchów agresji. Wtórnie generuje to izolację i marginalizację nastolatka ze strony najbliższego otoczenia. W tym kontekście warto dodać, że alienacja jest traktowana jako następstwo doświadczanej przemocy w szkole (Kmieciak-Baran 1993). W świetle badań Andreou (2000) wyobcowanie odczuwane wobec kolegów z klasy, jak również całej społeczności szkolnej poprzedzane jest odrzuceniem przez rówieśników i wiktyimizacją ucznia. Wykluczenie ze społeczności klasowej przejawia się tym, że ofiara jest obiektem kpin, gróźb czy bullingu. Jednocześnie badania Andreou (2000), Osterman (2000), O'Moore i Kirksam (2001) pokazują, że łączną charakterystyką zarówno sprawców, jak i ofiar tzw. bullingu w szkołach jest doświadczanie wyalienowania.

W świetle obserwowanego w pałcówkach oświatowych wzrostu zachowań agresywnych wśród uczniów problem wyobcowania okazuje się podstawowy w oddziaływaniach prewencyjnych. Warto dodać, że badania takich klasyków literatury alienologicznej, jak Dean (1961) czy Knapp (1976), wskazują na to, że alienacja wiąże się z akceptacją autorytaryzmu i totalitaryzmu. Duckitt (2006) podaje, że osoby uzyskujące wysokie wyniki w skalach mierzących „orientację na dominację w grupie” żywią sztywne przekonanie co do konstrukcji świata, ustawiając relacje z innymi na zasadzie ciągłej rywalizacji. Mechanizm powyższy pojawia się, gdyż osoby te są przekonane, że aby przeżyć, należy z każdym rywalizować. Autor konkluduje, że jest to jedno z możliwych źródeł wyalienowania z najbliższego otoczenia. Jednocześnie młodzież taka w charakterystykach osobowościowych w świetle badań cechuje się introwersją, brakiem pewności siebie, nieufnością wobec otoczenia (Kmieciak-Baran 1995, Tomaszek 2008). Taki układ cech podmiotowych sprzyja, niestety, powstawaniu sytuacji konfliktowych, w sposób naturalny pojawiających się w interakcjach (szczególnie u emocjonalnie labilnych nastolatków), wycofywaniu się i izolowaniu młodego człowieka od otoczenia (Tomaszek 2007). May (1978) wiąże wyalienowanie z zerwaniem przez podmiot więzi z otoczeniem. Autor stwierdza, że jednym z bezpośrednich efektów poczucia alienacji jest apatia. Jej przejawem zaś jest odrętwienie i znieczulica, która może rodzić zachowania destrukttywne, agresję i przemoc. Jednocześnie tą formą apatii, będącą pochodną wy-

alienowania, tłumaczy się zbrodnicze czyny nastolatków, dokonywane na swoich rówieśnikach, kolegach szkolnych czy nauczycielach (Tomaszek, Tucholska, w druku).

Jedną z głównych cech jednostek wyalienowanych – jak pokazują dotychczasowe badania – jest zmniejszona ogólna aktywność. Młodzież wyobcowana przejawia najczęściej postawę rezygnacji, wycofania i braku zainteresowania większością obszarów funkcjonowania, w tym również funkcjonowania w sferze interpersonalnej i poznawczej. W pewnym stopniu postawa apatii i nieufności może być związana z postrzeganiem otoczenia jako silnie zagrażającego czy wrogiego. W tym kontekście nie dziwi ich cynizm i negatywna ocena świata postrzeganego jako miejsce, gdzie panuje niesprawiedliwość i zakłamanie. Powyższe negatywne poznawcze reprezentacje otoczenia rodzą tendencję do odgradzania się od świata, a w niektórych przypadkach nawet wrogości wobec niego (Piotrowski, Zajączkowski 1999). Poszukując źródeł i patomechanizmów powyższych trudności, psychologowie stoją na stanowisku, że są one efektem znaczącej redukcji powiązań społecznych, tak ważnych dla prawidłowego rozwoju psychospołecznego młodzieży (Tomaszek, Tucholska, w druku). Ustalenia te są zbieżne z rezultatami badań nad wyalienowaniem młodzieży prowadzonymi przez Woźniak-Krakowian i Ortenburger (2003). Autorki stwierdzają, że trudności, jakich doświadcza młodzież wyalienowana, mogą wynikać z niedostatecznego wsparcia społecznego. Warto zauważyć, że współczesna młodzież ma coraz mniejszy kontakt z opiekunami. Rodzice, skoncentrowani na zapewnieniu dzieciom odpowiednich warunków bytowych, pomijają tak ważną dla prawidłowego rozwoju młodych ludzi potrzebę podtrzymania z nimi bliskich relacji. Jeszcze jednym poważnym utrudnieniem w relacjach z rodzicami jest fakt ich fizycznej nieobecności z uwagi na obowiązki zawodowe. Coraz więcej dzieci doświadcza tzw. sieroctwa społecznego. Bąk-Buczak (2004) zauważa, że osłabienie lub brak pozytywnej relacji z rodzicami na skutek ich negatywnego nastawienia do „buntowniczego nastolatka” czy też faktyczna lub fizyczna nieobecność opiekunów w procesie wychowania może być źródłem niekontrolowanej agresji antyspołecznej oraz przejawiania wobec innych wrogości. Nieprawidłowe więzi rodzinne są jednocześnie uznawane za jedną z przyczyn eskalacji zachowań patologicznych prezentowanych przez dzieci i młodzież (Łuczak, Stańko 2006). W tym kontekście warto dodać, że poczucie alienacji odczuwane w stosunku do osób znaczących, tj. rodziców czy rówieśników, będących źródłami wsparcia dla osoby w sytuacjach trudnych, wiąże się z występowaniem różnego rodzaju objawów psychopatologii. Badacze podkreślają, że im więcej systemów wsparcia jest odrzucanych przez jednostkę, tym więcej pojawia się symptomów doświadczanych trudności psychicznych. Stan ten tłumaczony jest pogłębianiem się w tej sytuacji deficytu zasobów pozwalających na radzenie sobie (Sroufe, Duggal, Weinfield, Carlton 2002, za: Viana, Rabian 2008).

W świetle prowadzonych przeze mnie badań brak istotnych źródeł wsparcia może wiązać się w sytuacji doświadczania wyobcowania (a w szczególności osamotnienia i samowyobcowania) z nieprawidłowościami w pracy organizmu. Badana młodzież, wyalienowana z rodzin niepełnych, w większym stopniu niż rówieśnicy tłumi doświadczane napięcia, starając się nie pokazywać otoczeniu, że doświadcza trudności. Jednocześnie takie funkcjonowanie wiąże się z wyższymi wskaźnikami wegetatywnej labilności (Tomaszek 2009).

ALIENACJA SZKOLNA W ASPEKcie FUNKCJONOWANIA W ROLI UCZNIĄ

Znaczącą rolę w życiu nastolatków odgrywa środowisko szkolne, gdyż wiodącą aktywnością na tym etapie rozwojowym nadal jest nauka (Żebrowska 1986). Warto podkreślić, że poczucie alienacji traktowane jest obecnie jako jeden z czynników odpowiedzialnych za trudności szkolne młodzieży (Case 2008). Z dotychczas prowadzonych badań wynika, że zdecydowana większość wyobcowanych nastolatków przeżywa różnego typu trudności z przystosowaniem się do standardów szkolnych i doświadczają niepowodzeń edukacyjnych (Tomaszek, Tucholska, w druku). Potwierdzeniem tych ustaleń są badania prowadzone przez Piotrowskiego i Zajączkowskiego (1999), którzy badali młodzież należącą do grup przejawiających zachowania dewiacyjne i trudności w przystosowaniu się do otoczenia. Wyniki wskazują, że młodzież z tych grup cechowała się wyższym niż ich rówieśnicy z grupy kontrolnej wyalienowaniem, z czym łączył się również niższy poziom samooceny. Zdaniem tych autorów, pomimo nieodbiegającego od rówieśników poziomu intelektualnego, młodzież wyobcowana nie doświadcza sukcesów w środowisku szkolnym. Osterman (2000), próbując wyjaśnić tę prawidłowość, zwraca uwagę, iż młodzież do efektywnej pracy potrzebuje poczucia bliskości i wspólnoty klasowej, stąd zrozumiałe są niskie osiągnięcia uczniów wyobcowanych. Warto w tym miejscu dodać, że wielu badaczy za jedno z istotnych źródeł wyobcowania młodzieży uznaje wadliwie działające placówki oświatowe, których systemy edukacyjne bazują na nadmiernej kontroli i pozbawieniu uczniów praw (Hyman i in. 2004, za: Tarquin, Cook-Cottone 2008, Kmieciak-Baran 1993). Vieno, Perkins, Smith i Santinello (2006) podkreślają, że ukształtowanie w nastolatkach poczucia bycia częścią społeczności, a co za tym idzie – uniknięcie pojawienia się alienacji szkolnej, wymaga zmiany atmosfery panującej w placówkach oświatowych, to zaś jest możliwe tylko w sytuacji zmiany strukturalnych cech systemu oświaty.

Niepokojący wydaje się obserwowany na Zachodzie spadek zaangażowania w aktywność uczenia się i pozytywnego ustosunkowania się do szkoły, pojawiający się u dużej części uczniów w sytuacji przejścia na wyższy stopień edu-

cyjny. Symptomy te są uznawane za przejaw tzw. alienacji szkolnej. Zjawisko to pojawia się u młodzieży rozpoczynającej naukę w szkołach na poziomie gimnazjum tzw. *junior high school* (Ainley 1995, Fyson 2008). W Polsce alienacja szkolna w postaci znacznego spadku zainteresowania aktywnością uczenia się odnotowywana jest u części uczniów gimnazjów. Na marginesie warto dodać, że pracownicy zajmujący się działaniami wychowawczymi i resocjalizacyjnymi na rzecz młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym, np. w schroniskach dla nieletnich czy OHP, wskazują w sferze zadaniowej na niesystematyczność, brak wytrwałości, unikanie stałego zaangażowania oraz niskie zapotrzebowanie na osiągnięcie sukcesu (Gaś 2008). Dlatego ważna jest wnikliwa analiza powyższego zjawiska w kierunku zrozumienia jego mechanizmów i zaprojektowania oddziaływań pomocowych. W świetle badań Hatton (1995, za: Fyson 2008), negatywne poglądy prezentowane przez młodzież wyobcowaną dotyczą uznania szkoły i jej pracowników za alienujących i nieprzyjaznych, niepozwalających na rozwój własnych zdolności i uzyskanie adekwatnej nagrody za włożony wysiłek. Fyson (2008) wskazuje na prezentowane przez nastolatków wycofywanie się z aktywności szkolnych oraz traktowanie szkoły jako „zła koniecznego”. Badacze piszą wręcz o traumie na tym etapie rozwoju, związanej ze zmianą środowiska szkolnego. Brak zaangażowania zaś w życie szkoły, jak również w sam proces uczenia się ma dalekosiężne i szkodliwe skutki dla młodzieży i dla pracowników oświaty (Cumming 1996, za: Fyson 2008). Sarason (1996, za: Fyson 2008) zauważa, że nauczyciele nie wiedzą, jak radzić sobie z prezentowanym przez młodzież znużeniem programem szkolnym, który uznają za mało interesujący i niepozwalający na kreatywność. Wśród uczniów doświadczających tej swoistej formy alienacji szkolnej pojawiają się też opinie, że nauka w szkole jest „prawnie sankcjonowaną formą wykorzystywania dzieci”.

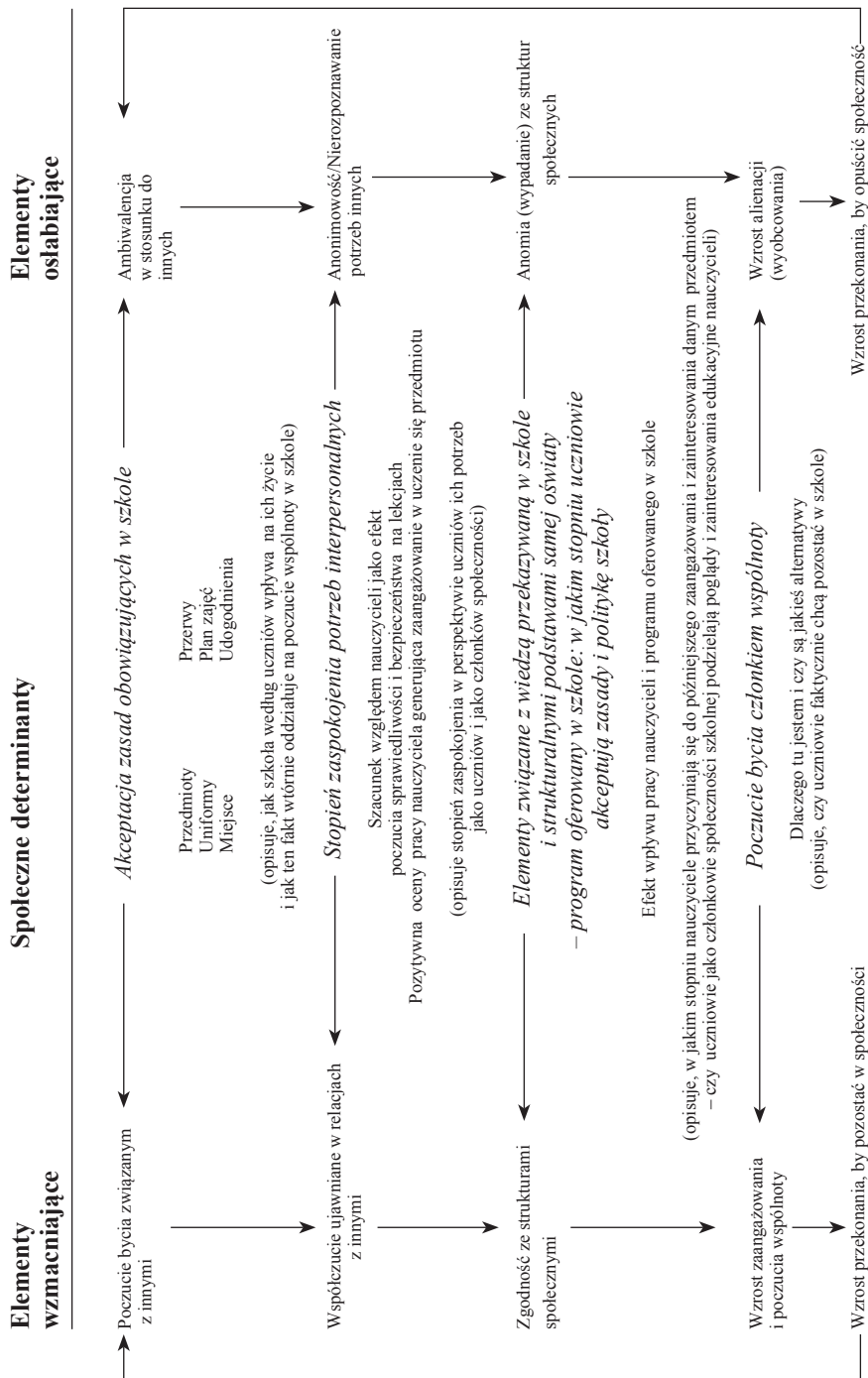
Badania longitudinalne Fyson (2008) pozwoliły na stworzenie modelu obrazującego proces utraty poczucia wspólnoty, czyli przechodzenia uczniów od zaangażowania do alienacji w stosunku do szkoły. Procedura badawcza bazowała na analizie rozmów z uczniami i na tej podstawie wyodrębniono elementy wskazujące na poziom akceptacji vs irytacji zasadami obowiązującymi w szkole.

Warto podkreślić, że model ten ma wiele zalet. Przede wszystkim powstał na podstawie metody wywiadów z młodzieżą, dlatego pozwala na zawarcie w analizach zjawiska alienacji szkolnej z perspektywy samych uczniów. Ponadto wydaje się, że bardzo wartościowe jest przedstawienie samej alienacji jako swoistego procesu. Przy tym autor pokazuje wyraźnie, jakie etapy przechodzi młody człowiek, zanim pojawi się prawdziwe odrzucenie środowiska szkolnego. Daje to bardzo szerokie pole do oddziaływań prewencyjnych prowadzonych przez samych wychowawców. Według Bess, Fisher i Bishop (2002; za: Fyson 2008) model Fysona, który w gruncie rzeczy obrazuje proces budowania subiektywnego poczucia

wspólnoty względem grupy, do jakiej jednostka przynależy, ma jeszcze jedną dodatkową zaletę. Według tych autorów zasięgiem swym obejmuje kontekst, w którym dane zjawisko ma miejsce. Maton (2000) podkreśla, że proponowane ujęcie uwzględnia również te sytuacje, w jakich dominacja makrosystemu nad uczniem upośledza jego zdolność do generowania alternatyw związanych z samym procesem nabywania wiedzy.

Nie bez znaczenia w genezie alienacji szkolnej młodzieży jest też rola samych nauczycieli. Postawa rezygnacji i bierności albo jawnej wrogości, jaką prezentują wyalienowane nastolatki w stosunku do nauczycieli i nauki, powodują, że ci młodzi ludzie traktowani są nierzadko jako osoby niejako „z góry skazane” na porażkę. Nauczyciele nie rozumieją specyficznych potrzeb tej grupy uczniów i często nie potrafią z tą młodzieżą efektywnie pracować. Negatywne style autoprezentacji i regulowania kontaktów z otoczeniem obecne w tej grupie uczniów już na wstępie powodują, że pedagodzy klasyfikują tę młodzież jako mało zdolną. Z drugiej strony młodzież z tej grupy często nie wierzy w siebie i sama się deprecjonuje. Z tej przyczyny wysiłki nauczycieli, by zmotywować do pracy intelektualnej tę grupę uczniów, nierzadko są bezowocne. W efekcie nauczyciele rezygnują z dalszych prób zainteresowania tej młodzieży nauką, a wyobcowane nastolatki pozostają na marginesie klasy. Jednocześnie z uwagi na prezentowany przez osoby wyalienowane brak zainteresowania nauką i brak wiary w możliwość osiągnięcia sukcesów w szkole często uzyskują oni słabe oceny i mają trudności z uzyskaniem promocji do następnej klasy. Nauczyciele nierzadko obniżają wymagania w stosunku do tych nastolatków, by w istocie „pozbyć” się problemu. Jednak takie postępowanie jest tylko potwierdzeniem dla nastolatka, że jest gorszy od rówieśników i niczego w życiu nie osiągnie.

Innym problemem jest fakt, że praca z młodzieżą wyobcowaną nastrocza nauczycielom wielu trudności. Wyobcowane nastolatki w szkole często określane są jako „młodzież trudna”. Uczniowie z tej grupy prezentują bowiem destruktywne sposoby radzenia sobie z trudnościami czy przeciwnościami losu, przybierające formę zachowań patologicznych, agresji i autoagresji. Nauczyciele nie potrafią dotrzeć do tej nierzadko wrogo nastawionej młodzieży, wolą zatem ignorować ich problemy. Poczucie odrzucenia i wykluczenia z grupy generuje wzrost doświadczanych napięć i eskalację zachowań destruktywnych. Porażki, jakich doświadczają w szkole, stanowią dla nich potwierdzenie własnej niekompetencji i nieporadności. Jednocześnie konieczność uczestniczenia w zajęciach staje się źródłem nieustannych stresów, które wtórnie doprowadzają do kumulacji napięcia i niekontrolowanych wybuchów. Dla otoczenia, w tym pedagogów, stanowi to informację zwrotną, że odrzucenie z grupy takiej młodzieży było uzasadnione. Jednocześnie spirala wzajemnej nieufności, podejrzliwości i wrogości wzmagą się, stawiając wyalienowanego nastolatka w sytuacji niezwykle trudnej,



Ryc. 1. Model poczucia zaangażowania vs alienacji szkolnej (źródło: Fyson 2008, s. 463)
Psychological sense of community and alienation at school

a nawet przegranej, i utwierdzając go w przekonaniu, że nawiązanie bliskich relacji z drugim człowiekiem jest niemożliwe, zaś własne położenie trudne do zmiany. W efekcie wyobcowane nastolatki rezygnują z dalszej edukacji, nie wykorzystując w pełni posiadanych możliwości.

Potwierdzeniem zarysowanego tu schematu są ustalenia Fisher, Sonn, Bishop (2002, za: 2005, Rovai, Wighting). W świetle prowadzonych przez tych autorów badań uczniowie z poczuciem osamotnienia i izolacji angażują się bardziej w uzyskanie poczucia przynależności i wsparcia ze strony otoczenia niż w samą naukę. Co więcej, jeśli nie uda się im uzyskać wsparcia i akceptacji u innych, decydują się na zmianę szkoły lub rezygnację z dalszej edukacji, zaś wykształcenie na niskim poziomie jest jednym z czynników ryzyka wystąpienia marginalizacji społecznej czy nawet wykluczenia społecznego (Barszcz 2005). Jeśli dodać do powyższych ustaleń towarzyszącą wyobcowaniu skłonność do odreagowywania napięć psychicznych w sposób nieaprobowany społecznie, to negatywne konsekwencje doznawania poczucia alienacji szkolnej okazują się rzutować nie tylko na aktualne funkcjonowanie ucznia, ale na całe jego dalsze życie.

PODSUMOWANIE

Prowadzone przeze mnie teoretyczne analizy dotychczasowych badań nad wyalienowaniem młodzieży wskazują na istotny negatywny wpływ tego doświadczenia na psychospołeczne funkcjonowanie młodego człowieka w szkole. Przytoczone wyniki dostarczają danych wskazujących na to, iż wyobcowanie ma istotny wpływ na pojawienie się u młodego człowieka wielu trudności dotyczących nawiązywania i podtrzymywania relacji z osobami znaczącymi, wypełniania obowiązków szkolnych i realizacji zadań rozwojowych. Podkreślić jednak należy, że tendencje alienacyjne młodzieży na ogół wynikają z kryzysów dotyczących sfery wartościowania i poszukiwania własnej tożsamości, pojawiających się naturalnie w tym okresie rozwojowym. Warto zatem wyraźnie zaznaczyć, że nie można traktować skłonności niektórych nastolatków do zamykania się, izolowania czy odosobnienia jako zachowań wyraźnie patologicznych.

Problem wyobcowania staje się jednak niepokojący w sytuacji, gdy młody człowiek odczuwa własną bezsilność i niezdolność do poradzenia sobie z doświadczanymi trudnościami. Istotną rolę odgrywa tutaj środowisko wychowawcze, które powinno zrekompensować młodemu człowiekowi doświadczane deprywacje, szczególnie w zakresie więzi społecznych i zdolności zaradczych, wspierając go w wysiłku, by odnaleźć siebie i realizować zadania życiowe. Warto w tym kontekście, jako konkluzję i postulat, przytoczyć definicje podstawowego zadania pełnionego przez placówki oświatowe. Zadaniem szkoły jest to „aby,

w maksymalnym stopniu jednostki i grupy stawały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty rodzinnej, lokalnej, społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji niepowtarzalnej i trwałej tożsamości” (Nikitorowicz 2008, s. 4).

SUMMARY

In this article the author investigates the subject of alienation and engagement in school. The subject is concerned with characterizing how experiences of School Alienation is manifested by adolescents and what are the consequences. In this paper there are identified two ways in which students get alienated and withdrawn from school. Some of alienated students find themselves not fitting into school community. What is more they tend to isolate themselves from others because they believe that it is impossible to start close relationships with others. Usually they are rejected and marginalized by classmates and teachers because of their personal characteristics, and being described as losers, rebels or strangers. Other pupils constrain the ways in which alienated students are allowed to behave by maintaining distance and consistently excluding them from community. This profoundly alienating and subservient power of class environment leads to resignation from efforts to have school achievements and may have a great impact on decisions about entering future education. Most alienated students are not openly rebellious or misbehaving, they clearly describing schooling as boring, meaningless and unrewarding. They lack the sense of personal challenge and meaning of studying and find the classroom and school as a boring, stifling, uninteresting place, a form of legally sanctioned child abuse. As a result students learning experience is very poor and scholars knowledge is impoverished, which may lead to failure in entering the higher education.

Key words: alienation, isolation, adolescence, students learning, education

BIBLIOGRAFIA

- Ainley J. (1995), *Students' views of their schools*, „Unicorn”, 21, s. 5–16.
- Andreou E. (2000), *Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12-year-old Greek schoolchildren*, „Aggressive Behavior”, 26, s. 49–56.
- Barszcz I. (2005), *Aktywizacja społeczna i zawodowa młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym*, *Pedagogika Pracy*, 47, s. 78–84.
- Bąk-Buczak E. (2004), *Sytuacja rodzinna nieletnich dziewcząt działających w grupach przestępczych*, „Wychowanie na co Dzień”, 6, s. 10–13.
- Case J. M. (2008), *Alienation and engagement: development of an alternative theoretical framework for understanding student learning*, „High Education”, 55, s. 321–332.
- Dean D. G. (1961), *Alienation: its meaning and measurement*, „American Sociological Review”, 26, s. 753–758.
- Duckitt J. (2006), *Differential effects of right wing authoritarianism and social dominance orientation on outgroup attitudes and their mediation by threat from competitiveness to outgroups*, „Personality and Social Psychology Bulletin”, 32, s. 684–696.
- Frankl V. E. (1977), *Nadać sens życiu*, „Życie i Myśl”, 1, s. 16–20.

- Fromm E. (1996). *Zdrowe społeczeństwo*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Fyson S. J. (2008), *Using discourse analysis and psychological sense of community understand school transitions*, „Journal of Community Psychology”, 36, 4, s. 452–467.
- Gaś Z. (2008), *Działania wychowawcze na rzecz młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 4, s. 23–16.
- Kmieciak-Baran K. (1993), *Alienacja w szkole i w domu*, „Nowa Szkoła”, 2, s. 100–102.
- Kmieciak-Baran K. (1995), *Poczucie alienacji destruktywne i konstruktywne sposoby minimalizacji*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Knapp R. J. (1976), *Authoritarianism, Alienation, and related variables: a correlation and factor – analytic study*, „Psychological Bulletin”, 83, s.194–212.
- Łuczak E., Stańko B. (2006), *Nieprawidłowe więzi rodzinne – przyczyna eskalacji zachowań patologicznych dzieci i młodzieży*, „Wychowanie na co Dzień”, 3, s. 3–5.
- Mann S. J. (2001), *Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement*, „Studies in Higher Education”, 26 (1), s. 7–19.
- Maton K. I. (2000), *Making a difference: The social ecology of social transformation*, „American Journal of Community Psychology”, 28, s. 25–28.
- May R. (1978). *Miłość i wola*, tłum. H. Śpiewak, P. Śpiewak, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Nicol A. A. M. (2007), *Social dominance orientation, right-wing authoritarianism, and their relation with alienation and spheres of control*, „Personality and Individual Differences”, 43, s. 891–899.
- Nikitorowicz J. (2008), *Zadania edukacji regionalnej I międzykulturowej w kreowaniu tożsamości kulturowej człowieka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2, s. 3–16.
- Obuchowska I. (2003), *Adolescencja*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 163–201.
- O’Moore M., Kirkham C. (2001), *Self-esteem and its relationship to bullying behaviour*, „Aggressive Behavior”, 27, s. 269–283.
- Osterman K.F. (2000), *Students need for belonging in the school community*, „Review of Educational Research”, 70, s. 323–367.
- Piotrowski P., Zajączkowski K. (1999), *Poczucie alienacji chłopców z grupy wysokiego ryzyka. Efektywność oddziaływań profilaktycznych*, „Psychologia Wychowawcza”, 5, s. 428–441.
- Rovai A. P., Wighting M. J. (2005), *Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom*, „The Internet and Higher Education”, 8, 2, s. 97–110.
- Tarquin K., Cook-Cottone C. (2008), *Relationships among aspects of student alienation and self concept*, „School Psychology Quarterly”, 23, s. 16–25.
- Tillich P. (1994), *Męstwo bycia*, tłum. H. Bednarek, Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Tomaszek K. (2007), *Korelaty osobowościowe poczucia alienacji u młodzieży*, niepublikowana praca magisterska, Archiwum KUL, Lublin.
- Tomaszek K. (2008), *Wpływ poczucia alienacji na funkcjonowanie jednostki*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 6, s. 25–32.
- Tomaszek K. (2009), *Poczucie alienacji u młodzieży z rodzin niepełnych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 5, s. 40–45.
- Tomaszek K., Tucholska S. (w druku), *Psychospołeczne następstwa poczucia alienacji u młodzieży*.
- Tucholska S. (w druku), *Okres adolescencji w ujęciu psychologicznym*.
- Tylor A., LeBlanc R. F. (1971), *Personality correlates of alienation*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, 37, 3, s.444.
- Viana A. G., Rabian B. (2008), *Perceived attachment: Relation to anxiety sensitivity, worry, and GAD symptoms*, „Behaviour Research and Therapy”, 46, s.737–747.

- Vieno A., Perkins D.D., Smith T. M., Santinello M. (2006), *Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis*, „American Journal of Community Psychology”, 36, s. 327–342.
- Woźniak-Krakowian A., Ortenburger D. (2003), *Poczucie alienacji młodzieży i jej konsekwencje*, „Tolerancja”, 10, s. 273–283.
- Ziller R. C. (1969), *The alienation syndrome a triadic pattern of self– other orientation*, „Sociometry”, 32, s.287–300.
- Żebrowska M. (1986), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.