

# „Eurosieroctwo” jako piętno społeczne – zapowiedź raportu<sup>1</sup>

## Wstęp

Przedstawione w niniejszym artykule wyniki badań koncentrują się wokół problematyki stygmatyzacji i stereotypizacji „eurosierot”, tj. grupy dzieci pozbawionych właściwej opieki ze strony rodziców okresowo pracujących poza granicami Polski w wybranym kraju europejskim. Zdaniem badaczy, wskazane procesy mają uniwersalny charakter, ponieważ ludzie ujawniają silną tendencję do kategoryzowania świata fizycznego i społecznego (Fiske, Taylor 2008, Nelson 2003, Moskowitz 2009). Konieczność redukcji złożoności świata oraz liczby docierających informacji sprawia, że funkcjonowanie poznawcze człowieka jest opisywane za pomocą metafory skąpca poznawczego (Fiske, Taylor 2008).

Niektóre kategorie percepcyjne są uruchamiane automatycznie (np. płeć, wiek, pochodzenie rasowe/etniczne). Ich aktywizacja wpływa na procesy odbioru, interpretacji, oceny, zapamiętywania oraz wydobywania z pamięci informacji na temat spostrzeganego obiektu. Prócz tego kategorie te wpływają na znak reakcji afektywnej (emocja pozytywna vs negatywna) oraz behawioralnej (faworyzowanie vs defaworyzowanie) wobec spostrzeganego obiektu, np. „eurosieroty” (Nelson 2003, Wojciszke 2011). Wymienione procesy (poznawcze, afektywne i behawioralne, a w ich ramach odpowiednio: proces stereotypizacji, uprzedzeń i dyskryminacji) mogą być aktywizowane przez kategorie lingwistyczne (terminy), np. debil, pedał, sierota, oraz w założeniu „eurosierota”/„eurosieroctwo” (Maass, Arcuri 1999). Procesy te zachodzą w podstawowych dla rozwoju człowieka grupach społecznych, tj. rodzinie, szkole i grupie rówieśniczej oraz środowisku intrapsychoznym dziecka (schematy ja i poczucie własnej wartości), wpływających na jakość procesu opieki, socjalizacji i edukacji dziecka (Trusz, w druku, Trusz, Kwiecieńska 2012).

Wskazana problematyka wydaje się bardzo interesującym przedmiotem badań z co najmniej trzech powodów: (1) skali zjawiska „eurosieroctwa” (w zależności od przyjętych kryteriów definicyjnych liczba „eurosierot” waha się od 3 tys. – w przypadku braku kontaktu dziecka z obojgiem rodziców przez okres co najmniej 1 roku – do 1 mln 648 tys. – w przypadku dzieci doświadczających rozłąki z rodzicem/rodzicami, niezależnie od jej długości i kosztów społeczno-emocjonalnych (Walczak 2008a,b, Kozak 2010, Eurosieroctwo 2008); (2) znaczenia procesów stereotypizacji i stygmatyzacji dla jakości rozwoju tej grupy dzieci (Brzezińska, Matejczuk 2011); (3) względnej nowości zjawiska „eurosieroctwa”, analizowanego w ramach bardziej ogólnych tendencji i przemian, charakterystycznych dla społeczeństwa postindustrialnego, zwłaszcza mobilności, zmiany wzorców osobowych i indywidualizacji (Bauman 2000, 2011, Bokszański 2007, Grzymała-Moszczyńska, Kwiatkowska, Roszak 2010).

<sup>1</sup> Pełny raport z badań dotyczących piętnującej funkcji terminu „eurosierota”, „eurosieroctwo” zainteresowany czytelnik odnajdzie w pracy S. Trusza i M. Kwiecień (w przygotowaniu).

## Założenia teoretyczne

Dokonana w niniejszym artykule analiza piętnującej funkcji terminu „eurosierota”/„eurosieroctwo” opiera się na następujących przesłankach teoretycznych i empirycznych. Dzieci euromigrantów, początkowo w mediach, a następnie w literaturze popularnonaukowej i naukowej zaczęto określać mianem „eurosierot”, a zjawisko pozostawiania ich bez opieki – „eurosieroctwem” (Trusz, Kwiecińska 2012, Trusz, Kwiecień, w przygot.). Po drugie, konsekwentne wiązanie określonych terminów (w przypadku omawianych badań – „eurosierota”/„eurosieroctwo”) z negatywnymi zjawiskami społecznymi (np. rozpadem więzi rodzinnych), emocjonalnymi (np. beznadziejnością, bezradnością) i behawioralnymi (np. agresją, sięganiem po środki psychoaktywne, wagarami) sprawia, że nabierają one pejoratywnego zabarwienia (Jones 1991, Bukowski, Drogosz 2005, Moskowitz 2009).

Termin „eurosierota”/„eurosieroctwo”, choćby ze względu na rdzeń słowotwórczy „sierota”, funkcjonujący jako silnie i negatywnie naznaczająca kategoria lingwistyczna (Sajkowska 1999, Trusz, Kwiecińska 2012), może pełnić funkcję stygmatyzującej etykiety (Czykwin 2008). Korzystanie z negatywnych etykiet może u obserwatorów (opiekunów/rodziców, nauczycieli i rówieśników) uruchamiać automatyczne, tj. nieświadome, niekontrolowalne i błyskawiczne procesy poznawcze (tendencyjne, podporządkowane stereotypowi spostrzeganie, interpretowanie, zapamiętywanie i wydobywanie z pamięci danych), emocjonalne (uprzedzenia) i behawioralne (dyskryminowanie), wpływające na jakość relacji między dziećmi euromigrantów a ich partnerami interakcji (Macrae, Stangor, Hewstone 1999, Nelson 2003, Heatherton i in. 2008).

Kluczowe z punktu widzenia dyskutowanej problematyki badawczej zagadnienie stygmatyzacji/stereotypizacji „eurosierot”, autorzy badań analizowali w świetle koncepcji: (1) piętna, autorstwa Ervinga Goffmana (Goffman 2007, Dovidio, Major, Crocker 2008); (2) determinizmu/relatywizmu językowego Edwarda Sapira i Benjamin Lee Whorfa (Sapir 1978, Whorf 2002, Kurcz 2000, Trusz, Kwiecień, w przygot.); oraz (3) społecznego konstruktywizmu Lee Jussima (1991, 1993, Trusz 2010).

### Klasyczne ujęcie piętna społecznego

Według Goffmana, piętno to właściwość, która nabiera dyskredytującego charakteru. Cechę tę „można też określić mianem ułomności, wady lub upośledzenia” (Goffman 2007, s. 32). Analiza zawartości mediów pozwala przyjąć, że termin „eurosieroctwo”, w społecznym odbiorze, jest silnie dyskredytującym atrybutem – indywidualną skazą (w ujęciu Goffmana). „Eurosierota” to zazwyczaj dziecko smutne, zamyślane, skłonne do depresji, a nawet prób samobójczych. Na forach internetowych pedagogów i nauczycieli można odnaleźć dramatyczne opisy dzieci euromigrantów:

Pamiętam chłopca, który się powiesił. Był u Babci, tęsknił za rodzicami. W „mojej” wsi takich eurosierot zatrzesienie. Tzn. tych półsierot, chociaż czasami trafiają się te całkowite, wychowywane przez babcie.

Te dzieci zmieniają się w oczach [...]. Chodzą po korytarzach z głową zwieszoną w dół. Jak zbite psy. Potwornie tęsknią [...]. Ci kiedyś grzeczni najczęściej zaczynają sprawiać kłopoty wychowawcze. Małe dzieci sikają na lekcjach w majtki, starsi uczniowie, by zwrócić na siebie uwagę, wybijają okna (Szpunar 2008).

## Współczesne ujęcie piętna społecznego

Zgodnie z modelem piętna, autorstwa Dovidio, Major i Crocker (2008), dyskredytująca cecha uruchamia procesy społeczno-psychologiczne, które angażują zarówno obserwatora, jak i piętnowany obiekt. Procesy te, zdaniem autorów, warto rozpatrywać pod kątem ich znaczenia dla tożsamości osobistej/grupowej partnerów interakcji oraz ich reakcji poznawczych, afektywnych i behawioralnych.

W ramach pierwszej z nich często analizowane są takie czynniki, jak: oczekiwania interpersonalne, sądy, oceny i przekonania społeczne (Jussim, Robustelli, Cain 2009, Trusz 2011). Z kolei reakcje emocjonalne dotyczą zjawiska rozlewania afektu po aktywowaniu określonych fragmentów sieci semantycznej (Murphy, Zajonc 1994, Ohme 2007, Jarymowicz 2008). Za przykład może tu służyć emocja współczucia i skojarzenia między pojęciami (węzłami sieci semantycznej): „eurosierota” → problemy emocjonalne i behawioralne → smutek → apatia vs emocja niechęci i skojarzenia: „eurosierota” → problemy emocjonalne i behawioralne → picie alkoholu → agresja/autoagresja. Reakcje behawioralne łączone są z dokonywanym przez obserwatorów wyborem strategii działania wobec osób piętnowanych, oporu osoby piętnowanej wobec praktyk dyskryminacyjnych itp. (Nelson 2003).

## Hipoteza determinizmu/relatywizmu językowego

Hipoteza determinizmu językowego zakłada, że „struktura języka wyznacza percepcję i poznanie świata” (Kurcz 1995, s. 220). W tym świetle można założyć, że rzeczywistość społeczna nie istnieje lub nie jest dostrzegana, jeśli wcześniej nie zostanie przez ludzi odpowiednio nazwana, tj. zaetykietowana.

Terminy służące do opisu świata wpływają na procesy umysłowe poprzez dostarczanie gotowych schematów poznawczych (Kurcz 1995, Maass, Arcuri 1999, Rączaszek-Leonardi 2011). Etykiety, np. alkoholik, ułatwiają schematyczne przetwarzanie danych, ich wydobywanie z pamięci i uzupełnianie danymi wyprowadzanymi ze schematów (zjawisko generowania pseudodanych) (Olson, Roese, Zanna 1996, Wojciszke 2009).

Analogicznie, naznaczającą kategorią językową „eurosierota”/„eurosieroctwo” można analizować jako czynnik poprzedzający (tj. moderator), a tym samym wpływający na kierunek (walencję) procesu spostrzegania, interpretacji i oceny zachowań dzieci euro-migrantów. Komentując omówione wyżej prawidłowości, Moskowitz stwierdza: „język wpływa nie tylko na to, jak ludzie się komunikują, ale i na strukturę ich myśli. Język powoduje nawykowe i obligatoryjne zmiany w kategoriach tworzonych przez ludzi” (Moskowitz 2009, s. 156).

## Koncepcja społecznego konstruktywizmu

Wyniki badań sugerują, że poznanie społeczne (*social cognition*) w większym stopniu kreuje rzeczywistość społeczną niż ją odzwierciedla (Fiske, Taylor 2008, Trusz 2011). Ponadto przekonania społeczne są często nietrafne i skłonne do samospełniania się (Jussim 1991, 1993, Darley, Fazio 1980). W tym świetle, otoczenie społeczne „eurosierot” pod wpływem informacji (media, kontakty *face to face* itd.) oraz perspektywy interpretacyjnej, tworzy na ich temat nietrafne oczekiwania, a następnie dąży do ich potwierdzenia. Opisane prawidłowości da się w satysfakcjonujący sposób opisywać i interpretować w świetle edukacyjnego samospełniającego się proroctwa (Trusz 2010, Jussim, Robustelli, Cain 2009).

W związku z tym po pewnym czasie dzieci euromigrantów w wyniku różnych procesów poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych, np. efektu zagrożenia stereotypem (Nelson 2003) oraz zróżnicowanego traktowania mogą ujawniać zachowania społeczne i osiągnięcia akademickie zgodne z pierwotnie fałszywymi wyobrażeniami na ich temat, np. zachowania dysocjalne, gdy rówieśnicy przyjmują, że dzieci euromigrantów nie potrafią nawiązywać życzliwych relacji interpersonalnych (Harris i in. 1992, Peters 1987).

## Metoda badań

### Procedura eksperymentalna

Badania eksperymentalne realizowano w ramach paradygmatu torowania (prymowania) nadprogowego, zgodnie ze schematem zaproponowanym przez Darleya i Gross (2000) oraz Trusza (2010). Badania realizowano za pomocą przygotowanej na użytek eksperymentu aplikacji komputerowej, w układzie ANOVA 3 (informacja o dziecku: etykieta „eurosierota”, kategoria opisowa „dziecko rodzica/rodziców okresowo przebywających za granicą” i brak specyficznej informacji o dziecku)  $\times$  2 (płeć dziecka: dziewczynka i chłopiec)  $\times$  2 (wiek dziecka: 9 i 12 lat). Program posiadał zatem 12 wersji, które odpowiadały 12 grupom porównawczym.

Badanych sadzano przy indywidualnych stanowiskach komputerowych, a następnie proszono o wypełnienie zadań eksperymentalnych. Każda z aplikacji składała się z dwóch części: (1) prezentacji danych na temat dziecka i (2) pytań na jego temat.

**Prezentacja informacji.** Uczestników informowano, że prezentowane im nagrania wideo i dokumenty na temat dziecka pochodzą z przeprowadzonej w kwietniu 2006 roku ewaluacji fikcyjnego Europejskiego Programu Edukacja i Rozwój (EPER). Następnie badanym prezentowano przygotowane wcześniej zestawy zadań, które rzekomo były wykorzystywane do oceny osiągnięć dziecka. Połowie badanych dostarczano zestawy przygotowane dla dziecka w wieku 9 lat, drugiej zaś – dla dziecka w wieku 12 lat.

Następnie badanym udostępniano fikcyjną opinię koordynatora EPER na temat okresowych wyników dziecka w projekcie. Zawierała ona właściwy dla danej grupy zestaw informacji o dziecku, tj. etykietę „eurosierota” (4 grupy eksperymentalne) lub „dziecko rodzica/rodziców okresowo przebywających za granicą” (kolejne 4 grupy eksperymentalne) oraz dane na temat wieku i płci ucznia. W pozostałych 4 grupach uczestnikom nie podawano informacji na temat sytuacji rodzinnej dziecka. Zgodnie ze wszystkimi opiniami, rozwój poznawczy dziecka mieścił się w normie. Moment prezentacji opinii ustalono w taki sposób, aby każda kolejna informacja o dziecku była analizowana w perspektywie danych zamieszczonych w opinii.

Po zapoznaniu się z opinią, badani oglądali nagranie z udziałem dziecka (dziewczynki lub chłopca w wieku 9 lub 12 lat) rozwiązującego szereg zadań logicznych. Po emisji filmu uczestnikom prezentowano spreparowane zadania, rzekomo rozwiązane przez dziecko podczas ewaluacji projektu EPER. Zadaniom przypisano punkty, na podstawie których nie można było w jednoznaczny sposób ocenić poziomu ich wykonania.

**Pytania.** W eksperymencie procesy poznawczo-afektywne oceniano pośrednio, kontrolując czas reakcji i odpowiedzi badanych na stawiane im pytania. Dotyczyły one tworzonego obrazu i oczekiwań na temat prezentowanego dziecka. Obraz kontrolowa-

no w wymiarach: (1) intelektualnym, (2) zadaniowym, (3) społeczno-emocjonalnym, (4) wyglądu zewnętrznego i (5) globalnym (uśredniona wartość pomiaru obrazu w specyficznych wymiarach), zaś oczekiwania – w wymiarach: (1) intelektualno-zadaniowym, (2) społecznym i (3) globalnym (uśredniona wartość pomiaru oczekiwań w specyficznych wymiarach).

Obraz dziecka oceniano na skali dyferencjału semantycznego, która zawierała 38 par przymiotników, wyodrębnionych na podstawie wcześniej przeprowadzonej analizy czynnikowej (Kwiecień, Trusz 2010) i analizy prac poświęconych „eurosieroctwu”. Oczekiwania w wymiarze funkcjonowania intelektualno-zadaniowego kontrolowano za pomocą 12 pytań, które dotyczyły osiągnięć dziecka w zadaniach rozwiązywanych przez nie podczas rzekomej ewaluacji programu EPER. Ponadto, za pomocą 8 twierdzeń analizowano prognozy badanych na temat zdolności poznawczych i społecznych dziecka w dorosłym życiu.

### Uczestnicy eksperymentu

W eksperymencie uczestniczyło 120 osób (114 kobiet) – studentów kierunków pedagogicznych Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Średnia wieku osób badanych wyniosła  $\bar{x} = 21,29$ , a  $SD=1,11$ . Uczestników losowo przydzielono do 12 grup porównawczych – 8 eksperymentalnych i 4 kontrolnych – po 10 osób do każdej z grup. Badania prowadzono od października 2010 do maja 2011 roku na terenie Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

### Problematyka badawcza

Postępowanie badawcze podporządkowano następującej problematyce badawczej:

1. W jakim stopniu etykieta: „eurosierota”, w porównaniu do kategorii opisowej: „dziecko rodzica/rodziców okresowo przebywających za granicą” oraz braku specyficznej informacji o dziecku, wpływa na tworzony przez obserwatora obraz dziecka w wymiarze funkcjonowania intelektualnego, zadaniowego, społeczno-emocjonalnego oraz wyglądu zewnętrznego.
2. W jakim zakresie aktywowanie etykiety: „eurosierota” wpływa na tworzone przez obserwatora oczekiwania dotyczące dzieci w wymiarze funkcjonowania intelektualno-zadaniowego i społecznego, w porównaniu do kategorii opisowej: „dziecko rodzica/rodziców okresowo przebywających za granicą” oraz braku specyficznej informacji o dziecku.
3. W jakim stopniu etykieta: „eurosierota”, w porównaniu do kategorii opisowej: „dziecko rodzica/rodziców okresowo przebywających za granicą”, naznacza dziecko.
4. W jakim stopniu wiek oraz płeć dziecka modyfikują relacje zachodzące między informacją na temat jego sytuacji rodzinnej a tworzonym przez obserwatora obrazem i oczekiwaniami na jego temat w wyodrębnionych wymiarach.

## Wyniki badań

### Etykieta „eurosierota” vs neutralna kategoria opisowa a tworzony przez obserwatorów obraz dziecka euromigrantów

Analizy statystyczne, na podstawie których udzielono odpowiedzi na pierwszy z postawionych problemów badawczych, przeprowadzono w układzie MANOVA 3 (informacja o dziecku: etykieta, kategoria opisowa, brak informacji) x 2 (wiek: 9 lat i 12 lat) x 2 (płeć: dziewczynka i chłopiec) dla obrazu dziecka w wymiarze globalnym i poszczególnych składowych, tj. funkcjonowania intelektualnego, zadaniowego, społeczno-emocjonalnego i wyglądu zewnętrznego.

Zaobserwowano istotny efekt główny dla czynnika wieku (lambda Wilksa ( $\lambda$ )=0,23 [F(4,105)=88,93;  $p<0,001$ ] i płci [ $\lambda$ ]=0,82 [F(4,105)=5,89;  $p<0,001$ ] oraz, na granicy istotności, efekt interakcji wieku dziecka i informacji na jego temat [ $\lambda$ ]=0,88; F(8,210)=1,75;  $p<0,10$ ] oraz informacji i płci dziecka [ $\lambda$ ]=0,87; F(8,210)=1,94;  $p<0,10$ ]. Wpływ informacji o sytuacji rodzinnej dziecka na zmienne zależne ujmowane łącznie okazał się nieistotny,  $\lambda=0,93$ ; F(8,210)=1,00;  $p$  n.i., aczkolwiek nie da się wykluczyć, że informacje te mogły znacząco oddziaływać na specyficzne wymiary obrazu dziecka. Rzeczywiście, seria jednowymiarowych analiz wariancji ujawniała interesujące interakcje między informacją o dziecku a jego wiekiem (funkcjonowanie intelektualne i społeczne, odpowiednio: F(2,108)=2,62;  $p<0,10$  i F(2,108)=2,54;  $p<0,10$ ) oraz płcią (wygląd zewnętrzny, F(2,108)=3,90;  $p<0,05$ ).

W przypadku interakcji informacje x wiek dla funkcjonowania poznawczego okazało się, że „eurosierota” w starszym wieku był gorzej spostrzegany niż dziecko, wobec którego użyto kategorii opisowej lub nie podano informacji na temat sytuacji rodzinnej. Odwrotny wzorzec wyników uzyskano dla „eurosieroty” w młodszym wieku, ocenionego najlepiej. Dokładniejszy wgląd w opisywane relacje dała analiza kontrastów. Kategoria „eurosierota” znacząco oddziaływała na oceny funkcjonowania intelektualnego jedynie w przypadku dziecka starszego, F(2,108)=2,80;  $p=0,06$ . Najwyraźniejsze różnice dotyczące ocen funkcjonowania intelektualnego dziecka starszego pojawiły się między rzekomymi „eurosierotami” a dziećmi opisywanymi za pomocą neutralnej etykiety „dziecka rodziców okresowo przebywających poza granicami kraju” (odpowiednio:  $\bar{x} = 5,02$  i  $5,90$ ;  $p<0,05$ ).

W ramach drugiej interakcji uzyskano odwrotny wzorzec rezultatów. Najgorzej pod względem funkcjonowania społeczno-emocjonalnego oceniono „eurosierotę w młodszym wieku”, a następnie dziecko z warunków kontrolnych i kategorii opisowej (odpowiednio:  $\bar{x} = 4,69$ ;  $\bar{x} = 5,06$ ;  $\bar{x} = 4,97$ ; dla wszystkich porównań  $p\leq 0,05$ ). Analiza efektów prostych ujawniła, że wpływ danych o sytuacji rodzinnej dziecka był znaczący wyłącznie u dziecka młodszego, F(2,108)=3,53;  $p< 0,05$ . Dziecko starsze, niezależnie od prezentowanych na jego temat informacji, zostało tak samo ocenione.

Analiza interakcji płeć x informacje na temat wyglądu zewnętrznego dziecka wykazała, że wpływ informacji o sytuacji rodzinnej dziecka był istotny wyłącznie w odniesieniu do dziewczynek, które zostały ocenione najgorzej przez osoby, u których aktywizowano etykietę „eurosierota”, F(2,108)=5,01;  $p<0,01$  (odpowiednio:  $\bar{x} = 4,07$ ;  $\bar{x} = 4,37$ ;  $\bar{x} = 4,92$  dla etykiety „eurosierota”, neutralnej kategorii opisowej i warunków kontrolnych,  $p\leq 0,05$  dla wszystkich porównań międzygrupowych).

Etykieta „eurosierota” vs neutralna kategoria opisowa a tworzone przez obserwatorów oczekiwania interpersonalne na temat dzieci euromigrantów

Założenia wyrażone w drugim problemie badawczym weryfikowano na podstawie MANOVA w tym układzie czynnikowym dla oczekiwań dotyczących wyników dziecka w fikcyjnym programie EPER (funkcjonowanie intelektualno-zadaniowe), dorosłym życiu (funkcjonowanie intelektualno-zadaniowe i społeczne) i globalnych. Ujawnił się znaczący wpływ wieku,  $\lambda=0,56$ ;  $F(3,106)=27,14$ , brak efektów głównych pozostałych czynników i ich interakcji ( $F<1$ ), dla zmiennych zależnych ujmowanych łącznie.

Blizszy wgląd w oczekiwania globalne ujawnił istotny efekt interakcji czynnika wieku i informacji – znacząco niższe oczekiwania generowano wobec rzekomego „eurosieroty” w młodszym wieku niż dziecka w tym samym wieku, którego nie opisano za pomocą specyficznych informacji (odpowiednio:  $\bar{x}=4,46$  i  $\bar{x}=4,76$ ;  $p\leq 0,05$ ).

ANOVA dla oczekiwań w wymiarze intelektualno-zadaniowym odnośnie do (1) wyników dziecka w programie EPER i (2) jego osiągnięć w dorosłym życiu ujawniła znaczący wpływ płci i wieku dziecka. Efekt informacji o sytuacji rodzinnej okazał się nieistotny, co oznacza, że badani tworzyli takie same oczekiwania na temat funkcjonowania poznawczo-zadaniowego dziecka niezależnie o tego, czy było ono „eurosierotą”, czy nie.

Odmienne wzorce wyników uzyskano dla oczekiwań dotyczących funkcjonowania społecznego dziecka. W analizowanym wymiarze zaobserwowano łagodny, negatywny wpływ etykiety „eurosierota” ( $\bar{x}=4,07$ ) wobec kategorii opisowej ( $\bar{x}=4,30$ ) i warunków kontrolnych ( $\bar{x}=4,27$ ),  $F(2,108)=1,92$ ;  $p=0,15$ .

### Spoleczne piętno „eurosieroctwa”

Ocenę społecznego piętna „eurosieroctwa” oparto na założeniu, że wraz ze wzrostem piętnującego potencjału etykiety „eurosierota” średnie ocen obrazu i oczekiwania w wyodrębnionych wymiarach funkcjonowania dziecka powinny ulegać obniżeniu. Stąd też, jeżeli okaże się, że rzekomy „eurosierota” jest niżej oceniany w wyodrębnionych wymiarach obrazu i oczekiwań, w porównaniu do dziecka opisywanego za pomocą neutralnej kategorii językowej i warunków kontrolnych, to zgodnie z przyjętym założeniem będzie można uznać, iż etykieta „eurosierota” pełni funkcję negatywnego piętna.

Przeprowadzone porównania wykazały, że na 9 uwzględnionych wymiarów (5 dotyczących obrazu i 4 dotyczących oczekiwań) w sześciu wymiarach etykietie „eurosierota” odpowiadała najniższa średnia arytmetyczna. Wraz z przechodzeniem ku kategorii opisowej i warunkom kontrolnym wzrastała również wartość średnich arytmetycznych. W przypadku obrazu dziecka wymiary te dotyczyły funkcjonowania: (1) intelektualnego (odpowiednio:  $\bar{x}=5,23$ ;  $\bar{x}=5,53$ ;  $\bar{x}=5,29$ ); (2) zadaniowego ( $\bar{x}=4,33$ ;  $\bar{x}=4,48$ ;  $\bar{x}=4,54$ ), (3) społeczno-emocjonalnego ( $\bar{x}=4,32$ ;  $\bar{x}=4,47$ ;  $\bar{x}=4,43$ ) i (4) wymiaru globalnego ( $\bar{x}=4,34$ ;  $\bar{x}=4,54$ ;  $\bar{x}=4,55$ ). W odniesieniu do oczekiwań, funkcjonowania: (5) społecznego ( $\bar{x}=4,08$ ;  $\bar{x}=4,30$ ;  $\bar{x}=4,28$ ) i (6) oczekiwań globalnych ( $\bar{x}=4,24$ ;  $\bar{x}=4,29$ ;  $\bar{x}=4,41$ ).

Do uzyskanych wyników należy jednak podchodzić ostrożnie – choć wskazany trend okazał się wyraźny (na 9 dokonanych porównań 6 ujawniało wynik zgodny z założeniem), to jednak różnice między średnimi w grupach porównawczych były niewielkie.

## Wiek i płeć dzieci euromigrantów a piętnujący charakter terminu „eurosierota”

Moderujące funkcje czynnika płci i wieku dziecka oceniono na podstawie serii analiz korelacji, tj. w pierwszym kroku szacowano relacje między informacją o dziecku a obrazem i oczekiwaniami na jego temat w ich wymiarach globalnych (scalających dane na temat kontrolowanych zmiennych), zaś w następnym, za pomocą korelacji cząstkowych ustalano, w jakim stopniu wyjściowa siła związku jest modyfikowana przez zmienną wiek i płeć dziecka. Wyjściową relację modyfikowały czynniki wieku i płci.

Związek między informacją o sytuacji rodzinnej dziecka a jego obrazem globalnym okazał się słaby,  $r=0,06$ . Po wprowadzeniu do relacji czynnika płci jej siła nie uległa zmianie,  $sr=0,06$ , co oznacza, że płeć nie była istotnym moderatorem relacji między informacją na temat dziecka a tworzonymi na jego temat wyobrażeniami. Następnie oceniono związek między obrazem dziecka a informacjami na jego temat, przy jednoczesnej kontroli zmiennej wiek. Korelacja cząstkowa między analizowanymi zmiennymi wyniosła  $sr=0,12$ , co oznacza, że siła związku między informacją a obrazem wzrosła dwukrotnie po uwzględnieniu czynnika wieku dziecka.

W przypadku relacji między informacją o dziecku a tworzonymi na jego temat oczekiwaniami moderujący wpływ czynnika płci okazał się nieistotny ( $r=0,12$  i  $sr=0,12$  po wprowadzeniu do relacji czynnika płeć), zaś w odniesieniu do czynnika wiek siła relacji wyjściowej ( $r=0,12$ ) w niewielkim stopniu wzrosła ( $sr=0,14$ ), nie na tyle jednak, by uznać tę zmianę za znaczącą.

## Dyskusja wyników i wnioski

Uzyskane dane pozwalają przyjąć, że piętno „eurosieroctwa” nie ma uniwersalnego ani jednorodnego charakteru. Podczas analiz tego zjawiska warto zatem uwzględniać różne jego aspekty oraz współtowarzyszące mu czynniki. Ogólne założenie niniejszej pracy, zgodnie z którym termin „eurosieroctwo” jest kategorią silnie stygmatyzującą, a w konsekwencji generującą negatywne oceny i reakcje emocjonalne wobec dzieci euromigrantów, udało się w części potwierdzić.

Brak efektu głównego informacji o sytuacji rodzinnej dziecka, w tym etykiety „eurosierota”, można wyjaśnić brakiem wyraźnie ukształtowanego (w pełni wykrystalizowanego) schematu cechy „eurosieroctwa” (Fiske, Pavelchak 1993). Być może dla badanych studentów pedagogiki cecha ta pozbawiona była stereotypowych treści, prezentowanych w mediach lub literaturze popularnonaukowej. W tym świetle silniejszy efekt omawianej etykiety powinien pojawić się wśród nauczycieli praktyków, częściej kontaktujących się z omawianym zjawiskiem, np. w związku z ogólnopolskimi akcjami liczenia „eurosierot” (Szpuner 2008). Najwyraźniej etykieta „eurosierota” nie aktywizowała w tak dużym stopniu jak zakładano określonego fragmentu sieci semantycznej (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2008), co mogło spowodować, że uczestnicy eksperymentu nie formułowali pod adresem dziecka schematopodobnych ocen.

Jednym z ważniejszych warunków stosowania schematów poznawczych, jako podstawy sądów społecznych, jest ich stosowalność. Oceniany obiekt musi posiadać cechy pokrywające się z cechami prototypu. Jeżeli specyficzne właściwości partnera interakcji są sprzeczne z kategorią, wówczas ocena jest formułowana na podstawie oddolnej in-

tegracji danych, tj. indywidualnych właściwości obiektu spostrzegania. W analizowanym eksperymencie być może nie stworzono warunków skłaniających do korzystania ze schematu „eurosierota”. Materiał na temat dziecka, który dostarczano osobom badanym, mógł sugerować, że trafiło ono do programu EPER ze względu na wysokie zdolności poznawcze. Stąd też uczestnicy mogli nie dostrzegać w dziecku prototypowych cech, a przez to nie korzystać ze schematu „eurosierota”.

W eksperymentach realizowanych zgodnie z paradygmatem torowania stereotypowych kategorii (Darley, Gross 2000) obiekty spostrzegania zazwyczaj prezentowane są w wieloznaczny sposób, co ułatwia badanym interpretowanie zachowań i ocenę właściwości obserwowanych obiektów zgodnie z wcześniej aktywizowanym schematem poznawczym, np. dziecka o niskiej inteligencji lub statusie społeczno-ekonomicznym. Jednocześnie ujawniała się wyraźna tendencja do tworzenia mniej przychylnego obrazu i oczekiwań dotyczących „eurosieroty” w ich wymiarze globalnym, w zestawieniu z ocenami dziecka opisanego za pomocą neutralnej etykiety. W jaki sposób można tłumaczyć wskazany wzorzec reakcji osób badanych? Zgodnie z hipotezą determinizmu językowego (Kurcz 2000) można założyć, że nawet jeśli nie posiadali oni wykrystalizowanego schematu dziecka euromigrantów, to sam rdzeń terminu „eurosierota” mógł ich odsyłać do bardziej pierwotnego, stygmatyzującego pojęcia „sierota” (Sajkowska 1999).

W eksperymencie został silnie zaktywizowany schemat wieku i płci dziecka. Czynniki te wchodziły w interesujące interakcje z informacją o sytuacji rodzinnej dziecka. Ogólnie rzecz biorąc, uczestnicy eksperymentu uznali, że rozłąka z rodzicami jest bardziej destruktywna dla dzieci starszych – w wymiarze funkcjonowania poznawczego, zaś dla dzieci młodszych – w sferze funkcjonowania społeczno-emocjonalnego. W jaki sposób tłumaczyć zaobserwowane prawidłowości? Być może badani uznali, że w klasach od I do III poruszana na zajęciach problematyka nie jest tak zaawansowana, jak w klasach wyższych, stąd też dzieci nie potrzebują tak dużej pomocy ze strony nieobecnych rodziców. Wraz ze wzrostem poziomu trudności materiału nauczania w klasach wyższych pomoc rodziców może być bardziej potrzebna, a czasem nawet konieczna. Dla odmiany, brak opieki ze strony migrującego rodzica/rodziców może w większym stopniu wpływać na rozwój społeczny i emocjonalny dziecka młodszego (7–9 lat), które w porównaniu do dziecka starszego (11–12 lat) potrzebuje zdecydowanie więcej ciepła i uwagi ze strony opiekunów.

Biorąc pod uwagę interakcję płci i informacji o sytuacji rodzinnej dziecka w wymiarze wyglądu zewnętrznego, zaobserwowane prawidłowości, tj. niższe oceny dziewczynek niż chłopców, trudno interpretować w świetle istniejących wyników badań. Zgodnie z najlepszą wiedzą autorów niniejszego artykułu, w żadnej pracy *explicite* nie analizowano wpływu płci dzieci na oceny ich wyglądu zewnętrznego, w kontekście procesu stygmatyzacji. W innych, pośrednio związanych z analizowaną problematyką, uzyskano niejednoznaczne rezultaty – w niektórych lepiej oceniane są dziewczynki na różnych wymiarach funkcjonowania, np. społecznego, zadaniowego i poznawczego (zwłaszcza w niższych klasach szkoły podstawowej), lepiej też są traktowane przez nauczycieli (Good, Cooper, Blakey 1980, Irvine 1986, Konarzewski 1995), zaś w innych – chłopcy (Good, Sikes, Brophy 1973). Stąd też wydaje się, że uzyskane w eksperymencie wyniki należy traktować z dużą ostrożnością, do czasu ich zreplikowania w kolejnych badaniach.

Warto również zaznaczyć, że oceny funkcjonowania poznawczego dziecka nie były różnicowane przez żadną z uwzględnionych w eksperymencie zmiennych niezależnych.

Innymi słowy, chłopcy i dziewczynki, w niższych i wyższych klasach szkoły podstawowej, naznaczone piętnem „eurosieroctwa” lub neutralną kategorią opisową zostały ocenione tak samo pod względem zdolności intelektualnych. Wskazane wyniki nie powinny zaskakiwać, zwłaszcza w świetle rezultatów badań Kwiecień i Trusza (2010), przeprowadzonych na podobnej próbie badawczej. Na podstawie wykonanych analiz czynnikowych autorom udało się wykazać, że tworzony przez przyszłych pedagogów obraz dziecka młodszego (8–9 lat) i starszego (11–12 lat) pozbawiony był cech tradycyjnie wiązanych z kompetencjami poznawczymi uczniów. Jak sugerują Kwiecień i Trusz

najwyraźniej wymiar związany z funkcjonowaniem intelektualnym dziecka w szkole z jakichś powodów został uznany za nieistotny. Biorąc pod uwagę wyodrębnione w analizie dyspozycje osobowe dzieci można przyjąć, że prototypowy uczeń kl. I–III jest pilny, uśmiechnięty, ale intelektualnie „nijaki”, zaś uczeń kl. VI–VI – intelektualnie „nijaki”, emocjonalnie niedojrzały i niedostosowany społecznie (Kwiecień, Trusz 2010, s. 243).

Powyższą analizę warto uzupełnić zagadnieniem moderującej roli czynników wieku i płci, jako moderatorów relacji zachodzących między informacją o sytuacji rodzinnej dziecka a jego obrazem i oczekiwaniami. W obu relacjach wiek okazał się silniejszym czynnikiem zapośredniczącym niż płeć dziecka. Pierwsza ze zmiennych tłumaczyła ok. 70% wariacji obrazu i ok. 30% wariacji oczekiwań, w ich wymiarach globalnych. Rozmiar efektu czynnika drugiego okazał się minimalny.

Kategorie, z których korzystają nauczyciele oceniając uczniów, analizował również Konarzewski (1995). Odkrył on, że nauczyciele najchętniej posługują się dwoma typami schematów: (1) wewnątrz- i (2) zewnątrzszkolnymi. Pierwszy pozwala klasyfikować uczniów ze względu na ich stosunek do norm szkolnych, drugi zaś – porządkować ich ze względu na płeć i pochodzenie rodzinne. Wydaje się, że schemat zewnątrzszkolny można uzupełnić trzecią kategorią, tj. wiekiem dzieci – czynnikiem, który modyfikuje relację między uwzględnionym w modelu predyktorem (informacja o sytuacji rodzinnej dziecka) a zmiennymi przewidywanymi (obraz i oczekiwanie wobec dziecka).

## LITERATURA

- Bauman Z. 2000, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa
- Bauman Z. 2011, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa
- Bokszański Z. 2007, *Indywidualizm a zmiana społeczna*, Warszawa
- Brzezińska A.I., Matejczuk J. 2011, *Psychologiczne konsekwencje eurosieroctwa: funkcjonowanie rodziny, diagnoza i pomoc*, „Studia Edukacyjne”, 17
- Bukowski M., Drogosz M. 2005, *Stereotypy i poznanie: poznawcze podstawy funkcjonowania stereotypów*, [w:] M. Kossowska, M. Śmieja i S. Śpiewak (red.), *Spoleczne ścieżki poznania*, Gdańsk
- Czykwin E. 2008, *Stygmat społeczny*, Warszawa
- Darley J., Fazio R. 1980, *Expectancy Confirmation Processes Arising in the Social Interaction Sequence*, „American Psychologist”, 35, s. 867–881
- Darley J., Gross R.H. 2000, *A Hypothesis-Confirming Bias in Labeling Effects*, [w:] C. Stangor (red.), *Stereotypes and Prejudice. Essential Readings*, New York

- Dovidio J.F., Major B., Crocker J. 2008, *Piętno: wprowadzenie i zarys ogólny*, [w:] T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G., Hull, *Spoleczna psychologia piętna*, Warszawa
- Eurosieroctwo 2008*, materiał sygnałny (zapowiedź raportu), Warszawa
- Fiske S.T., Taylor S.E. 2008, *Social cognition. From brain to culture*, Boston
- Fiske S., Pavelchak M. 1993, *Reakcje afektywne oparte na przetwarzaniu kategoryjnym a reakcje afektywne oparte na przetwarzaniu analitycznym. Rozwinięcie w terminach koncepcji schematów wyzwajających afekt*, [w:] T. Maruszewski (red.), *Poznanie – Afekt – Zachowanie*, Warszawa
- Goffman E. 2007, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk
- Good T.L., Cooper H., Blakey S.L. 1980, *Classroom interaction as a function of teacher expectations, student sex, and time of year*, „Journal of Educational Psychology”, 72, s. 378–385
- Good T.L., Sikes J.N., Brophy J. 1973, *Effects of teacher sex and student sex on classroom interaction*, „Journal of Educational Psychology”, 65, s. 74–87
- Grzymała-Moszczyńska H., Kwiatkowska A., Roszak J. (red.) 2010, *Drogi i rozdroża: Migracje Polaków w Unii Europejskiej po 1 maja 2004 roku – analiza psychologiczno-socjologiczna*, Kraków
- Harris M.J., Milich R., Corbitt E.M., Hoover D.W., Brady M. 1992, *Self-fulfilling Effects of Stigmatizing Information on Children's Social Interactions*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 63, s. 41–50
- Heatherton T.F., Kleck R.E., Hebl M.R., Hull J.G. (red.) 2008, *Spoleczna psychologia piętna*, Warszawa
- Irvine J.J. 1986, *Teacher-Student Interactions: Effects of Student Race, Sex, and Grade Level*, „Journal of Educational Psychology”, 78, s. 14–21.
- Jarymowicz M. 2008, *Psychologiczne podstawy podmiotowości*, Warszawa
- Jones E.E. 1991, *Interpersonal Perception*, New York
- Jussim L. 1993, *Accuracy in Interpersonal Expectations: A Reflection-Construction Analysis of Current and Classic Research*, „Journal of Personality”, 61, s. 637–668
- Jussim L. 1991, *Social Perception and Social Reality: A Reflection-Construction Model*, „Psychological Review”, 98, s. 54–73
- Jussim L., Robustelli S.L., Cain, T.R. 2009, *Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies*, [w:] K.R. Wentzel, A. Wigfield (red.), *Handbook of Motivation at School*, New York
- Konarzewski K. 1995, *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Warszawa
- Kozak S. 2010, *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*, Warszawa
- Kurcz I. 1995, *Pamięć. Uczenie się. Język*, Warszawa
- Kurcz I. 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa
- Kwiecień M., Trusz S. 2010, *Między ideałem a typową wadą – uczniowie w oczach przyszłych pedagogów*, [w:] D. Pauluk (red.), *Student w uniwersytecie – ideały i codzienność*, Kraków
- Maass A., Arcuri L. 1999, *Język a stereotypizacja*, [w:] C.N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańsk, s. 161–189
- Macrae C.N., Stangor C., Hewstone M. (red.) 1999, *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańsk
- Moskowitz B.M. 2009, *Zrozumieć siebie i innych. Psychologia poznania społecznego*, Gdańsk

- Murphy S.T., Zajonc R.B. 1994, *Afekt, poznanie i świadomość: rola afektywnych bodźców poprzedzających przy optymalnych u suboptymalnych ekspozycjach*. „Przegląd Psychologiczny”, 3, s. 261–299
- Nelson T.D. 2003, *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. 2008, *Psychologia poznawcza*, Warszawa
- Ohme R. (red.) 2007, *Nieuświadomiony afekt*, Gdańsk
- Olson J.M., Roese N.J., Zanna M.P. 1996, *Expectancies*, [w:] E.T. Higgins, A.W. Kruglanski (red.), *Social Psychology: Handbook of basic principles*, New York
- Peters W. 1987, *A Class Divided. Then and Now*, New Haven
- Rączaszek-Leonardi J. 2011, *Związki języka z poznaniem i kulturą. Rola języka w społecznej koordynacji poznania*, [w:] I. Kurcz, H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, Warszawa
- Sajkowska M. 1999, *Stygmat społeczny. Społeczne postrzeganie wychowanków domów dziecka*, Warszawa
- Sapir E. 1978, *Kultura, język, osobowość: Wybrane eseje*, Warszawa
- Szpunar O., *Małopolska – 4358 eurosierot pod opieką*, „Gazeta Wyborcza”. Źródło: [http://wyborcza.pl/1,76842,5583140,Małopolska\\_\\_4358\\_eurosierot\\_pod\\_opieka.html](http://wyborcza.pl/1,76842,5583140,Małopolska__4358_eurosierot_pod_opieka.html) (10.03.2012)
- Trusz S. (w druku), *Edukacyjne i społeczno-emocjonalne konsekwencje euromigracji zarobkowych rodziców dla jakości funkcjonowania dzieci w rodzinie, środowisku szkolnym i grupie rówieśniczej. Dyskusja wyników*, [w:] I. Kawecki, A. Kwatery, B. Majerek, S. Trusz, *Społeczna i edukacyjna sytuacja dzieci cyrkularnych migrantów w Polsce*, Kraków
- Trusz S. 2010, *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji*, Kraków
- Trusz S., Kwiecień M. (w przygotowaniu), *Społeczne piętno „eurosieroctwa”*, Warszawa
- Trusz S., Kwiecieńska R. 2012, *Edukacyjne i społeczno-emocjonalne konsekwencje zjawiska „eurosieroctwa”*, „Kultura i Edukacja”, 1
- Trusz S. 2011, *Rozwój poznawczo-społeczny dziecka w świetle oczekiwań interpersonalnych rodziców i nauczycieli*, „Psychologia Rozwojowa”, 16, s. 21–33
- Trusz S. (w druku), *The Interpersonal Expectancy Effects: An Interdisciplinary Approach*, [w:] S. Trusz (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, Kraków
- Walczak B. 2008, *Migracje rodzicielskie – skala zjawiska oraz jego wychowawcze i edukacyjne implikacje*, „Pedagogika Społeczna”, 3, s. 143–162.
- Walczak B. 2008, *Społeczne, edukacyjne i wychowawcze konsekwencje migracji rodziców i opiekunów prawnych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*, Warszawa
- Whorf B.F. 2002, *Język, myśl i rzeczywistość*, Warszawa
- Kurcz I. 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa
- Wojciszke B. 2009, *Dane i pseudodane w procesie spostrzegania ludzi*, [w:] M. Kofta i T. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Warszawa
- Wojciszke B. 2011, *Psychologia społeczna*, Warszawa