

# Spółeczne piętno eurosieroctwa

Sławomir Trusz<sup>1</sup>, Magdalena Kwiecień<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Instytut Nauk o Wychowaniu

<sup>2</sup> Fundacja Godne Życie, Dąbrowa Górnicza

W artykule omówiono wyniki eksperymentu, w którym przeanalizowano proces stygmatyzacji dzieci określanych w Polsce jako *eurosieroty*. Badania oparto na założeniach teorii: (1) piętna Goffmana; (2) determinizmu językowego i (3) konstruktywizmu społecznego. Przyjęto, że określone użycie języka (terminów służących do opisu rzeczywistości społecznej) może być przyczyną stereotypizacji i piętnowania osób należących do różnych grup społecznych. Procesy te często przebiegają w zautomatyzowany sposób, np. gdy u obserwatorów w mimowolny i nieświadomy sposób aktywizowane są określone struktury poznawcze (schematy), afekt i zachowania związane z faworyzowaniem/defaworyzowaniem partnerów interakcji. Wyniki eksperymentu ujawniły, że proces stygmatyzacji eurosierot nie jest jednorodny ani uniwersalny. W jego ocenie należy uwzględnić różne zmienne kontekstowe.

Słowa kluczowe: *eurosieroctwo, piętno społeczne, proces stereotypizacji*

## ZJAWISKO EUROSIEROCTWA

Od momentu wstąpienia Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku w mediach, literaturze popularnonaukowej i naukowej coraz szerzej jest dyskutowana problematyka narastającej fali migracji zarobkowej Polaków poza granice kraju. Zjawisku temu towarzyszy problem pozostawiania dzieci przez rodziców bez ustanowienia formalnej opieki zastępczej. Większość z nich trafia pod opiekę krewnych, inne wędrują do rodzin zastępczych, a nawet domów dziecka (szczegółowe statystyki w: Walczak, 2008). Euromigracje zarobkowe współwystępują z problemami wewnątrzrodzinnymi, np. rozpadem więzi rodzinnych, co negatywnie oddziałuje na sytuację społeczno-emocjonalną i edukacyjną dzieci (Brzezińska, Matejczuk, 2011; Kozak, 2010; Trusz, Kwiecieńska, 2012).

Dzieci euromigrantów, początkowo w mediach, a następnie w literaturze fachowej zaczęto nazywać „eurosierotami”, a zjawisko pozostawiania ich bez opieki

– „eurosieroctwem”. Jak dotąd nauki społeczne nie wypracowały powszechnie akceptowanych definicji tych pojęć. Można raczej mówić o chaosie definicyjnym wynikającym z nieprecyzyjnego używania tych terminów, często w kontekście skandalu lub patologii społecznej (Eurosieroctwo, 2008; Kozak, 2010) oraz w związku z innym stygmatyzującym terminem „sieroctwo” (Sajkowska, 1999).

Gizicka, Gorbaniuk i Szyszka (2010) argumentują, że „już samo nazywanie dzieci z rodzin migracyjnych eurosierotami wskazuje nam kierunek interpretacji tego zjawiska” (s. 58). Nawet pobieżna analiza materiałów na temat eurosieroctwa pozwala przyjąć, że jest on raczej negatywny. Migracja zarobkowa rodziców jest wiązana ze zjawiskami niekorzystnie wpływającymi na proces socjalizacji dzieci, np. alkoholizmem (Eurosieroctwo, 2008; Kozak, 2010).

Dla odmiany w literaturze anglosaskiej dzieci euromigrantów są opisywane terminami semantycznie i afektywnie neutralnymi (np. „dzieci cyrkularnych migrantów”), natomiast problematyka mobilności rodziców (rodzin) jest analizowana w świetle zjawisk charakterystycznych dla globalizujących się społeczeństw – transnacjonalizmu i wielokulturowości (Oonk, Masłowski, van der Werf, 2011). W sprzyjających warunkach, np. udanych kontaktów z przedstawicielami odmiennych kultur, wskazane procesy wpływają pozytywnie na rozwój

Sławomir Trusz, Instytut Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, ul. Ingardena 4, 30-060 Kraków, e-mail: trusz@up.krakow.pl

Magdalena Kwiecień, ul. Gwardii Ludowej 107, 41-303 Dąbrowa Górnicza, e-mail: kwiecie\_n\_magdalena@tlen.pl

Korespondencję w sprawie artykułu należy kierować na e-mail: trusz@up.krakow.pl

Artykuł został przygotowany w ramach realizacji grantu nr 2012/05/D/HS6/03350 przyznanego przez Narodowe Centrum Nauki.

poznawczo-społeczny dziecka, jego zdrowie fizyczne i psychiczne (Clair, Jackson, 2006; Connor, Rainer, Simcox, Thomisee, 2007). Dlatego praktyka używania terminu eurosierota do opisu dzieci migrantów wydaje się specyficzna dla społeczeństwa polskiego, lub co najwyżej – krajów postkomunistycznych.

Wiązanie określonych terminów z negatywnymi zjawiskami społecznymi sprawia, że po pewnym czasie nabierają one pejoratywnego zabarwienia. Pojęcie eurosieroctwo może pełnić funkcję stygmatyzującej etykiety, a korzystanie z niej uruchamiać procesy poznawcze, emocjonalne i behawioralne, wpływające na jakość relacji między dziećmi euromigrantów a ich partnerami interakcji. Powyższą hipotezę oparto na założeniach: (1) Goffmana teorii piętna; (2) koncepcji determinizmu językowego Sapira-Whorfa i (3) konstruktywizmu społecznego.

#### EUROSIEROCTWO JAKO PIĘTNO GRUPOWE I INDYWIDUALNA SKAZA

W ujęciu Goffmana (2005) piętnem może być dowolna cecha, która w określonym kontekście społecznym nabiera dyskredytujących właściwości. W ten sposób „przeciętny, zdrowy człowiek ulega w naszym umyśle swoistej redukcji, stając się kimś naznaczonym, niepełnowartościowym. Atrybut, o którym mowa, ma charakter piętna, zwłaszcza wtedy, gdy jego kompromitujące konsekwencje są znaczne” (Goffman, 2005, s. 32).

Piętno może określać oczekiwania dotyczące przyszłych zachowań osób, np. można przewidywać, że alkoholik w różnych sytuacjach będzie zachowywał się nieodpowiedzialnie. Ponadto stygmatyzacja prowadzi do dehumanizowania i dyskryminowania innych, zwłaszcza gdy wspiera ją ideologia tłumacząca niechęć wobec osób przez odwoływanie się do cech, które rzekomo wyróżniają dewiantów, np. koloru oczu (Peters, 1987).

Reakcje na osoby napiętnowane mogą różnić się siłą i charakterem – poczynając od afektywnego i behawioralnego lekceważenia, „a kończąc na nienawiści i ludobójstwie” (Neuberg, Smith, Asher, 2008, s. 49). Wobec niektórych osób, np. niepełnosprawnych, mogą pojawiać się ambiwalentne reakcje emocjonalne (Czykwin, 2008), współwystępujące z pozytywniejszymi postawami wobec osób piętnowanych niż „normalsów” (Dovidio, Major, Crocker, 2008). Ma to istotne znaczenie z punktu widzenia problematyki eurosieroctwa. Reakcje obserwatorów nie muszą wiązać się z defaworyzowaniem eurosierot – wiedza na temat ich niekorzystnego położenia życiowego może wzbudzać u obserwatora współczucie i skłaniać do przychylniejszego traktowania niż pozostałych dzieci.

Analiza literatury pozwala przyjąć, że eurosieroctwo jest silnie dyskredytującym atrybutem – indywidualną skazą w ujęciu Goffmana (2005). Typowy eurosierota jest dzieckiem smutnym, zamyślonym, skłonny do depresji, a nawet prób samobójczych. Eurosieroty sprawiają problemy wychowawcze, osiągają niższe niż przed migracją rodziców wyniki w nauce i wagarują (Brzezińska, Matejczuk, 2011; Eurosieroctwo, 2008; Kozak, 2010; Walczak, 2008).

Analizowany atrybut może wzbudzać specyficzne wyobrażenia, których źródłem jest piętno grupowe lub stereotyp eurosieroty. Dzieci euromigrantów nie są traktowane indywidualnie, ale raczej w perspektywie przynależności do jednolitej grupy, charakteryzującej się zestawem cech, które pozwalają przypisać je do kategorii eurosierot (Biernat, Dovidio, 2008; Nelson, 2003). W jednym z artykułów publicystycznych pewien dyrektor szkoły podstawowej podkreśla, że dzieci euromigrantów „(...) 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).

Rdzeń terminu eurosierota może odsyłać do naznaczającej etykiety sierota i powiązanych z nią cech. Łatwo wyobrazić sobie sytuację, w której niepowodzenia ucznia są komentowane w następujący sposób: „ty sieroto, znowu ci nie wyszło”, „nie bądź sierotą, weź się w garść” itp. Termin sierota jest kojarzony z niekorzystnymi cechami, np. niezdarkością.

Zgodnie z najlepszą wiedzą autorów artykułu, jak dotąd nie prowadzono badań eksperymentalnych, w których analizowano stygmatyzujący potencjał terminu eurosierota. Istnieją jednak prace, w których oceniano wpływ zbliżonych kategorii, tj. rozbitcia rodziny i statusu społecznego dziecka. Uzyskane w nich wyniki sugerują, że eurosieroctwo może pełnić rolę piętna.

Dusek i Joseph (1983) dowodzą, że dzieci pochodzące z rodzin rozbitych lub wychowywane przez jednego rodzica są gorzej postrzegane niż te z rodzin pełnych. Po drugie, rodzina jest jedną z trzech wartości najwyższej cenionych przez Polaków (CBOS, 2005, 2010), więc jej rozbitcie, spowodowane migracją, może negatywnie wpływać na jej status społeczny, a tym samym naznaczać jej członków. Ponadto w początkowej fazie wyjazdów zarobkowych rodziny mogą znajdować się w stosunkowo złej sytuacji ekonomicznej (Grzymała-Moszczyńska, Kwiatkowska, Roszak, 2010). Jak pokazują wyniki klasycznego badania Darleya i Gross (1983), dzieci pochodzące z takich rodzin są gorzej oceniane pod względem

funkcjonowania poznawczego i społecznego niż rówieśnicy o wyższym statusie społecznym.

### ZJAWISKO EUROSIEROCTWA W ŚWIETLE KONCEPCJI DETERMINIZMU JĘZYKOWEGO I KONSTRUKTYWIZMU SPOŁECZNEGO

Naznaczająca etykieta „eurosierota” może być czynnikiem poprzedzającym procesy postrzegania i oceny dzieci euromigrantów. W tym świetle uzasadnione wydaje się twierdzenie, że język w większym stopniu wpływa na odbiór świata, a w konsekwencji na tworzoną jego reprezentację poznawczą niż rzeczywistość na używany przez nas język. Proponowane podejście jest zgodne z hipotezą determinizmu językowego (Rączaszek-Leonardi, 2011).

Z kolei, w ramach konstruktywizmu społecznego przyjmuje się, że rzeczywistość społeczna jest aktywnie tworzona przez partnerów interakcji. Koncepcja ta opiera się na dwóch założeniach: (1) przekonania społeczne tworzą społeczną rzeczywistość w większym stopniu niż ją odzwierciedlają oraz (2) przekonania te często są niedokładne, tendencyjne, skłonne do błędów i samospełniania się (Jussim, 1991, 1993).

Wchodząc w interakcje z innymi osobami interpretujemy ich zachowania, odwołując się do schematów poznawczych (Olson, Roese, Zanna, 1996). W klasie szkolnej nauczyciele mogą mieć bardzo ogólny obraz dziecka euromigrantów utworzony na podstawie informacji pochodzących z mediów i prasy. Konstruowana na ich podstawie wiedza składa się na schemat eurosieroty – dziecka opuszczonego, borykającego się z problemami emocjonalnymi i behawioralnymi.

Nauczyciele mogą też kontaktować się z konkretnymi dziećmi euromigrantów – egzemplarzami schematu, zgodnymi w różnym stopniu ze stereotypem eurosieroty. Rdzeniem znaczeniowym schematu jest prototyp, tj. egzemplarz najbardziej typowy i najlepiej spełniający dany schemat (Wojciszke, 2002). Prototypem eurosieroty może być zatem dziecko słabe w nauce i niestabilne emocjonalnie (Walczak, 2009). Prototyp pozwala rozpoznawać obiekty („a ten Piotruś, co pobił się z kolegą, wygląda na eurosierotę”), wnioskować o kolejnych, jeszcze niezaobserwowanych cechach („na pewno będzie przeszkadzać podczas zajęć”) i uzupełniać nimi spostrzeżenia i pamięć zdarzeń („od dłuższego czasu sprawia same problemy wychowawcze”).

Pod wpływem stereotypu eurosieroty nauczyciel może tendencyjnie zauważać, że wszystkie dzieci euromigrantów sprawiają problemy wychowawcze, mimo że wiele z nich takich problemów nie sprawia. Ponadto, stereotypy mogą inicjować i nadawać kierunek reakcjom

afektywnym wobec stygmatyzowanych grup społecznych (Jarymowicz, 2008; Zajonc, 1985).

Wysoką trwałość stereotypów społecznych można satysfakcjonująco tłumaczyć w ramach koncepcji wspólnej rzeczywistości (*shared reality*). Zakłada ona, że podzielenie rzeczywistości z innymi ludźmi wzmacnia ocenę trafności własnych przekonań, zwłaszcza gdy spostrzegane zjawiska są niejednoznaczne i trudno uchwytnie, np. w sytuacjach, w których brakuje obiektywnych kryteriów ich oceny. Ponadto wspólna rzeczywistość jest źródłem stabilnych w czasie reprezentacji poznawczych. Po ich utworzeniu ludzie oczekują, że przekonania innych będą stabilne i niezależne od zmian okoliczności. Na koniec, podzielenie rzeczywistości może pozytywnie wpływać na oszacowania siły związku między przekonaniem a rzeczywistymi właściwościami postrzeganych obiektów (Echterhoff, Higgins, Groll, 2005; Echterhoff, Higgins, Levine, 2009).

### Funkcje języka w procesie stereotypizacji i stygmatyzacji eurosierot

Język jest podstawowym narzędziem aktywizowania, komunikowania i kontroli stereotypów. Maass i Arcuri (1999) przekonują, że „nie istnieją stereotypy lingwistyczne (...) pojęcia lingwistyczne mogą nie tylko określać treść, ale też służyć jako zasady organizacji i jako podstawy oceny” (s. 161). Język dostarcza kluczowych terminów, wokół których organizowane są informacje na temat obiektów postrzegania. Tezę o porządkującej funkcji etykiet językowych można rozpatrywać w perspektywie sieciowych modeli umysłu, zgodnie z którymi reprezentacje poznawcze, a w ich ramach pojęcia wędrują w sobie połączone siecią asocjacyjną (Kossowska, Kofta, 2009; Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2008).

Połączenia między pojęciami powodują, że po zaktywizowaniu jednego z nich pobudzenie rozchodzi się wzdłuż „linii” łączących dane pojęcie z innymi węzłami sieci semantycznej (Moskowitz, 2009). Ludzie proszeni o podanie trzech pierwszych słów kojarzących się ze słowem Żyd mogą wymienić: Holocaust, cierpienie, Jezus Chrystus lub lichwę, inteligencję, chęć panowania nad światem. Podobnie po zaktywizowaniu etykiety „eurosierota” może ona wzbudzać spokrewnione pojęcia – opuszczenie, lęk lub inne – nieposłuszeństwo, obojętność. Swoboda rozprzestrzeniania się pobudzenia po sieci semantycznej, której efektem są dwa różne obrazy eurosieroty, może wiązać się z określoną – pozytywną lub negatywną – reakcją afektywną, a w konsekwencji faworyzowaniem lub defaworyzowaniem dziecka (Babad, 1998; Jarymowicz, 2008).

W świetle problematyki stygmatyzacji eurosierot istotny wydaje się fakt, że schematy poznawcze są rozpatrywane jako dobrze zintegrowane fragmenty sieci semantycznej (Nęcka i in., 2008). Ich uruchamianie – podobnie jak w przypadku afektu i zachowań związanych z określonymi kategoriami społecznymi – może zachodzić automatycznie, co oznacza, że proces aktywizowania schematów odbywa się poza świadomą kontrolą człowieka (Bargh, 1999).

Mechanizm wzbudzania określonych pojęć w ramach schematów poznawczych warto analizować w ramach modelu dwustopniowego przetwarzania danych na temat obiektów społecznych (Devine, 1989). Poziom pierwszy – automatyczny – jest pozaświadomy, co oznacza, że informacje na temat partnerów interakcji wywołują niekontrolowane reakcje i są błyskawicznie utrwalane przez obserwatorów. Devine zauważa, że „istotnym elementem automatycznych procesów jest ich nieuchronność; zachodzą one mimo celowych prób ich unikania lub ignorowania” (s. 6). Procesy świadome zachodzą na poziomie drugim, na którym informacje są krytycznie analizowane, i – gdy zachodzi taka potrzeba – modyfikowane lub odrzucane. W kontakcie z dziećmi euromigrantów nauczyciele mogą zatem błyskawicznie odwoływać się do opatrzonego kwantyfikatorem ogólnym obrazu zawsze zaniebanego i nieposłusznego eurosieroty. Omawiany model pozwala przyjąć, że nauczyciele mimo intencjonalnych prób kontrolowania stereotypów i uprzedzeń mogą znajdować się pod ich wpływem na poziomie nieświadomym. „Uprzedzenia i stereotypy mogą działać bez świadomego zamiaru obserwatorów. Nawet ci, którzy świadomie rezygnują z uprzedzeń, ujawniają ukryte lub automatyczne zniekształcenia, niezgodne z ich egalitarnymi (*nonprejudiced*) wartościami, które mogą godzić w ofiary tych uprzedzeń” – podkreśla Devine (2001, s. 757).

### **Znaczenie wyborów semantycznych w procesie stereotypizacji**

W przypadku większości grup społecznych istnieje wiele terminów służących do ich opisu, włączając w to etykiety pozytywne, neutralne i negatywne. Osoby preferujące partnerów seksualnych tej samej męskiej płci są nazywane gejami lub pedałami. Chociaż terminy te odnoszą się do tej samej grupy osób, nie są równoważne – sieci semantyczne aktywizowane przez słowo „gej” diametralnie różnią się od wzbudzanych słowem „pedał” (Maass, Arcuri, 1999). Analizując praktykę korzystania z etykiet diagnostycznych, np. „ADHD”, „upośledzony umysłowo” itp., Jussim, Palumbo, Chatman, Madon i Smith (2008) zauważają, że są one „stereotypami społecznymi – kategoriami niedomagań psychicznych i fizycznych (...).

Wiele zarzutów wysuwanych wobec etykiet koncentruje się na ich niedokładności lub na ich tendencji do wypaczania ocen i sądów” (s. 357).

W tym kontekście szczególnie interesujące wydają się rezultaty eksperymentu Stahlberga i współpracowników (1994; za: Maass, Arcuri, 1999), w którym próbowano oszacować stopień, w jakim rodzaj używanego języka wpływa na ocenę roli kobiet w dziedzinach życia zdominowanych przez mężczyzn vs. kobiety. Uczestnicy zapoznawali się z przygotowanym na użytek badania opisem konferencji naukowej o typowo męskiej (geofizyka) lub żeńskiej (nauki o żywieniu) tematyce. W zależności od warunków eksperymentalnych, uczestników konferencji przedstawiano za pomocą terminów określających ich płeć (uczona/uczony), terminów neutralnych (osoba zajmująca się nauką) lub ogólnych terminów w formie męskiej (uczony). Kontrolowano oceny dotyczące procentowego udziału kobiet w konferencji.

Okazało się, że najwyższe oceny uzyskano w grupie, w której uczestników konferencji opisano za pomocą formy męskiej i żeńskiej, średnie, gdy w artykule posłużono się terminem neutralnym, najniższe zaś, gdy w opisie wystąpiły terminy ogólne w formie męskiej. Zdaniem Maass i Arcuriego (1999), wyniki potwierdziły założenie, że posługiwanie się seksistowskim językiem prowadzi do niedoceniań znaczenia kobiet w różnych dziedzinach życia, zwłaszcza gdy są one grupą mniejszościową.

Z kolei w badaniach prowadzonych w Polsce Weigl (1999) analizowała postawy dzieci i młodzieży wobec przedstawicieli różnych mniejszości etnicznych i narodowych. Okazało się, że na oceny wyraźnie wpływały terminy, za pomocą których opisywano prezentowane grupy, np. „Cyganie”, ze względu na wyraźne obarczenie terminu negatywnym wartościowaniem, byli postrzegani zdecydowanie gorzej niż „Romowie”.

Etykiety semantyczne mogą automatycznie aktywizować skojarzone z nimi informacje. Zjawisko to wiąże się z trzema konsekwencjami poznawczymi: (1) wybory lingwistyczne mówiącego zniekształcają procesy poznawcze u słuchacza; (2) często odbywa się to w sposób automatyczny – słuchacz nie jest w pełni świadomy aktywizacji potencjału etykiety. Zdolność słuchacza do kontroli aktywizacji etykiety może być ograniczona, a on sam może przyjąć, że (3) wybory lingwistyczne mówiącego znacząco oddziałują na jego własny sposób myślenia i kierunki myślenia słuchacza (Maass, Arcuri, 1999).

Analogiczny mechanizm może występować w przypadku etykiety „eurosierota”, gdy w wyniku jej łączenia z negatywnymi zjawiskami, np. rozpadem rodziny (Eurosieroctwo, 2008; Walczak, 2008), nabiera ona piętnującego znaczenia. Dla odmiany, neutralna wobec



etykiety „eurosieroctwo” może być kategorią opisową: „dziecko rodzica/rodziców okresowo przebywających za granicą”. Zagadnienie to jest przedmiotem podjętych przez autorów niniejszego artykułu badań eksperymentalnych.

### PROBLEMATYKA BADAŃ I HIPOTEZY BADAWCZE

Terminy służące do nazywania osób i rzeczy pełnią funkcję etykiet pozytywnych, neutralnych lub negatywnych, a wybory lingwistyczne ludzi znacząco wpływają na postrzeganie innych osób i grup społecznych (Maass, Arcuri, 1999). Ponadto ludzie za pomocą języka odzwierciedlają i aktywnie konstruują świat, w którym żyją. Dlatego można mówić o konstruktywizmie językowym – stanowisku, zgodnie z którym fakty lub zjawiska mogą zaistnieć w świadomości społecznej/indywidualnej, o ile wcześniej zostaną odpowiednio nazwane, tj. opatrzone etykietą (Kurcz, 2000; Whorf, 2002).

Zestawienie terminu „eurosierota” z potencjalnie neutralną kategorią opisową „dziecko rodzica/rodziców okresowo przebywających za granicą” oraz z brakiem etykiety (warunki kontrolne), a następnie porównanie reakcji osób na dostarczone dane o dziecku, pozwala oszacować piętnującą wartość terminu „eurosierota”. Dzieci euromigrantów mogą być faworyzowane lub defaworyzowane przez nauczycieli, tworzących na ich temat, odpowiednio, pozytywny lub negatywny obraz. Zważywszy na to, w hipotezie pierwszej (H1) przyjęto, że etykieta „eurosierota” w większym stopniu niż kategoria opisowa i/lub brak specyficznej informacji o dziecku wpływa na tworzony przez nauczycieli obraz dziecka w wymiarze funkcjonowania intelektualnego, zadaniowego, społeczno-emocjonalnego oraz wyglądu zewnętrznego.

Informacje o statusie społecznym i rozbiciu rodziny są ważnym źródłem zróżnicowanych oczekiwań nauczycieli wobec uczniów (Babad, 2009; Dusek, Joseph, 1983). Badacze zwracają również uwagę na szkodliwość stosowania etykiet diagnostycznych – kategorii niedomagań psychicznych i fizycznych, które organizują proces tworzenia sądów społecznych (Jussim i in., 2008; Jussim, Robustelli, Cain, 2009). W kolejnej hipotezie (H2) przyjęto, że korzystanie z etykiety „eurosierota” znacząco obniża poziom tworzonych przez nauczycieli oczekiwań wobec naznaczonych dzieci w wymiarze funkcjonowania intelektualno-zadaniowego i społecznego, w porównaniu do kategorii opisowej i/lub braku specyficznej informacji o dziecku.

W procesie kategoryzacji innych zwykle odwołujemy się do najszybszych i najłatwiej dostępnych kryteriów, tj. wieku i płci partnerów interakcji (Nelson, 2003). Po ich uaktywnieniu osoby mogą być automatycznie oceniane,

zgodnie ze standardami/oczekiwaniem dotyczącymi grupy, do której należą (Biernat, Dovidio, 2008). Niższe osiągnięcia w nauce i problemy z zachowaniem mogą być wiązane przez nauczycieli zarówno z wiekiem, jak i płcią uczniów. Dzieci młodsze są postrzegane jako wysoko zmotywowane do podejmowania wyzwań edukacyjnych, natomiast wyraźniejsza niechęć do nauki jest przypisywana uczniom starszym, co, o ile występuje, może być wyjaśniane w świetle mechanizmu narastania siły sprzężenia zwrotnego między problemami dzieci w nauce i problemami z zachowaniem (Kołakowski, 2005).

Ponadto dziewczynki są postrzegane jako bardziej pracowite i ugodowe niż chłopcy, którzy są bardziej impulsywni. Stąd oceny problemów w nauce i zachowaniu mogą być w większym stopniu różnicowane płcią dzieci. Ale przecież eurosieroty, niezależnie od płci, mogą prezentować podobne problemy z zachowaniem, np. wagarować (Eurosieroctwo, 2008; Kozak, 2010). W związku z tym w ostatniej hipotezie (H3) przyjęto, że wiek i płeć to moderatory relacji między informacją o sytuacji rodzinnej dziecka a tworzonym przez nauczycieli obrazem i oczekiwaniami na jego temat w wyodrębnionych wymiarach.

### METODA

#### Uczestnicy eksperymentu

W badaniach uczestniczyło 120 osób (114 kobiet) – studentów kierunków pedagogicznych Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Średnia wieku badanych osób wyniosła 21,29 roku ( $SD = 1,11$ ). Osoby badane losowo przydzielono do 12 równolicznych grup porównawczych (ośmiu eksperymentalnych i czterech kontrolnych). Zastosowana procedura dogodnego doboru próby pozwala generalizować wyniki eksperymentu głównie na populację osób przygotowujących się do zawodów pomocowych, np. przyszłych pedagogów i nauczycieli, jak również – przyjmując, że wybór zawodu jest decyzją przemyślaną i korelującą z układem cech predysponujących do pełnienia określonej roli zawodowej – osoby pracujące w różnych zawodach pomocowych, np. wychowawców, pracowników socjalnych.

#### Procedura badawcza

Postępowanie eksperymentalne wzorowano na paradygmacie badawczym, zastosowanym przez Darleya i Gross (1983). Analizowane zmienne kontrolowano za pomocą aplikacji komputerowej zbudowanej w języku Visual Basic Express pod PC<sup>1</sup>. Zgodnie z układem trój-

<sup>1</sup> Program komputerowy napisał Konrad Blachnicki, któremu serdecznie dziękujemy za pomoc i włożony trud w przygotowanie niezwykle przydatnego narzędzia badawczego.

czynnikowym ANOVA 3 (informacja o dziecku: etykieta „eurosierota” vs. kategoria opisowa „dziecko rodzica/rodziców okresowo przebywających za granicą” vs. brak specyficznej informacji o dziecku)  $\times$  2 (płeć dziecka: dziewczynka vs. chłopiec)  $\times$  2 (wiek dziecka: 9 vs. 12 lat), program miał 12 wersji, które przyporządkowano 12 grupom porównawczym. Jednorazowo do laboratorium zapraszano 12 ochotników. Każdy uczestnik zajmował stanowisko komputerowe, na którym zainstalowano jedną z dwunastu losowo wyznaczonych wersji aplikacji (osiem eksperymentalnych i cztery kontrolne). Po zajęciu miejsc badanych proszono o indywidualne wypełnienie zadań eksperymentalnych, zgodnie z instrukcją właściwą dla grupy. Każda aplikacja składała się z dwóch części: (1) prezentacji danych o dziecku i (2) pytań na jego temat.

**Prezentacja informacji o dziecku.** Uczestników informowano, że wykorzystane w eksperymencie nagrania i dokumenty na temat dziecka pochodzą z przeprowadzonej 6 kwietnia 2006 r. ewaluacji fikcyjnego Europejskiego Programu Edukacja i Rozwój (EPER). Następnie prezentowano cztery zestawy zadań i rysunek figury złożonej, rzekomo wykorzystanych do oceny osiągnięć dziecka. Czas zapoznawania się z nimi ograniczono do 120 sekund, tak aby w warunkach przeciążenia poznawczego aktywizować schematy poznawcze osób badanych (Bukowski, Drogosz, 2005).

Następnie uczestnikom udostępniano fikcyjną opinię koordynatora EPER na temat okresowych wyników dziecka w projekcie. Zawierała ona zestaw informacji o dziecku, tj. etykietę „eurosierota” (cztery grupy eksperymentalne) lub kategorię opisową (cztery grupy eksperymentalne) oraz dane na temat wieku (9 vs. 12 lat) i płci (Andrzej vs. Agnieszka). W pozostałych grupach nie podawano informacji o sytuacji rodzinnej dziecka (cztery grupy kontrolne). Wszystkie opinie zawierały jednakowy profil rozwoju poznawczego dziecka, zgodnie z którym mieściło się ono w normie („wynik WISC-R: 93–103 pkt; poziom rozwoju słowno-pojęciowego w normie, rozumienie norm społecznych i operowanie pojęciami abstrakcyjnymi poprawne, poziom słownictwa i wiadomości ogólnych oraz poziom rozwoju funkcji w sferze wykonawczej w normie”). Moment prezentacji opinii ustalono w taki sposób, aby każda kolejna informacja o dziecku była analizowana w świetle zamieszczonych w niej danych.

Po zapoznaniu się z opinią, badani oglądali film, na którym jedno z czworga dzieci (dziewczynka lub chłopiec w wieku 9 lub 12 lat) rozwiązywało zadania w dniu rzekomej ewaluacji programu EPER. Te same zadania znalazły się w zestawach, które wcześniej udostępniono badanym. Wszystkie filmy miały tę samą strukturę i zbliżoną

długość (od 2 minut 15 sekund do 2 minut 18 sekund) – każdy składał się z dwóch części, a każda z części została podzielona na dwie sceny. W części I scenie I dziecko szkicuje figurę geometryczną ze wzoru (zaczepniętą z testu Reya-Osterreitha; por. Frydrychowicz, Koźniewska, Sobolewska, Zwierzyńska, 2004; modyfikacja własna), w scenie II zaś – figurę odtwarza z pamięci. W części II dziecko rozwiązuje zadania logiczne – układa patyczki w trójkąty i kwadraty (Obermair, 2002).

Sfilmowane dzieci wybrano według następujących kryteriów: (1) rodzice wyrazili na to zgodę; (2) dzieci przed kamerą zachowywały się naturalnie i chętnie rozwiązywały dostarczane im zadania, np. zagadki logiczne, oraz (3) w obrębie obu płci w badaniach standaryzacyjnych ( $n = 42$ , próba złożona ze studentów II roku studiów pedagogicznych, w tym 41 kobiet) dziecko młodsze zostało ocenione jako mające statystycznie istotnie mniej lat niż dziecko starsze [dla chłopców:  $M = 9,46$ ;  $SD = 1,42$  vs.  $M = 11,17$ ;  $SD = 1,87$ ;  $t(41) = 6,02$ ;  $p < 0,01$  i dla dziewcząt:  $M = 11,42$ ;  $SD = 1,11$  vs.  $M = 13,45$ ;  $SD = 1,00$ ;  $t(41) = 13,58$ ;  $p < 0,01$ ].

Po emisji filmu uczestnikom prezentowano zadania rzekomo rozwiązane przez dziecko podczas ewaluacji projektu EPER i odtworzony z pamięci rysunek figury złożonej. Zadaniom przypisano noty, na których podstawie nie da się jednoznacznie ocenić poziomu zdolności dziecka. Zabieg ten, wraz z pozbawianiem badanych dostępu do informacji na temat sukcesu/porażki dziecka w zadaniach, miał na celu wzmocnienie wpływu etykiety „eurosierota”, względnie kategorii opisowej, na ocenę jego wytworów (Darley, Gross, 1983).

**Operacjonalizacja zmiennych zależnych.** W eksperymencie procesy poznawczo-afektywne szacowano pośrednio, mierząc czas reakcji i odpowiedzi uczestników na stawiane im pytania. Dotyczyły one tworzonego obrazu i oczekiwań na temat dziecka. Obraz dziecka oceniano na skalach dyferencjału semantycznego, składającego się z 38 par przymiotników, wyodrębnionych na podstawie wcześniej przeprowadzonych badań korelacyjnych, dotyczących obrazu typowego ucznia w młodszym (klasy I–III) i starszym (klasy IV–VI) wieku, generowanego przez studentów pedagogiki ( $n = 297$ ). 22 pary przymiotników wyodrębniono na podstawie analizy czynnikowej 158 przymiotników; metoda składowych głównych, rotacja Varimax. Ostateczna wersja skali charakteryzowała się satysfakcjonującą rzetelnością,  $\alpha$  Cronbacha = 0,87. Dokładny opis skali odnaleźć można w pracy Kwiecień i Trusza (2010). Kolejnych 16 par przymiotników dobrano na podstawie analiz prac poświęconych eurosieroctwu

(Eurosieroctwo, 2008; Kozak, 2010; Walczak, 2008, 2009).

Obraz mierzono w wymiarach: (1) intelektualnym (dwie pary przymiotników, np. inteligentne – mało inteligentne;  $\alpha$  Cronbacha = 0,42), (2) zadaniowym (16 par przymiotników, np. zaradne–niezaradne;  $\alpha$  Cronbacha = 0,86), (3) społeczno-emocjonalnym (18 par przymiotników, np. towarzyskie–nietowarzyskie;  $\alpha$  Cronbacha = 0,75), (4) wyglądu zewnętrznego (dwie pary przymiotników, np. zadbane–niezadbane;  $\alpha$  Cronbacha = 0,71) i (5) globalnym (średnia punktów pomiaru specyficznych wymiarów obrazu dziecka), oczekiwania zaś – w wymiarach (1) intelektualno-zadaniowym (2) społecznym i (3) globalnym (średnia punktów pomiaru specyficznych wymiarów oczekiwań).

Oczekiwania w wymiarze intelektualno-zadaniowym szacowano za pomocą 12 pytań dotyczących osiągnięć dziecka w zadaniach rozwiązywanych w trakcie rzekomej ewaluacji programu EPER, np. „Z ilu podpowiedzi skorzystało dziecko podczas rozwiązywania zadania” itp. Ponadto za pomocą ośmiu twierdzeń analizowano oczekiwania na temat zdolności poznawczych (cztery twierdzenia, np. „Dziecko nie ukończy studiów wyższych”) i społecznych dziecka w dorosłym życiu (cztery twierdzenia, np. „Dziecko będzie miało trudności z nawiązywaniem kontaktów z nowymi ludźmi”). Obraz i oczekiwania mierzono na skalach monopolarnych, przy czym wyższe oszacowania traktowano jako wskaźnik pozytywniejszego obrazu dziecka i wyższych oczekiwań w wyodrębnionych obszarach.

Postępowanie eksperymentalne kończyło się pomiarem cech socjodemograficznych uczestników. Podczas badania nie kontrolowano doświadczenia indywidualnego osób dotyczącego migracji zarobkowej rodziców, tj. potencjalnie istotnego modyfikatora ocenianych relacji, można jednak założyć, że losowy dobór osób do warunków wyrównywał siłę zniekształcającego wpływu wskazanej zmiennej w grupach porównawczych.

## WYNIKI

### Etykieta „eurosieroctwo” a tworzony przez obserwatorów obraz dziecka

H1 weryfikowano w układzie trzyczynnikowym MANOVA 3 (informacja o dziecku: etykieta vs. kategoria opisowa vs. brak informacji)  $\times$  2 (wiek: 9 lat vs. 12 lat)  $\times$  2 (płeć: dziewczynka vs. chłopiec) dla obrazu dziecka w wymiarze funkcjonowania intelektualnego, zadaniowego, społeczno-emocjonalnego i wyglądu zewnętrznego oraz w analogicznym układzie trzyczynnikowym ANOVA dla obrazu dziecka w wymiarze globalnym. W przypadku specyficznych składowych obrazu

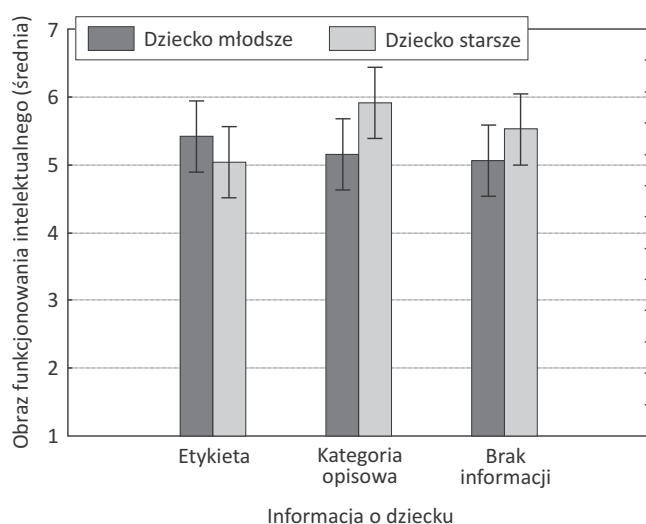
zaobserwowano statystycznie istotny efekt główny dla czynnika wieku, lambda Wilksa ( $\lambda$ ) = 0,23 [ $F(4, 105) = 88,93$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,77$ ] i płci, ( $\lambda$ ) = 0,82;  $F(4, 105) = 5,89$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,18$ . Wpływ danych o dziecku dla zmiennych zależnych ujmowanych łącznie okazał się statystycznie nieistotny,  $\lambda = 0,93$ ;  $F(8, 210) = 1,00$ ; p n.i., podobnie jak efekt interakcji czynników: informacja i wiek, ( $\lambda$ ) = 0,88;  $F(8, 210) = 1,75$ ;  $p = 0,09$ ;  $\eta^2 = 0,06$  oraz informacja i płeć, ( $\lambda$ ) = 0,87;  $F(8, 210) = 1,94$ ;  $p = 0,06$ ;  $\eta^2 = 0,07$ . W stosunku do obrazu globalnego statystycznie istotny okazał się efekt główny czynnika wiek,  $F(1, 108) = 261,28$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,71$ ; wpływ pozostałych zmiennych i interakcji był statystycznie nieistotny. Ze względu na ściśle określony przedmiot badań (tj. znaczenie wyborów lingwistycznych dla generowanego obrazu i oczekiwań na temat dziecka) problematyka wpływu wieku i płci – o ile wskazane czynniki nie wchodziły w interakcje z informacją o sytuacji rodzinnej dziecka – w analizie wyników zostanie pominięta.

Biorąc pod uwagę uzyskane wyniki, tj. brak efektu głównego czynnika informacja o dziecku oraz efektu interakcji, jak również wyrażone w H1 zależności przeprowadzono serię porównań zaplanowanych. Na ich podstawie udało się ocenić, w jakim stopniu obraz dziecka był różnicowany przez informacje na temat jego sytuacji rodzinnej (grupa negatywnej etykiety kontrastowana z grupą kategorii opisowej i warunkami kontrolnymi, traktowanymi łącznie lub oddzielnie) na ściśle określonych poziomach zmiennej wiek lub płeć. I tak, jeśli chodzi o oceny funkcjonowania poznawczego (por. rysunek 1a) okazało się, że dziecko starsze, naznaczone etykietą „eurosierota” ( $M = 5,02$ ;  $SD = 1,11$ ) było gorzej postrzegane niż dziecko, wobec którego użyto kategorii opisowej ( $M = 5,90$ ;  $SD = 0,74$ ) lub nie podano informacji na temat sytuacji rodzinnej ( $M = 5,52$ ;  $SD = 1,53$ ). Odwrotny wzorzec wyników uzyskano w przypadku dziecka młodszego, które zostało ocenione najlepiej przez osoby przekonane, że jest ono eurosierotą ( $M = 5,42$ ;  $SD = 1,04$ ), a następnie badanych z grupy kategorii opisowej ( $M = 5,15$ ;  $SD = 1,18$ ) i warunków kontrolnych ( $M = 5,05$ ;  $SD = 1,27$ ). Obraz funkcjonowania intelektualnego był zdecydowanie bardziej pozytywny w grupach, w których etykietę „eurosierota” zastąpiono kategorią opisową,  $F(1, 108) = 5,56$ ;  $p < 0,05$ . Termin „eurosierota” różnicował ocenę jedynie wśród osób, którym prezentowano dziecko starsze,  $F(2, 108) = 2,80$ ;  $p = 0,056$ .

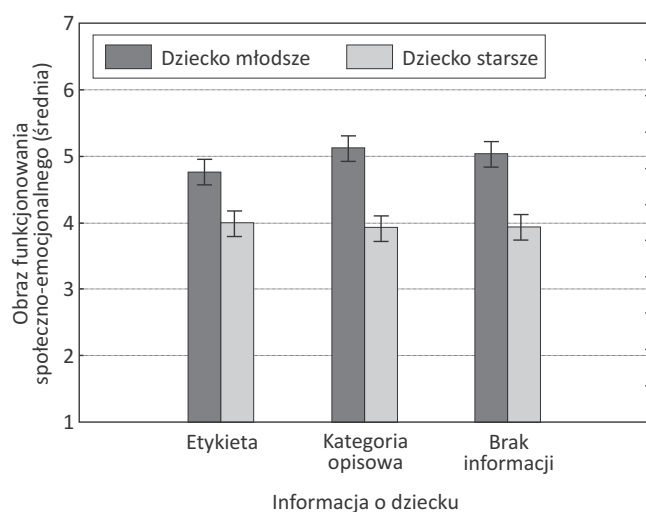
Odwrotny wzorzec rezultatów uzyskano w przypadku ocen funkcjonowania społecznego (rysunek 1b). Wpływ danych o sytuacji rodzinnej był statystycznie znaczący wyłącznie w odniesieniu do dziecka młodszego,  $F(2, 108) = 3,53$ ;  $p < 0,05$ . Pod względem funkcjonowania

społeczno-emocjonalnego eurosierotę oceniono zdecydowanie niżej ( $M = 4,67$ ;  $SD = 0,74$ ) niż w grupach kategorii opisowej [ $M = 5,06$ ;  $SD = 0,55$ ;  $F(1, 108) = 6,45$ ;  $p < 0,05$ ] i kontrolnych [ $M = 4,97$ ;  $SD = 0,48$ ;  $F(1, 108) = 3,79$ ;  $p = 0,05$ ], traktowanych łącznie,  $F(1, 108) = 6,71$ ;  $p < 0,01$ .

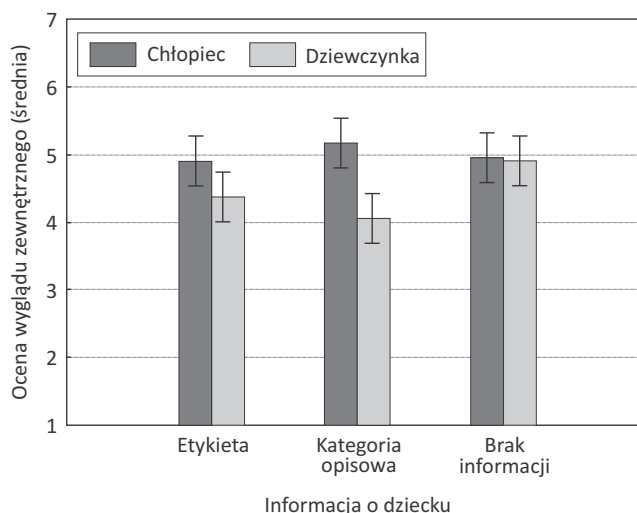
Jeśli chodzi o wygląd zewnętrzny dziecka (rysunek 1c) okazało się, że wpływ danych o migracji rodziców był znaczący wyłącznie w przypadku dziewczynki,  $F(2, 108) = 5,01$ ;  $p < 0,01$ , którą zdecydowanie wyżej oceniły osoby z warunków kontrolnych ( $M = 4,92$ ;  $SD = 1,30$ ) niż grup negatywnej etykiety ( $M = 4,37$ ;  $SD = 1,60$ ;  $F(1, 108) = 4,08$ ;  $p < 0,05$ ) i kategorii opisowej ( $M = 4,07$ ;  $SD = 1,23$ ;  $F(1, 108) = 9,75$ ;  $p < 0,01$ ).



Rysunek 1a. Obraz funkcjonowania intelektualnego w zależności od wieku dziecka.



Rysunek 1b. Obraz funkcjonowania społeczno-emocjonalnego w zależności od wieku dziecka.



Rysunek 1c. Oceny wyglądu zewnętrznego w zależności od płci dziecka.

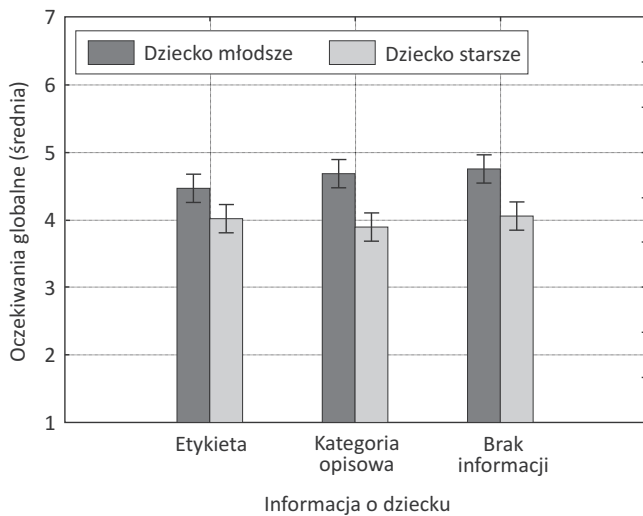
### Etykieta „eurosierota” a oczekiwania interpersonalne obserwatorów

H2 testowano w takim samym jak wcześniej układzie MANOVA dla oczekiwań dotyczących osiągnięć dziecka w programie EPER (funkcjonowanie intelektualno-zadaniowe) i dorosłym życiu (funkcjonowanie intelektualno-zadaniowe i społeczne) oraz ANOVA dla oczekiwań globalnych. Zaobserwowano znaczący wpływ wieku,  $\lambda = 0,56$ ;  $F(3, 106) = 27,14$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,43$  i brak statystycznie istotnych efektów głównych pozostałych czynników oraz interakcji dla specyficznych składowych oczekiwań ujmowanych łącznie. Analogiczny wzorzec wyników uzyskano w stosunku do oczekiwań globalnych,  $F(1, 108) = 55,14$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,34$ , dla wieku dziecka.

Bliższy wgląd w analizowane relacje ujawnił, że czynnik informacji o dziecku znacząco różnicował prognozy uczestników eksperymentu, ale w ściśle określonych konfiguracjach zmiennych wiek i płeć. Wyraźnie niższymi oczekiwaniami globalnymi obdarzano eurosierotę w młodszym wieku ( $M = 4,46$ ;  $SD = 0,60$ ) w porównaniu do dziecka w tym samym wieku w grupach kategorii opisowej ( $M = 4,69$ ;  $SD = 0,52$ ) i kontrolnych ( $M = 4,75$ ;  $SD = 0,60$ ) traktowanych łącznie,  $F(1, 108) = 4,06$ ;  $p < 0,05$  (por. rysunek 2).

Ponadto, dziecko młodsze przedstawiane w grupach kategorii opisowej ( $M = 4,72$ ;  $SD = 0,59$ ) i kontrolnych ( $M = 4,60$ ;  $SD = 0,80$ ), było obdarzane wyższymi oczekiwaniami społecznymi niż to samo dziecko, ale opatrzone negatywną etykietą ( $M = 4,32$ ;  $SD = 0,74$ ),





Rysunek 2. Oczekiwania globalne dotyczące dziecka.

$F(1, 108) = 4,80; p < 0,05$ . Podobny efekt nie wystąpił w stosunku do dziecka starszego.

Podobnie niekorzystne oczekiwania społeczne utworzono wobec eurosieroty dziewczynki, którą oceniono niżej ( $M = 3,98; SD = 0,78$ ) niż w pozostałych grupach porównawczych,  $F(1, 108) = 4,45; p < 0,05$  ( $M = 4,32; SD = 0,63$  i  $M = 4,30; SD = 0,64$ ; odpowiednio dla grup kategorii opisowych i kontrolnych. Różnice poziomów oczekiwań społecznych względem chłopca okazały się statystycznie nieistotne.

### Płeć i wiek dziecka jako moderatory procesu stygmatyzacji eurosierot

H3 oceniano na podstawie serii hierarchicznych analiz regresji. W pierwszym kroku ustalono siłę i kierunek związku między informacją o dziecku a wymiarami obrazu i oczekiwań na jego temat. Następnie do równania regresji wprowadzono wycentrowane moderatory (płeć lub wiek) i sprawdzano, czy wchodzi one w interakcję z predyktorem. Jeżeli interakcja była statystycznie istotna, ponownie ustalano wartość relacji między informacją o dziecku a zmiennymi przewidywanymi, oddzielnie dla wyodrębnionych wartości moderatorów.

Przeprowadzone analizy ujawniły, że czynnik płci i wieku nie modyfikował relacji między informacją o sytuacji rodzinnej a specyficznymi wymiarami oczekiwań i obrazu dziecka [ $\beta < 0,05; p$  n.i. odnośnie do predyktora oraz składników interakcyjnych dla wszystkich wymiarów zmiennych przewidywanych;  $F(1, 118) < 1; p$  n.i.;  $R^2 < 0,02; p$  n.i. oraz  $F(2, 117) < 1; p$  n.i.;  $R^2 < 0,02; p$  n.i., odpowiednio dla modeli pozbawionych i uwzględniających składnik interakcyjny, tj. interakcję predyktora

z czynnikiem płci lub wieku dziecka]. Uzyskane rezultaty pozwalają przyjąć, że ani płeć, ani wiek nie były statystycznie istotnymi moderatorami efektu etykiety „eurosierota” vs. kategorii opisowej odnośnie do obrazu i oczekiwań dotyczących dziecka.

### DYSKUSJA WYNIKÓW

Uzyskane rezultaty pokazują, że piętno eurosieroctwa nie ma charakteru uniwersalnego ani jednorodnego. W analizie zjawiska warto uwzględnić różne czynniki współtowarzyszące oraz różne jego aspekty. Ogólną tezę artykułu, zgodnie z którą termin „eurosieroctwo” jest kategorią silnie stygmatyzującą, a w konsekwencji generującą negatywne oceny i reakcje emocjonalne wobec dzieci euromigrantów, udało się częściowo potwierdzić.

Brak statystycznie istotnych efektów głównych etykiety dla ocen dotyczących dziecka można wyjaśnić w ramach modelu Fiskego i Pavelchaka (1993). Schematy wpływają na przetwarzanie informacji, jeżeli wcześniej zostaną ukształtowane i zaktywizowane przez obserwatora w kontakcie z ludźmi. Wytworzenie schematu poznawczego to warunek podstawowy, dlatego w przypadku osób nieobciążonych schematem eurosieroty, wpływ omawianej kategorii na spostrzeganie zachowań rzekomych eurosierot jest mało prawdopodobny. Podobnie, dla studentów pedagogiki kategoria „eurosierota” mogła być pozbawiona stereotypowych treści, w przeciwieństwie do nauczycieli praktyków, częściej kontaktujących się ze zjawiskiem eurosieroctwa, np. w związku z ogólnopolskimi akcjami liczenia eurosierot (Szpunar, 2008).

Kolejnym warunkiem przyjmowania schematopodobnych sądów jest aktywizacja określonego fragmentu sieci semantycznej (Nęcka i in., 2008), co jest możliwe, gdy: (1) wśród danych o ocenianym obiekcie znajduje się identyfikator kategorii (np. informacja o wyjazdach zarobkowych rodziców lub też – gdy identyfikator nie jest dostępny – konfiguracja cech typowa dla kategorii, np. moczenie się, obniżony nastrój lub przeciwnie – impulsywność i łamanie norm społecznych; por. Brzezińska, Matejczyk, 2011; Kozak, 2010; Trusz, Kwiecińska, 2012); (2) sąd jest wydawany w pośpiechu; (3) obserwator dysponuje zbyt małą/dużą liczbą informacji o obiekcie i (4) schemat poznawczy jest często aktywizowany (Brewer, 1999; Fiske, Taylor, 2008). Na oceny prezentowanego dziecka w większym stopniu mogły zatem wpłynąć pierwotne i automatycznie (a zatem częściej) uruchamiane kategorie wieku i płci niż społecznie konstruowana etykieta „eurosierota” (Nelson, 2003).

Kolejnym istotnym warunkiem korzystania ze schematów poznawczych jako podstawy sądów społecznych jest ich stosowalność. Spostrzegany obiekt musi posiadać

cechy właściwe dla prototypu. W przeciwnym razie ocena jest formułowana na podstawie oddolnej integracji danych, tj. cech indywidualnych obiektu (Jones, 1991). Być może badanym nie stworzono warunków zachęcających do korzystania ze schematu eurosieroty. Prezentowany materiał na temat dziecka (zadania logiczne) mógł sugerować, że trafiło ono do programu EPER ze względu na wysokie zdolności poznawcze – cechę niezgodną ze schematem eurosieroty. Dlatego wyobrażenia dotyczące dziecka były zbliżone we wszystkich grupach porównawczych.

Z drugiej strony informacja o sytuacji rodzinnej w określonych konfiguracjach z czynnikiem płci i wieku dziecka skłaniała obserwatorów do generowania mniej pozytywnego obrazu i oczekiwań wobec eurosieroty. Dlaczego tak się stało? Zgodnie z hipotezą relatywizmu językowego (Rączaszek-Leonardi, 2011), wydaje się, że nawet jeśli badani nie odwoływali się do schematu dziecka euromigrantów, już rdzeń terminu „eurosierota” mógł ich odsyłać do bardziej pierwotnego, stygmatyzującego pojęcia „sierota”. Analizując stereotypowy obraz podopiecznych domu dziecka, Sajkowska (1999) odkryła, że dzieci te są spostrzegane negatywnie jako wycofane, łamiące normy społeczne i bierne. Termin „eurosierota” mógł zatem uruchamiać u badanych fragment sieci semantycznej, związany z bardziej dostępnym schematem sieroty.

Wiek i płeć wchodziły w interakcje z danymi o sytuacji rodzinnej dziecka. W przypadku obrazu funkcjonowania poznawczego, etykieta eurosieroty była negatywnie naczynająca, ale wyłącznie dla dziecka starszego. W stosunku do dziecka młodszego, paradoksalnie, rzekoma eurosierota uzyskała najwyższe oceny. Dla obrazu i oczekiwań dotyczących funkcjonowania społecznego uzyskano odwrotny wzorzec wyników – najgorzej spostrzegano eurosierotę w młodszym wieku. Na koniec, w przypadku wyglądu zewnętrznego najniższe oceny uzyskała dziewczynka w grupie negatywnej etykiety oraz kategorii opisowej, najkorzystniejsze zaś w warunkach kontrolnych. Zdecydowanie lepiej oceniono chłopca we wszystkich grupach porównawczych.

Dlaczego uczestnicy uznali, że rozłąka z rodzicami jest bardziej destrukcyjna dla dzieci starszych w wymiarze funkcjonowania poznawczego, natomiast dla dzieci młodszych – funkcjonowania społeczno-emocjonalnego? Być może uznali, że w klasach od I do III poruszana na zajęciach problematyka nie jest tak zaawansowana, jak w klasach wyższych, więc jej zgłębianie nie wymaga pomocy ze strony (nieobecnych) rodziców. Wraz ze wzrostem poziomu trudności materiału nauczania w klasach wyższych wsparcie rodziców może być uznawane za konieczne. Dla odmiany brak opieki ze strony nieobecnych

rodziców może w większym stopniu wpływać na rozwój społeczno-emocjonalny dziecka młodszego (7-9 lat), które potrzebuje więcej uwagi ze strony opiekunów niż dziecko starsze (11-12 lat; Bee, 2004).

Biorąc pod uwagę oczekiwania dotyczące funkcjonowania społecznego i oszacowania wyglądu zewnętrznego, niższe oceny dziewczynek niż chłopców można analizować w świetle prac pośrednio związanych z dyskutowaną problematyką. Wyniki niektórych badań wskazują, że w wymiarach funkcjonowania poznawczego, zadaniowego i społecznego lepiej oceniane i traktowane przez nauczycieli są dziewczynki (Irvine, 1986; Konarzewski, 1995), w innych zaś – chłopcy (Good, Sikes, Brophy, 1973). Uzyskane wyniki należy więc traktować ostrożnie, do czasu powtórzenia badań uwzględniających wymiar wyglądu zewnętrznego i funkcjonowania społecznego eurosierot.

W przypadku obrazu i oczekiwań dotyczących kompetencji poznawczych okazało się, że nie były one związane z żadnymi innymi ocenami aktualnej (obraz) i przyszłej (oczekiwania) aktywności dziecka w analizowanych wymiarach. W przypadku oczekiwań intelektualno-zadaniowych (wyniki EPER) nie były różnicowane przez żadną ze zmiennych niezależnych. Chłopcy i dziewczynki, w młodszym lub starszym wieku, naznaczone piętnem eurosieroctwa lub kategorią opisową zostały pod względem funkcjonowania intelektualnego ocenione tak samo.

Wskazane wyniki nie powinny zaskakiwać, zwłaszcza w świetle rezultatów badań Kwiecień i Trusza (2010), przeprowadzonych na podobnej próbie badawczej. Analizy czynnikowe ujawniły, że obraz dziecka młodszego (8-9 lat) i starszego (11-12 lat) był pozbawiony cech tradycyjnie wiązanych z kompetencjami poznawczymi – „prototypowy uczeń kl. I-III jest pilny, uśmiechnięty, ale intelektualnie «nijaki», zaś uczeń kl. VI-VI – intelektualnie «nijaki», emocjonalnie niedojrzały i niedostosowany społecznie” (s. 243).

Jeśli chodzi o analizowane w eksperymencie potencjalne moderatory okazało się, że zarówno wiek, jak i płeć dziecka nie wpływały modyfikująco na relacje między informacją o jego sytuacji rodzinnej a tworzoną na jego temat obrazem i oczekiwaniami interpersonalnymi. Zbliżone rezultaty co do czynnika płci uzyskali Jussim i Haber (2005), oszacowujący stopień, w jakim oczekiwania nauczycieli „wytwarzają silniejsze samospełniające się proroctwa wśród uczniów ze stygmatyzowanych grup demograficznych (...). Chociaż autorzy badali zajęcia z matematyki, nie odkryli dowodów na to, że płeć uczniów moderowała samospełniające się przepowiednie” (s. 143).

Uzyskane rezultaty trudno interpretować w świetle dostępnej wiedzy, jak dotąd nie prowadzono bowiem badań

eksperymentalnych na temat piętnującej funkcji terminu „eurosierota”. Pewną pomoc stanowią prace dotyczące zjawiska samospełniającego się proroctwa, w których są analizowane oczekiwania nauczycieli wobec uczniów pochodzących z różnych grup społecznych (Dusek, Joseph, 1983; Santrock, Tracy, 1978; Trusz, 2013). Na przykład Santrock i Tracy (1978) odkryli, że dzieci pochodzące z rodzin rozbitych vs. rodzin pełnych są gorzej oceniane pod względem następujących cech: szczęścia, introwersji, stabilności emocjonalnej, moralności, lęku, zachowań dewiacyjnych, zdolności radzenia sobie ze stresem i innymi ludźmi, popularności i przywództwa.

Podsumowując, H1 i H2, w przeciwieństwie do H3, zostały częściowo potwierdzone. Etykieta eurosieroty skłaniała do tworzenia mniej korzystnego obrazu i oczekiwań interpersonalnych niż kategoria neutralna i brak specyficznych informacji o dziecku, co było szczególnie wyraźne w stosunku do (1) obrazu funkcjonowania społecznego dziecka młodszego; (2) obrazu funkcjonowania poznawczego i oczekiwań dotyczących funkcjonowania społecznego dziecka starszego w dorosłym życiu; (3) wyglądu zewnętrznego i oczekiwań dotyczących funkcjonowania społecznego dziewczynki w dorosłym życiu. Dla odmiany, wbrew założeniom, okazało się, że czynnik wieku i płci nie był znaczącym moderatorem związku między informacją o dziecku a tworzonym na jego temat obrazem i oczekiwaniami w wyodrębnionych wymiarach.

### WNIOSKI I REKOMENDACJE

Zaprezentowane wyniki eksperymentu po części mogą być artefaktem wynikającym z zastosowanej procedury badawczej. Nie da się wykluczyć, że wprowadzenie zmian mogłoby wpłynąć na siłę/kierunek zaobserwowanych efektów. Aby to sprawdzić, należałoby powtórzyć eksperyment, modyfikując schemat w następujący sposób: (1) wprowadzić bardziej wieloznaczne dane na temat osiągnięć dziecka, aby podnieść prawdopodobieństwo aktywizacji prototypu eurosieroty; (2) zrezygnować z nazw zadań („zadania logiczne”), które mogły sugerować, że dziecko trafiło do programu EPER z powodu wysokich osiągnięć w nauce; (3) zmniejszyć liczbę informacji indywidualizujących, by podnieść szansę uruchomienia stereotypu eurosieroty; (4) przeprowadzić badania wśród osób, u których funkcjonuje schemat eurosieroty, np. nauczycieli; (5) podnieść liczebność próby badawczej, aby uzyskane wyniki (lub ich brak) były bardziej wiarygodne.

Nie da się również wykluczyć, że osoby badane mogły wcześniej kontaktować się z dziećmi euromigrantów, a doświadczenia te były pozytywne. Badani mogli zatem podlegać schematowi eurosieroty, ale składającemu się

z korzystnych cech, takich jak odpowiedzialność, dojrzałość itp. (Brzezińska, Matejczuk, 2011).

Wydaje się, że przyszłe badania dotyczące analizowanej problematyki powinny być realizowane w ramach schematów eksperymentalnych, które pozwalają ocenić stygmatyzującą wartość kategorii „eurosieroctwo”. Możliwość taką daje paradygmat torowania (np. podprogowego) piętnujących informacji i porównywania ich z informacjami neutralnymi dla obserwatorów (Jarymowicz, 2008; Ohme, 2007).

Na koniec, oceniając uzyskane rezultaty pod kątem ich znaczenia społecznego, warto podkreślić, że proces stygmatyzacji znacząco oddziałuje na schematy Ja i poczucie własnej wartości „dewiantów”, nawet mimo braku obiektywnego wpływu na ich zachowania. Miller i Turnbull (1986) zauważają, że „osoba, która jest błędnie etykietowana jako otyła, nie musi stać się otyła, by czuć się w taki sposób i rozwijać tożsamość osoby otyłej” (s. 250). Podobnie eurosieroty nie muszą być społecznie niedostosowane, aby czuć się w taki sposób i rozwijać dewiacyjną tożsamość, a w konsekwencji zgodnie z nią się zachowywać.

### LITERATURA CYTOWANA

- Babad, E. (1998). Preferential affect: The crux of the teacher expectancy issue. *Advances in Research on Teaching*, 7, 183–214.
- Babad, E. (2009). *The social psychology of the classroom*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bargh, J. A. (1999). Automatyzmy dnia powszedniego. *Czasopismo Psychologiczne*, 5, 209–256.
- Bargh, J. A., Chen, M., Burrows, L. (1996). Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype activation on action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 230–244.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*, przeł. A. Wojciechowski. Poznań: Zysk i S-ka.
- Biernat, M., Dovidio, J. F. (2008). Piętno i stereotypy. W: T. F. Heatherton, R. E. Kleck, M. R. Hebl, J. G. Hull (red.), *Spoleczna psychologia piętna* (s. 95–125). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brewer, M. B. (1999). Kiedy stereotypy powodują stereotypizację: wpływ stereotypów na spostrzeganie osób. W: C. N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie* (s. 208–224). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A. I., Matejczyk, J. (2011). Psychologiczne konsekwencje eurosieroctwa: funkcjonowanie rodziny, diagnoza i pomoc. *Studia Edukacyjne*, 17, 71–87.
- Bukowski, M., Drogosz, M. (2005). Stereotypy i poznanie: poznawcze podstawy funkcjonowania stereotypów. W: M. Kosowska, M. Śmieja, S. Śpiewak (red.), *Spoleczne ścieżki*



- poznania (s. 15–36). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- CBOS (2005, sierpień). *Wartości i normy w życiu Polaków*. Komunikat z badań. Warszawa.
- CBOS (2010, lipiec). *Co jest ważne, co można, a czego nie wolno – normy i wartości w życiu Polaków*. Komunikat z badań. Warszawa.
- Clair, L. S., Jackson, B. (2006). Effect of family involvement training on the language skills of young elementary children from migrant families. *The School Community Journal*, 16, 31–41.
- Connor, A., Rainer, L. P., Simcox, J. B., Thomisee, K. (2007). Increasing the delivery of health care services to migrant farm worker families through a community partnership model. *Public Health Nursing*, 24, 355–360.
- Czykwin, E. (2008). *Stygmat społeczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Darley, J. M., Gross, P. G. (1983). A hypothesis-confirming bias in labeling effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 20–33.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled component. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5–18.
- Devine, P. G. (2001). Implicit prejudice and stereotyping: How automatic are they? Introduction to the special section. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 757–759.
- 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 (red.), *Spoleczna psychologia piętna* (s. 23–47). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dusek, J. M., Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectations: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75, 327–346.
- Echterhoff, G., Higgins, E. T., Groll, S. (2005). Audience-tuning effects on memory: The role of shared reality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 257–276.
- Echterhoff, G., Higgins, E. T., Levine, J. M. (2009). Experiencing commonality with others' inner states about the world. *Perspectives on Psychological Science*, 4, 496–521.
- Eurosieroctwo 2008. Materiał sygnałny (zapowiedź raportu). Warszawa: Fundacja Prawo Europejskie.
- Fiske, S. T., Pavelchak, M. (1993). Reakcje afektywne oparte na przetwarzaniu kategoryjnym a reakcje afektywne oparte na przetwarzaniu analitycznym. Rozwinięcie w terminach koncepcji schematów wyzwalających afekt. W: T. Maruszewski (red.), *Poznanie – afekt – zachowanie* (s. 53–101). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fiske, S. T., Taylor, S. E. (2008). *Social cognition. From brain to culture*. Boston: McGraw Hill Higher.
- Frydrychowicz, E., Koźniewska, M., Sobolewska, M., Zwierzynska, E. (2004). *Testy psychologiczne i pedagogiczne w poradnictwie*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Gizicka, D., Gorbaniuk, J., Szyszka, M. (2010). *Wsparcie rodzin w rozłące migracyjnej*. Lublin: Fundacja Rozwoju Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Goffman, E. (2005). *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, przeł. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Good, T. L., Sikes, J. N., Brophy, J. (1973). Effects of teacher sex and student sex on classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*, 65, 74–87.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Kwiatkowska, A., Roszak, J. (2010). *Drogi i rozdroża. Migracje Polaków w Unii Europejskiej po 1 maja 2004 roku*. Kraków: ZW Nomos.
- Heatherton, T. F., Kleck, R. E., Hebl, M. R., Hull, J. G. (red.). (2008). *Spoleczna psychologia piętna*, przeł. J. Radzicki, M. Szuster, T. Szustrowa. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Irvine, J. J. (1986). Teacher-student interactions: Effects of student race, sex, and grade level. *Journal of Educational Psychology*, 78, 14–21.
- Jarymowicz, M. (2008). *Psychologiczne podstawy podmiotowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jones, E. E. (1991). *Interpersonal perception*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93, 429–445.
- Jussim, L. (1991). Social perception and social reality: A reflection-construction model. *Psychological Review*, 98, 54–73.
- Jussim, L. (1993). Accuracy in interpersonal and social reality: A reflection-construction analysis of current and classic research. *Journal of Personality*, 61, 637–668.
- Jussim, L., Haber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 5, 131–155.
- Jussim, L., Palumbo, P., Chatman, C., Madon, S., Smith, A. (2008). Piętno a samospełniające się proroctwa. W: T. F. Heatherton, R. E. Kleck, M. R. Hebl, J. G. Hull (red.), *Spoleczna psychologia piętna* (s. 342–383). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 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* (s. 349–380). New York: Routledge: Taylor and Francis.
- Kołąkowski, A. (2005). Zaburzenia zachowania. W: T. Wolańczyk, J. Komander (red.), *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci* (s. 238–259). Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Konarzewski, K. (1995). *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*. Warszawa: Żak.
- Kossowska, M., Kofta, M. (red.) (2009). *Psychologia poznania społecznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozak, S. (2010). *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*. Warszawa: Difin.
- Kurcz, I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- 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* (s. 221–254). Kraków: OW Impuls.



- Maass, A., Arcuri, L. (1999). Język a stereotypizacja. W: C. N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie* (s. 161–189). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Miller, D. T., Turnbull, W. (1986). Expectancies and interpersonal processes. *Annual Review of Psychology*, 37, 233–256.
- Moskowitz, B. M. (2009). *Zrozumieć siebie i innych. Psychologia poznania społecznego*, przeł. A. Sawicka-Chrapkiewicz, J. Suhecki. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2008). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, Wydawnictwo SWPS Academica.
- Nelson, T. D. (2003). *Psychologia uprzedzeń*, przeł. A. Nowak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Neuberg, S. L., Smith, D. M., Asher, T. (2008). Dlaczego ludzie piętnują: w stronę podejścia biokulturowego. W: T. F. Heatherton, R. E. Kleck, M. R. Hebl, J. G. Hull (red.), *Spoleczna psychologia piętna* (s. 49–74). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Obermair, G. (2002). *Gry i sztuczki z zapalkami*, przeł. M. Mirowska. Warszawa: KDC.
- Ohme, R. (red.). (2007). *Nieuświadomiony afekt*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- 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* (s. 211–238). New York: The Guilford Press.
- Oonk, H., Maslowski, R., van der Werf, G. (2011). *Internationalisation in secondary education in Europe. A European and international orientation in schools policies, theories and research*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Peters, W. (1987). *A class divided. Then and now*. New Haven: Yale University Press.
- 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 neuro-lingwistyka* (s. 149–167). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Sajkowska, M. (1999). *Stygmat społeczny. Społeczne postrzeganie wychowanków domów dziecka*. Warszawa: ISNS UW.
- Santrock, J. H., Tracy, R. L. (1978). Effects of children's structure status on the development of stereotypes by teachers. *Journal of Educational Psychology*, 70, 754–757.
- Spionek, H. (1985). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szpunar, O. (28 sierpnia 2008). Małopolska – 4358 eurosierot pod opieką. *Gazeta Wyborcza*. Źródło: [http://wyborcza.pl/1,76842,5583140,Malopolska\\_4358\\_eurosierot\\_pod\\_opieka.html](http://wyborcza.pl/1,76842,5583140,Malopolska_4358_eurosierot_pod_opieka.html) (data ostatniego dostępu: 5.08.2012).
- Trusz, S. (2013). *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Trusz, S., Kwiecińska, R. (2012). Edukacyjne i społeczno-emojonalne konsekwencje zjawiska „eurosieroctwa”. *Kultura i Edukacja*, 87, 107–134.
- Walczak, B. (2008). *Społeczne, edukacyjne i wychowawcze konsekwencje migracji rodziców i opiekunów prawnych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Pedagogium Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej.
- Walczak, B. (2009). Dziecko w sytuacji rozłąki migracyjnej. W: M. Duszczyk, M. Lesińska (red.), *Współczesne migracje: dylematy Europy i Polski* (s. 149–173). Warszawa: Ośrodek Badań nad Migracjami, Uniwersytet Warszawski.
- Weigl, B. (1999). Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży. Warszawa: Wydawnictwo IP PAN.
- Whorf, B. L. (2002). *Język, myśl i rzeczywistość*, przeł. T. Hołówna. Warszawa: KR.
- Wojciszke, B. (2002). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Zajonc, R. B. (1985). Uczucia a myślenie: nie trzeba się domyślać, by wiedzieć, co się woli. *Przegląd Psychologiczny*, 28, 27–72.

## Social stigma of “Euro-orphanhood”

Sławomir Trusz<sup>1</sup>, Magdalena Kwiecień<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Pedagogical University of Cracow, Institute of Educational Science*

<sup>2</sup> *Foundation Worthy Life, Dąbrowa Górnicza*

### ABSTRACT

In this article we discuss results of an experiment that tested consequences of stigmatizing children with the linguistic label of “euro-orphan”, as contrasted with other labels (e.g., children of parents who temporarily live abroad) The study was grounded in following theoretical approaches: (1) Goffman’s theory of stigma; (2) linguistic determinism and (3) social constructivism. It was assumed that the specific use of language (terms used to describe social reality) may be a cause of stereotyping and stigmatization of people belonging to various social groups. These processes are often automatic, e.g. they trigger cognitive structures (schemata), affects or behaviors that favour or disfavour other people. Experimental findings showed that the stigmatization process of “euro-orphans” was not homogeneous or universal and that it should be evaluated through additional contextual variables.

Keywords: *euro-orphanhood, social stigma, stereotyping*

Złożono: 23.01.2013

Złożono poprawiony tekst: 18.03.2013

Zaakceptowano do druku: 19.03.2013