

MAŁGORZATA GAMIAN-WILK

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Filia we Wrocławiu II Wydział Psychologii
e-mail: mgamian@swps.edu.pl

KAMILA MADEJA-BIEŃ

Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski
e-mail: kamila.madeja-bien@uwr.edu.pl

SYLWIA DOMAGAŁA-JĘDRZEJEWSKA

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Filia we Wrocławiu II Wydział Psychologii
e-mail: s.domagala-jedrzejewska@st.swps.edu.pl

Różnice pomiędzy oceną zachowania dziecka wychowującego się w placówce opiekuńczo-wychowawczej jako instytucji pieczy zastępczej a dziecka wychowywanego w rodzinie

Współcześnie, kiedy więzy rodzinne są coraz bardziej rozluźniane, a relacje pomiędzy członkami rodzin nie są silne, wartość kontekstu pochodzenia rodzinnego jednostki nie powinna mieć istotnego znaczenia w jej ocenie. Wielokrotnie jednak słyszymy o nierównym a wręcz stygmatyzującym traktowaniu ludzi ze względu na ten czynnik. Dzieje się tak nie tylko w przypadku osób dorosłych, ale także dzieci. Sposób spostrzegania drugiego człowieka przez ten pryzmat może powodować długotrwałe konsekwencje, skutkujące nawet wykluczeniem społecznym. Tekst relacjonuje wyniki badań przeprowadzonych wśród 130 osób (w tym 30 nauczycieli), których celem było sprawdzenie sposobu postrzegania wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych. Wykazano, że to jedynie nauczyciele odmiennie (w sposób stygmatyzujący) oceniali zachowanie dziecka, jeśli było ono podopiecznym placówki pieczy zastępczej, w porównaniu z takim samym zachowaniem dziecka wychowywanego w rodzinie.

Słowa kluczowe: *stygmatyzacja, stereotypy, efekt Rosenthala, efekt Pigmaliona*

Zjawisko stygmatyzacji

Stygmatyzacja jest negatywnym i niestety wciąż powszechnym zjawiskiem społecznym. Określa ona postawę przepelnioną dezaprobatą i negatywnym odbiorem danej grupy ludzi ze względu na charakteryzujące ją właściwości fizyczne lub psychiczne, styl życia, system wartości etc. To proces poznawczego naznaczenia jednostki jako posiadającej pewne negatywne cechy, które są na tyle znaczące, że przesądzają o sposobie postrzegania jej przez innych (Kudlińska 2011).

Osoba stygmatyzowana ujmowana jest w sposób niepełny przez pryzmat swojego piętna. Stygmat może więc pełnić funkcję osłepiającą, gdy człowiek zostaje zredukowany do piętna, inne zaś jego cechy pozostają wówczas niedostrzegalne i marginalizowane (zob.: Czykwin 2007). Taki sposób oceny jednostki skutkuje deprecjonowaniem jej wartości (zob.: Kosche 2011). Stygmatyzacja definiowana jest również jako proces etykietowania, w ramach którego danej jednostce bądź grupie przypisuje się negatywne właściwości bądź, jak w przypadku rasizmu, całe konteksty, mające świadczyć o ich „niepożądaney” odmienności (zob.: Goffman 2007; Kieniewicz 2008; Kosche 2011). Stygmatyzacja, co warto podkreślić, ma charakter moralny, często natomiast nie jest racjonalna i do końca uświadomiona. Posiada także pewną inercję w czasie, stąd nierzadko ciężko pozbyć się nadanego stygmatu. Ofiarami tego procesu są również rodzina i bliscy osoby stygmatyzowanej. M. Zakrzewski (2012) uważa, że stygmatyzacja i jej konotacje są zawsze negatywne i stają się budulcem bardzo silnego stereotypu na temat naznaczonej osoby, co prowadzić może następnie do marginalizacji, dyskryminacji i prześladowania. Napiętnowanym można być z powodu płci, koloru skóry czy wyznawanej religii, pochodzenia, stopnia niepełnosprawności fizycznej czy psychicznej, widocznych wad na ciele, niejasnej przeszłości oraz różnych chorób. Kolejne dyskwalifikujące parametry to przynależność do niższych klas społecznych, ubóstwo bądź przekonania i wyznawane wartości, sprzeczne z oczekiwaniami społecznymi oraz wiele innych czynników i uwarunkowań (zob.: Kosche 2011). Uniemożliwia to osobie napiętnowanej zmianę jej sytuacji, zachowania czy przerwania błędnego koła, w którym się znajduje. Osoba stygmatyzowana, odrzucona przez społeczeństwo traci poczucie własnej wartości, umiejętność samostanowienia oraz poczucie przynależności do grupy „normalnych, wartościowych” ludzi. Niestety, mimo rozwoju nauki oraz szybkiej komunikacji, stygmat jest wizytówką osoby, która pozostaje z nią na wiele lat (tamże).

W wyniku procesu stygmatyzacji jednostka nieposiadająca jeszcze ugruntowanej pozycji społecznej, np. z racji młodego wieku, może następnie przyjmować nadawane jej cechy i postępować zgodnie z przypisanymi etykietami (tamże), co w konsekwencji potwierdza nadane jej atrybuty. W wyniku procesu etykietowania człowiek zaczyna się postrzegać w kategoriach narzuconego przez otoczenie stygmatu, a więc kształtuje się taki obraz siebie samego, który jest z nim zgodny (Łysek 2009). J. Łysek (2009), badając zjawisko stygmatyzacji, dochodzi do wniosku, iż proces naznaczenia

społecznego odbywa się zawsze przy określeniu negatywnej grupy odniesienia, i tak rozumiana stygmatyzacja, zdaniem autora, jest jednym z głównych problemów wychowania w szkole (tamże).

Możliwe konsekwencje stygmatyzacji

Do szerokiego spektrum skutków stygmatyzacji społecznej zaliczyć można: niską samoocenę, poczucie izolacji, nieufność, wrogość, agresję czy podejrzliwość, ale i bycie odrzuconym, wykluczonym ze społeczności oraz bycie obiektem dyskryminacji. Długofalowymi skutkami mogą być nawet akty terroryzmu czy też przemocy (zob.: Kosche 2011; Leary, Kowalski, Smith, Phillips 2003). Ostracyzm wynikający ze stygmatyzacji, zarówno krótko-, jak i długotrwały, jest przede wszystkim szkodliwy dla ogólnego dobrostanu jednostki (Wesselmann, Nairne, Williams 2012). Najczęściej jest to rodzaj doświadczenia bardzo bolesnego i stresującego, wpływającego na emocje, samoocenę i codzienne funkcjonowanie nawet wówczas, gdy czas jego trwania jest krótki (tamże). Wykluczenie społeczne jednostki z powodu jej odmienności może okazać się tragiczne w skutkach. Osoby poddane ciągłemu ostracyzmowi lub izolacji, często doświadczają depresji, problemów ze zdrowiem, a nawet śmierci (Williams 2001, 2007). Badania dotyczące długoterminowego ostracyzmu wskazały także na przypadki prób samobójczych osób nim dotkniętych (Zadro i in. 2003).

W przypadku dzieci bardzo często pierwszą reakcją na wykluczenie społeczne jest agresja lub uogólniona przemoc. Tym zachowaniem chcą one zaspokoić swoje potrzeby, zyskać uznanie grupy, choćby w sposób nieakceptowalny społecznie (Brzezińska, Hornowska 2007). Dzieci w takich sytuacjach z reguły doświadczają nie tylko obniżenia poczucia własnej wartości, ale i przestają czuć się bezpiecznie, a ich samoocena gwałtownie spada. Bardzo często przejawiają w takich sytuacjach wyuczoną bezradność, tracąc jednocześnie motywację do działania (Łysek 2009).

Konsekwencjami stygmatyzacji równie często obarczane są także dzieci pozostające w pozytywnych relacjach z piętnowanymi. Wyniki badań C. Dwyer, M. Snyder i M. Omoto (2013) pokazują, że ludzie są stygmatyzowani także ze względu na swoje związki z grupą nieakceptowaną społecznie. Dla młodych, dorastających ludzi będących w wieku charakteryzującym się określeniem własnej tożsamości, przynależność do grupy rówieśniczej, w tym tej szkolnej, jest najważniejszym punktem odniesienia. Wsparcie społeczne ze strony grupy (zob.: Cohen 2004) jest wówczas źródłem zasobów psychicznych udzielanych przez osoby wspierające. Takie korzyści płynące z przynależności niosą pozytywne skutki zarówno dla zdrowia fizycznego, jak i psychicznego osoby wspieranej. Przynależność do grup przyjacielskich, dobre relacje społeczne niosą zatem wiele korzyści, których osiągnięcie znacznie ułatwia funkcjo-

nowanie jednostki. Trudno więc dziwić się wynikom badań odslaniającym liczne negatywne skutki ostracyzmu, bezpośrednio związanego między innymi z pogorszeniem relacji społecznych i utratą wsparcia osób będących źródłem ostracyzmu, a często również ich otoczenia (zob.: Madeja-Bień, Gamian-Wilk 2017)

Jest to szczególnie istotne w przypadku dzieci i młodzieży, które z różnych powodów nie uzyskują takiego wsparcia ze strony grupy, jaką jest rodzina. Powodem takiej sytuacji może być stanowienie pieczy zastępczej nad dzieckiem przez placówkę opiekuńczo-wychowawczą, czyli tzw. „dom dziecka”. Taka placówka socjalizacyjna zapewnia całodobową opiekę i wychowanie dzieciom, których rodzice trwale lub okresowo nie mogą, nie potrafią lub nie chcą stworzyć im właściwych warunków do życia i rozwoju (Dobrzycka, Kozdrowicz 1997). W przypadku tej szczególnej grupy dzieci wszelkie przejawy pozytywnych kontaktów z grupami wsparcia, takimi jak inne dzieci, w tym rówieśnicy, koledzy szkolni, wychowawcy czy nauczyciele lub inne wspierające je osoby, są niezmiernie istotne. Negatywna percepcja społeczna podopiecznych instytucji opiekuńczo-wychowawczych, będąca efektem naznaczenia, pogłębiać może istniejący już problem adaptacyjny u tych osób oraz utwierdzać w przekonaniu o niemożliwości kreowania własnego losu (Dzieduszyński 2017).

Edukacja a stygmatyzowanie

Etap szkoły podstawowej w największym stopniu uwypukla pojawiające się różnice w kontekście pochodzenia, zamożności czy rozwoju intelektualnego dziecka. Środowisko szkolne jest okazją do eksponowania m.in. swoich walorów, ubioru, gadżetów, które stają się podstawą do kategoryzowania uczniów (Stańkowski 2014). Proces stygmatyzacji dziecka rozpoczyna się w momencie dostrzeżenia przez rówieśników braków czy odmienności związanych m.in. z szeroko pojętym statusem społecznym. Zarówno wywodzenie się z rodziny o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, dysfunkcyjnej, czy też dotkniętej różnego rodzaju zjawiskami patologicznymi, jak i przebywanie dziecka w placówce opiekuńczej może wywoływać negatywne skutki prowadzące do naznaczenia tychże dzieci mianem „innych” (zob.: Dzieduszyński 2017).

Celem wychowania w szkole jest kształtowanie osobowości, prawidłowych postaw społecznych, przekazywanie wartości, wiedzy i umiejętności. To dzięki działaniom szkoły dziecko powinno kształtować swój system wartości związanych z różnymi problemami społecznymi. Umiejętności tych nabywają we współpracy z nauczycielem. To on, będąc swego rodzaju przewodnikiem ucznia, bierze udział w kształtowaniu jego osobowości, rozwoju motywacji do nauki i pracy oraz wiary w siebie i swoje możliwości. O ile łatwiej pracuje się w szkole z uczniem zdolnym, osiągającym ponadprzeciętne wyniki w nauce, o tyle trudniejsza jest praca z uczniem wymagającym dodatkowych kompetencji i umiejętności wychowawczych i dydaktycznych.

Mianem „uczni^a wymagającego”, który jest „trudniejszy” w procesie kształcenia przebiegającym w środowisku szkolnym, określa się często dziecko nieprzystosowane społecznie i sprawiające problemy wychowawcze (Słomiński 2011). Ostracyzm społeczny, który polega na izolowaniu od grupy, powoduje w jednostce nim dotkniętej wiele negatywnych skutków – między innymi agresję werbalną i fizyczną, zachowania nieadekwatne do sytuacji, czy zachowania powściągliwe, będące wynikiem pojawiającego się lęku. Mogą one zostać uznane za przejawy trudności wychowawczych, które sprawia uczeń w szkole. Błędy dydaktyczne i wychowawcze nauczycieli, tj. sympatie i antypatie do dzieci, brak obiektywizmu w ocenianiu, zła komunikacja z uczniami, a także nadmiar rygorystycznych postaw mogą następnie dawać ogólne przyzwolenie na działania wykluczające słabszą jednostkę w tym środowisku (Zakrzewski 2012).

Na podstawie badań wiemy, że nauczyciel posiadający określoną opinię na temat dziecka, np. tzw. „trudnego”, na jej podstawie może następnie ją potwierdzać. Proces ten, zwany tendencyjnym potwierdzaniem hipotez, ma charakter nieświadomy (zob.: Wojciszke 1999) i doprowadza do poszukiwania danych istotnych dla rozstrzygnięcia prawdziwości posiadanej hipotezy, decyduje o interpretacji uzyskanych danych i o ich wiarygodności, ale także zmienia zachowania osoby w taki sposób, że jednostki stanowiące obiekt hipotezy potwierdzają je swoim zachowaniem (zob.: Wojciszke 2011). Zatem hipotezy, które nauczyciel ma na temat danego ucznia, mogą prowadzić do „produkowania” potwierdzających je danych w jego zachowaniu, pomimo swojej początkowej możliwej fałszywości. Jest to zjawisko inaczej nazywane samospełniającą się przepowiednią (tzw. efekt Rosenthala lub efekt Pigmaliona).

W 1969 roku R. Rosenthal i L. Jacobson przeprowadzili eksperyment w szkole podstawowej, w wyniku którego odkryli, że dzieci z niewielkimi zdolnościami osiągały znaczące wyniki w nauce, kiedy nauczyciele dokładnie tego od nich oczekiwali (zob.: Rosenthal 1969, 1973). Testem na inteligencję w tych badaniach przebadano każde dziecko, tak aby wynik mógł wskazywać możliwości intelektualnego rozwoju. Klasy były utworzone z trzech grup dzieci: o ponad średnim, średnim i niższym od przeciętnego poziomie inteligencji. Z każdej z 18 klas wybrano ok. 20% dzieci do grup eksperymentalnych. Nauczyciela poinformowano, że dzieci te są szczególnie predysponowane do uzyskania wysokich wyników w nauce w ciągu następnych 8 miesięcy. Grupę kontrolną stanowiły pozostałe dzieci. Oznacza to, że rzeczywiste różnice między grupami istniały tylko w świadomości nauczycieli. Po 8 miesiącach wszystkie dzieci przebadano tym samym testem IQ. Składał się on z dwóch podtestów, tj. werbalnego i rozumowania. Dzieci z grupy eksperymentalnej wykazały drobne osiągnięcia (2 pkt) w skali werbalnej w porównaniu z grupą kontrolną. Ogólny wynik był o 4 pkt wyższy w grupie eksperymentalnej. Natomiast duże różnice wystąpiły w osiągnięciach dzieci tej grupy w podteście rozumowanie, tj. 7 pkt. Czynnikiem odpowiedzialnym za ten przyrost było samo postępowanie nauczycieli, którzy obdarzyli uczniów większą uwagą i zachętą do nauki, co doprowadziło do ich rzeczywistego rozwoju intelektualnego. Dalsze badania w tym zakresie pokazały także, że samospełniające się

przepowiednie mogą następnie prowadzić do niebezpiecznego zniekształcania ocen, jeśli ich efekty kumulują się przez dłuższy okres, np. w kolejnych latach nauki szkolnej (Jussim, Harber 2005; Wojciszke 2011).

Efekt ten badali także J. Burnham i D. Hartsough (1968). Dokonali oni pomiaru różnic w zdolnościach pływackich dziewcząt i chłopców przebywających na obozie letnim. Na początku obozu, po wstępnych pomiarach przekazano instruktorom informację, że połowa uczestników posiada duże zdolności do nauki pływania. Na końcu obozu przeprowadzono drugi podtest, z którego wynikało, że grupa zdolniejsza (w przekonaniu instruktorów) faktycznie uzyskała lepsze efekty w pływaniu. Jak wykazano, w sytuacji gdy nauczyciele byli przekonani o niezdolności dzieci do nauki, efekty nauczania tych dzieci były nad wyraz słabe (zob.: Seul 1991).

Na podstawie powyższych danych możemy wnioskować, jak istotne są przekonania nauczyciela. Wraz z rozpoczęciem roku szkolnego kształtuje on sobie wizję pracy z uczniem, formułuje oczekiwania, określa możliwości. Zdaniem S. Seul (1991) wynikiem tego jest odpowiednie zachowanie, odmienne w stosunku do każdego z uczniów. Komunikując swoje podejście do dziecka w sposób konsekwentny, uzyskuje potwierdzenie swoich oczekiwań. S. Seul (tamże) podaje, iż nauczyciele stwarzają cieplejszy klimat tym uczniom, których uważają za „specjalnych”, częściej stosują wobec nich pozytywne komunikaty zwrotne, dające możliwość właściwego wykonania zadania, podają więcej materiałów i zagadnień wpływających na rozwój wiedzy ucznia, a także poświęcają znacznie więcej czasu i tym samym więcej ich uczą.

Badanie

Celem naszych badań była próba zweryfikowania hipotezy badawczej, dotyczącej sposobu postrzegania dzieci wychowywanych poza domem rodzinnym, a dokładnie w placówce opiekuńczo-wychowawczej jako instytucji pieczy zastępczej (zob.: Gawlik 2016), czyli w domu dziecka. Przeprowadzono badanie eksperymentalne, w którym przedstawiano sytuację dziecka uwikłanego w bójkę szkolną. Manipulowano jedną zmienną – pochodzeniem dziecka (tzw. dom dziecka vs. rodzina). Następnie dokonywano pomiaru zmiennej zależnej, osoby badane wypełniły kwestionariusz postaw (kwestionariusz przymiotników określających cechy pozytywne i negatywne oraz ich natężenie).

Postawiono dwie hipotezy. Pierwsza z nich zakładała, że wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych są postrzegani w sposób bardziej stygmatyzujący niż dzieci z rodzin tradycyjnych. Druga natomiast dotyczyła stwierdzenia, że nauczyciele częściej niż osoby niebędące nauczycielami kierują się stereotypami w ocenie dzieci wychowywanych w placówkach aniżeli dzieci wychowywanych w rodzinie tradycyjnej.

Metoda

Uczestnikami przeprowadzonego badania byli nauczyciele szkoły podstawowej i gimnazjalnej oraz osoby przebywające w jednym z polskich uzdrowisk na kuracji leczniczej. Udział w badaniu był dobrowolny i anonimowy, o czym uczestnicy zostali poinformowani przed rozpoczęciem procedury. Dobór osób do grup badawczych był losowy. W pierwszej części badania wzięło udział 100 osób, 50 w grupie kontrolnej i 50 w grupie eksperymentalnej. Rozpiętość wiekowa mieściła się w przedziale 18–72 lata. Badani zostali poproszeni o przeczytanie historyjki, a następnie ustosunkowanie się do pojęć zawartych w kwestionariuszu. Pierwszą grupę stanowiły osoby dorosłe, posiadające wykształcenie zawodowe w różnych kierunkach i niezwiązanych z pracą z dziećmi. Drugą grupę stanowili nauczyciele. W grupie tej znalazło się 30 osób, a w tym 15 osób w grupie eksperymentalnej i 15 w kontrolnej. Zastosowano identyczną manipulację zmienną niezależną, tj. miejscem zamieszkania opisywanego dziecka (rodzina vs. placówka).

W badaniu wykorzystano dwie historie dotyczące zdarzenia w szkole podstawowej. Dla obu grup badanych opowiadanie to zawierało niemalże identyczną treść, różniącą się tylko jedną zmienną niezależną, jaką było miejsce zamieszkania dziecka – głównego bohatera historyjki. Grupa kontrolna licząca 65 osób otrzymała opis sytuacji dziecka pochodzącego z rodziny tradycyjnej, natomiast grupa eksperymentalna w liczbie 65 osób historię dziecka pochodzącego z „domu dziecka”. Najpierw badani czytali sytuację o zdarzeniu w szkole, następnie ustosunkowywali się do zamieszczonych w dyferencjale pojęć o znaczeniu pozytywnym i negatywnym.

Do pomiaru zmiennej zależnej wykorzystano skalę dyferencjału semantycznego (*semantic differentia* – SD). Pozwala ono dokonać ilościowej oceny różnic w znaczeniu określonego pojęcia dla różnych grup, np. w badaniach nad stereotypami społecznymi. Skala dyferencjału semantycznego nie jest metodą wystandaryzowaną, nie ma stałych skal i pojęć, a ich dobór zależny jest od celu badania, osób biorących w nim udział i innych zmiennych (zob.: Sitarczyk 1999). W niniejszym badaniu skala składała się z dziesięciu wymiarów antonimicznych przymiotników: pogodne – smutne, leniwe – pracowite, ciche – głośne, wulgarne – kulturalne, schludne – zaniebane, nieodpowiedzialne – odpowiedzialne, koleżeńskie – niekoleżeńskie, nieakceptujące – akceptujące, tolerancyjne – nietolerancyjne, agresywne – łagodne, związanych z oceną dziecka. Badani proszeni byli o ustosunkowanie się do przedstawionych pojęć, czy to pozytywnych, czy też negatywnych, poprzez zaznaczanie znakiem x, intensywności występowania danej postawy: od 1 – oznaczającego zawsze, 2 – oznaczającego czasami, 3 – nie mam zdania, 4 – oznaczającego czasami do 5 – oznaczającego zawsze. Po zakończeniu badania uczestnicy zostali poinformowani o jego celu.

Wyniki

W celu zweryfikowania pierwszej hipotezy, która zakładała, że wychowankowie instytucjonalni są postrzegani w sposób stygmatyzujący bardziej niż dzieci z rodzin tradycyjnych, dokonano porównania dwóch warunków badawczych. Przeprowadzono analizę testem *t* dla prób niezależnych pod względem postrzegania ich przez osoby dorosłe wykonujące różne zawody („nie-nauczyciele”). Wyniki okazały się nieistotne statystycznie. Dorośli nie spostrzegali różnic między ocenianym zachowaniem dziecka, niezależnie od tego, czy było ono wychowankiem placówki, czy też wychowywało się w rodzinie tradycyjnej (tab. 1). Uzyskane dane nie potwierdziły pierwszej hipotezy.

Tabela 1. Oceny zachowania dziecka wychowywanego w placówce opiekuńczo-wychowawczej vs. dziecka wychowywanego w rodzinie dokonywane przez „nie-nauczycieli”

	Miejsce pobytu	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Pogodne–smutne	wychowanie instytucjonalne	50	3,76	1,12	-0,19	0,85
	wychowanie rodzinne	50	3,80	1,01		
Leniwe–pracowite	wychowanie instytucjonalne	50	2,28	0,97	-1,51	0,13
	wychowanie rodzinne	50	2,60	1,14		
Ciche–głośne	wychowanie instytucjonalne	50	3,46	1,45	-1,35	0,18
	wychowanie rodzinne	50	3,82	1,21		
Wulgarnie–kulturalne	wychowanie instytucjonalne	50	2,02	1,059	-0,19	0,85
	wychowanie rodzinne	50	2,06	1,06		
Schludne–zaniebane	wychowanie instytucjonalne	50	3,00	1,18	-0,42	0,68
	wychowanie rodzinne	50	3,10	1,19		
Nieodpowiedzialne –odpowiedzialne	wychowanie instytucjonalne	50	1,98	1,08	-0,31	0,76
	wychowanie rodzinne	50	2,04	0,88		
Koleżeńskie –niekoleżeńskie	wychowanie instytucjonalne	50	3,28	1,23	0,49	0,62
	wychowanie rodzinne	50	3,16	1,20		
Nieakceptowane –akceptowane	wychowanie instytucjonalne	50	2,16	1,20	-0,89	0,37
	wychowanie rodzinne	50	2,40	1,46		
Tolerancyjne –nietolerancyjne	wychowanie instytucjonalne	50	3,56	1,16	-1,64	0,10
	wychowanie rodzinne	50	3,90	0,89		
Agresywne–łagodne	wychowanie instytucjonalne	50	1,80	0,93	-1,55	0,12
	wychowanie rodzinne	50	2,08	0,88		

W celu weryfikacji drugiej hipotezy, mówiącej o tym, że w przypadku nauczycieli istnieją różnice w postrzeganiu zachowania dziecka z placówki opiekuńczo-wychowawczej a dziecka wychowywanego tradycyjnie w zakresie poszczególnych cech, prze-

prowadzono analizę testem t dla prób niezależnych. Zgodnie z założeniem wykazano, że nauczyciele oceniają dziecko wychowywane w placówce w porównaniu z dzieckiem wychowywanym tradycyjnie jako bardziej smutne, leniwe, głośne, wulgarnie, zaniebane, nieodpowiedzialne, niekoleżeńskie, nieakceptujące, nietolerancyjne i agresywne (tab. 2).

Tabela 2. Oceny zachowania dziecka wychowywanego w placówce opiekuńczo-wychowawczej vs. dziecka wychowywanego w rodzinie dokonywane przez nauczycieli

	Miejsce pobytu	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Pogodne–smutne	wychowanie instytucjonalne	15	3,13	1,46	2,20	0,04
	wychowanie rodzinne	15	2,00	1,36		
Leniwe–pracowite	wychowanie instytucjonalne	15	1,87	1,06	-5,09	<0,001
	wychowanie rodzinne	15	3,93	1,16		
Ciche–głośne	wychowanie instytucjonalne	15	4,20	1,15	2,06	0,05
	wychowanie rodzinne	15	3,27	1,35		
Wulgarnie–kulturalne	wychowanie instytucjonalne	15	1,53	0,64	-6,17	<0,001
	wychowanie rodzinne	15	3,73	1,22		
Schludne–zaniedbane	wychowanie instytucjonalne	15	4,00	1,36	5,83	<0,001
	wychowanie rodzinne	15	1,60	0,83		
Nieodpowiedzialne –odpowiedzialne	wychowanie instytucjonalne	15	1,93	1,10	-4,06	<0,001
	wychowanie rodzinne	15	3,53	1,06		
Koleżeńskie –niekoleżeńskie	wychowanie instytucjonalne	15	3,27	1,87	2,31	0,03
	wychowanie rodzinne	15	1,93	1,22		
Nieakceptowane –akceptowane	wychowanie instytucjonalne	15	2,73	1,44	-2,22	0,04
	wychowanie rodzinne	15	3,87	1,36		
Tolerancyjne –nietolerancyjne	wychowanie instytucjonalne	15	3,80	1,08	2,70	0,01
	wychowanie rodzinne	15	2,53	1,46		
Agresywne–łagodne	wychowanie instytucjonalne	15	1,27	0,59	-5,36	<0,001
	wychowanie rodzinne	15	3,20	1,27		

Dyskusja

Postrzeżenie osoby przez pryzmat jej statusu społeczno-ekonomicznego, a zatem z perspektywy tego, co posiada lub z jakiej rodziny pochodzi, może skłaniać nas do określenia drugiego człowieka mianem „innego”, „gorszego”, jeśli tylko nie spełnia on oczekiwanych standardów (Dzieduszyński 2017). Naznaczenie tym mianem dziecka w konsekwencji może doprowadzić do nieodwracalnych dla niego szkód emocjonalnych

i behawioralnych, m.in. unikania, wrogości, izolacji, agresji, a w dalszej perspektywie nawet wykluczenia społecznego (zob.: Kosche 2011; Williams 2007; 2009).

Celem przedstawionego badania było udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy jedna zmienna, jaką stanowiło miejsce wychowywania się dzieci, bądź to w rodzinie, bądź w „domu dziecka”, może wpływać na przypisywane mu atrybuty. Okazało się, że o ile w przypadku osób niepracujących na co dzień z dziećmi takich różnic nie wykazano, o tyle pojawiły się one w przypadku badanych nauczycieli. Okazało się, że pod względem wszystkich analizowanych właściwości zachowanie tych dzieci oceniane było przez tę grupę zawodową bardziej negatywnie aniżeli zachowanie dziecka wychowującego się w rodzinie.

Otrzymane wyniki są zgodne z tymi, które ukazywały istnienie zjawiska potwierdzania oczekiwań nauczycieli w szkole i wskazywały na jego możliwe konsekwencje (zob.: Mc Lean 1970; Medinnus, Unruh 1971; Rothart, Dalfen, Barret 1971, za: Rosenthal 1973). Przykładowo, w badaniach przeprowadzonych przez J. Darley i P. Gross (2003) przyszli nauczyciele oceniali zdolności intelektualne sześcioletniej dziewczynki przedstawionej im za pomocą filmu wideo. Dziewczynka, jak wynikało z filmu, pochodziła albo z rodziny zamożnej, albo biednej. Następnie badani uzyskiwali wieloznaczną informację o jej osiągnięciach szkolnych (raz wypadła dobrze, raz źle). Na tej podstawie okazało się, że badani przekonani o tym, że pochodzi ona z biednej rodziny, interpretowali tę informację jako negatywną i niżej oceniali jej zdolności aniżeli wówczas, gdy pochodziła ona z rodziny zamożnej. Badanie to pokazuje, że stereotyp, który przyszli nauczyciele posiadali, stanowił źródło hipotez, które następnie ułatwiały interpretację dwuznacznych danych, jako pozytywnych lub negatywnych, zgodnie z posiadanym przekonaniem (zob.: Wojciszke 2011). Również S. Seul (1999) dowodziła, że uczniowie z wysokimi osiągnięciami postrzegani byli przez nauczyciela jako szczęśliwi, interesujący, zadowoleni, dostosowani, towarzyscy, wrażliwi, autonomiczni, mniej zależni uczuciowo, predestynowani do sukcesów w przyszłości. Dzieci osiągające gorsze wyniki były mniej faworyzowane i postrzegane jako mniej interesujące, niedostosowane, nauczyciel częściej także zauważał ich niewłaściwe zachowanie.

Uzyskane w opisywanym badaniu wyniki, choćby ze względu na niewielką grupę uczestników, nie mogą przesądzać o ocenie zachowań czy przekonań całego środowiska nauczycieli. Pokazują jednak, że problem stygmatyzacji i stereotypowego podejścia w procesie ewaluacji uczniów, zależny od ich pochodzenia, może się pojawiać i być aktualny. Mimo niezaprzeczalnych i licznych doniesień badawczych na temat znaczenia, mechanizmów pośredniczących i konsekwencji zjawiska stygmatyzacji w szkole, ale i tendencyjnego potwierdzania oczekiwań także w środowisku szkolnym (tamże) – nadal zjawiska te mogą wpływać na pracę nauczyciela, a co najważniejsze – na funkcjonowanie psychospołeczne i uzyskiwane rezultaty szkolne samych uczniów. Mimo że odsetek dzieci wychowywanych w placówkach opiekuńczo-wychowawczych w szkołach nie jest duży, to jednak niepokojący wydaje się fakt, że nauczyciele mogą spostrzegać ich jako bardziej agresywnych, mniej schludnych czy

też mniej pracowitych, bardziej wulgarnych czy leniwych niż innych uczniów, jedynie na podstawie informacji o tym, w jakim miejscu są wychowywani.

Zaspokajanie potrzeb emocjonalnych powiązane jest z prawidłowym rozwojem psychicznym człowieka. Podopieczni placówek niejednokrotnie nie mają w swoim życiu prawidłowo realizowanych oraz zaspokajanych potrzeb zarówno tych fizycznych, jak i emocjonalnych. Uczucia, ich nazywanie i umiejętne okazywanie, a także przykładne i właściwe postępowania w sytuacjach społecznych, dokonywane przez osoby ważne, w tym nauczycieli i wychowawców, dają młodemu człowiekowi fundament poprawnych relacji z innymi ludźmi. Zaspokajanie omawianych potrzeb zapewnia dziecku zdrowie psychiczne oraz właściwe kształtowanie się jego predyspozycji psychicznych. Rezultatem tego jest kształtowanie osobowości oraz sprawne działanie człowieka w interakcjach z innymi. Jednak utrata rodziny lub oderwanie od niej, zwłaszcza w dzieciństwie, a następnie stygmatyzacja w środowisku szkolnym mogą spowodować wiele zaburzeń prawidłowego rozwoju (zob.: Kelm 2000). Dlatego tak ważne jest, aby wychowankom placówek opiekuńczo-wychowawczych rekompensować braki emocjonalne poprzez ich wzmacnianie, także w środowisku szkolnym (zob.: Gawlik 2016). Trudności, jakie z pewnością niesie ze sobą praca nauczyciela, nie mogą być powodem zaniechania działań wspomagających rozwój każdego ucznia, zarówno tego z dużymi możliwościami i potrzebami edukacyjnymi, jak i tego, który wymaga szczególnej pomocy ze strony nauczyciela oraz pedagoga i psychologa szkolnego.

Jedną z nieuniknionych konsekwencji posługiwania się uprzedzeniami wobec dzieci jest ich obniżona samoocena. Wiadomo także, iż u ofiar uprzedzeń ziarno niskiej samooceny zostaje zasiane już we wczesnym okresie ich życia (zob.: Aronson, Wilson, Akert 2010), a zatem również w szkole. Osoba o niskim poczuciu własnej wartości będzie przekonana o tym, że nie zasługuje na dobre wykształcenie, przyzwolą pracę czy udany związek uczuciowy. Tacy ludzie częściej bywają także nieszczęśliwi i mniej skłonni do wykorzystywania nadarzających się w życiu okazji (tamże). Z pewnością więc ważne wydają się walka ze stereotypami i zaoferowanie dzieciom zagrożonym nimi odpowiedniego wsparcia ze strony nauczycieli, po to by ich postępowanie mogło w przyszłości zaowocować osiągnięciem większych sukcesów edukacyjnych, zawodowych i osobistych. Wydaje się, że prewencja wobec stosowania stereotypów w ocenie uczniów w postaci np. szkoleniowych rad pedagogicznych dla nauczycieli, obejmujących problematykę radzenia sobie ze stereotypowym myśleniem w procesie oceniania ucznia i jego postępów w nauce, mogłaby przynieść oczekiwane rezultaty w tym zakresie. Warto pamiętać, że stereotypy i wynikająca z nich stygmatyzacja są nie tylko powszechne, ale i groźne. Niechęć do jakiejś grupy może bowiem nasilać się aż do wybuchu nienawiści. Nawet jeśli uprzedzenia nie dochodzą do skrajności, to z pewnością przysparzają swoim ofiarom wielu cierpień (tamże).

Konsekwencje procesu stygmatyzacji dla jednostki nimi dotkniętej są nieuniknione, lecz to, jak młody człowiek będzie je postrzegał, zależy w dużej mierze od wsparcia

osób dorosłych. Człowiek świadomy dotyczącej go stygmatyzacji w porównaniu z osobami o niskim poczuciu świadomości piętna może czuć się bardziej zmotywowany, aby odmienić swój los (Pinel, Bosson 2013). Biorąc pod uwagę możliwy zakres opisywanego zjawiska oraz szerokie i negatywne jego konsekwencje, istnieje z pewnością konieczność dalszego przyjrzenia się fenomenowi stygmatyzacji w środowisku szkolnym, dalszej eksploracji zjawiska oraz szerokiego dyskursu społecznego obejmującego podjętą i opisywaną tematykę.

Podziękowanie

Dziękujemy Łukaszowi Andrzejewskiemu (Dolnośląska Szkoła Wyższa) za recenzję językową i pomocne komentarze.

Bibliografia

- ARONSON E., WILSON T.D., AKERT R.M., 2010, *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- BURNHAM J.R., HARTSOUGH D.M., 1968, *Effect of experimenter's expectancies ("The Rosenthal effect") ...on children's ability to learn to swim*, Paper presented at the meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago.
- BRZEZIŃSKA A., HORNOWSKA E., 2007, *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- CZYKWIN E., 2007, *Stygmat społeczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- DARLEY J.M., GROSS P.H., 1983, *A hypothesis-confirming bias in labeling effect*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1).
- DOBRYCZKA E., KOZDROWICZ E., 1997, *Dom dziecka*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa.
- DWYER C.P., SNYDER M., OMOTO M.A., 2013, *When Stigma-by-Association Threatens, Self-Esteem Helps: Self-Esteem Protects Volunteers in Stigmatizing Context*, *Basic and Applied Social Psychology*, 35.
- DZIEDUSZYŃSKI P., 2017, *Sytuacja odrzucenia jako dominujący problem wychowanków domów dziecka. Naznaczeni, odrzuceni i dyskryminowani w badaniach naukowych i praktyce wychowawczej. Ujęcie interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź.
- GAWLIK E., 2016, *Funkcjonowanie placówek opiekuńczo-wychowawczych a poziom kompetencji społecznych wychowanków*, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 12.
- GOFFMAN E., 2007, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- JUSSIM L., HARBER K.D., 2005, *Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies*, *Personality and Social Psychology Review*, 9(2).
- KELM A., 2000, *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- KIENIEWICZ P., 2008, *Stygmatyzacja osób chorych psychicznie jako problem moralny*, [w:] I. Mroczkowski, J. Sobkowiak (red.), *Antropologia teologicznomoralna. Koncepcje, kontrowersje, inspiracje: materiały z sympozjum*, Warszawa.
- KOSCHE M., 2011, *Ocena stygmatyzacji w świetle zasad życia społecznego*, *Seminare*, 29.

- KUDLIŃSKA I., 2011, *Stygmatyzacja społeczna jako perspektywa teoretyczno-badawcza (na przykładzie badań nad stygmatyzacją ludzi biednych)*, Acta Universitatis Lodzianensis, Folia Sociologica, 38.
- LEARY M.R., KOWALSKI R.M., SMITH L., PHILLIPS S., 2003, *Teasing, rejection, and violence: Case studies of the school shootings*, Aggressive Behavior, 29.
- ŁYSEK J., 2009, *Stygmatyzacja uczniów w szkole*, Nauczyciel i Szkoła, 3, 4.
- MADEJA-BIEŃ K., GAMIAN-WILK G., 2017, *Wybrane skutki wykluczenia społecznego*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 20(4).
- MCLEAN B.A., 1970, *Unpublished data*, Harvard University.
- MEDINNUS G.R., UNRUH R.P., 1971, *Teacher expectations and verbal communication*, unpublished manuscript, San Jose State College.
- PINEL E.C., BOSSON J.K., 2013, *Turning our attention to stigma: An objective self-awareness analysis of stigma and its consequences*, Basic and Applied Social Psychology, 35.
- ROSENTHAL R., 1969, *Interpersonal expectations: effect? the experimenter's hypothesis*, [in:] R. Rosenthal, H.L. Rosnow (eds.), *Artifact in behavioral research*, Academic Press, New York.
- ROSENTHAL R., 1973, *On the social psychology of the self-fulfilling prophecy: further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms*, Mas Modular Publications INC, New York.
- ROSENTHAL R., JACOBSON L., 1968, *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- ROTHART S. DALFEN, BARRET R., 1971, *Effects of teachers expectancy on student – teacher Interaction*, Journal of Educational Psychology, 62.
- SEUL S., 1991, *Wpływ oczekiwań nauczyciela na zachowanie i osiągnięcia uczniów*, Neodidagmata, XX.
- SITARCZYK M., 1999, *Wykorzystanie dyferencjału semantycznego do badania obrazu „szkoły” i „nauczyciela”*, [w:] Z.B. Gaś (red.), *Szkoła i nauczyciel w percepcji uczniów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- SŁOMIŃSKI W., 2011, *Wychowanie poprzez instytucje szkoły*, Humanum, 1.
- STANKOWSKI B., 2014, *Zacznijmy od człowieka. Pedagogika w poszukiwaniu nowych kontekstów dla integracji i rozwoju społeczno-kulturalnego*, Wyd. WAM, Kraków.
- WESSELMANN E.D., NAIRNE J.S., WILLIAMS K.D., 2012, *An evolutionary social psychological approach to studying the effects of ostracism*, Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology, 6 (3).
- WILLIAMS K.D., 2001, *Ostracism: The power of silence*, Guilford Press, New York.
- WILLIAMS K.D., 2007, *Ostracism*, Annual Review of Psychology, 58.
- WILLIAMS K.D., 2009, *Ostracism: A Temporal Need Threat Model*, Advances in Experimental Social Psychology, 41.
- WOJCISZKE B., 1999, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- WOJCISZKE B., 2011, *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- ZAKRZEWSKI M.P., 2012, *Stereotyp i etykietowanie, jako zjawiska towarzyszące edukacji w szkole*, Warszawskie Studia Pastoralne, 15.

Differences between the assessment of the behavior of a child raised in a care and educational institution (foster care) and a child raised in a family

Nowadays, when family ties are more and more relaxed, and the relationships between family members are not strong, the value of the context of the family's origin should not be significant in its assessment. However, many times we hear about unequal and even stigmatizing treatment of people due to this

factor. This is not just the case of adults, but also of children. The way of perceiving another human being through such prism can cause long-lasting consequences, resulting even in social exclusion. The text reports the results of research conducted among 130 people (including 30 teachers), whose aim was to check the perception of pupils from care and educational institutions. It was shown that it was only the teachers who stigmatized a child's behaviour, if it was a charge of the foster care institution, compared to the same behaviour of the child raised in a family.

Keywords: *stigmatization, stereotypes, Rosenthal effect, Pygmalion effect*