

SZYMON BORSICH

Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz
e-mail: sz.borsich@gmail.com

Znaczenie kategorii „zagrożenie stereotypem” dla procesu nauczania i uczenia się

Zagrożenie stereotypem może dotyczyć wszystkich uczniów, którzy należą do stygmatyzowanych grup określanych mianem mało zdolnych. Niepokój związany z perspektywą potwierdzenia negatywnego stereotypu jest istotnym czynnikiem pogarszającym wykonanie zadań przez osoby nim objęte. Zjawisko to stanowi szczególne zagrożenie dla dzieci i młodzieży, są one bowiem bardziej podatne na jego wpływ, a ulegając stereotypowi niskich zdolności, osiągają gorsze wyniki w procesie edukacji. W artykule zagrożenie stereotypem zostało przedstawione w kontekście teorii atrybucji B. Weinerja. Jego celem jest lepsze zrozumienie możliwych mechanizmów występujących w procesie samooceny jednostki. Przedmiotem rozważań są także czynniki redukujące zagrożenie stereotypem związane ze zmianą postrzegania inteligencji i zdolności jako cech wrodzonych, a także czynniki środowiskowe mogące stanowić źródło dodatkowego wsparcia. Wnioski z dokonanej analizy mogą być pomocne w pracy z uczniami zagrożonymi stereotypem, a tym samym przyczynić się do zwiększenia ich szans na sukces szkolny.

Słowa kluczowe: *pedagogika, zagrożenie stereotypem, atrybucje, inteligencja, wyniki w nauce*

Niniejszy artykuł poświęcony jest zjawisku zagrożenia stereotypem¹. Termin ten definiowany jest jako *wpływ stereotypu o niskich zdolnościach lub umiejętnościach pewnej grupy na wykonanie przez nią zadań w pewnej domenie* (Bedyńska, Dreszer

¹ Kategoria „zagrożenie stereotypem” zawsze w tym artykule odnosi się tylko do zagrożenia, które wynika z przypisania komuś niskich zdolności, mimo iż w szerszym ujęciu może mieć także inny charakter wynikający z odmiennych przyczyn stygmatyzowania i inne konsekwencje dla funkcjonowania człowieka, który go doświadcza.

2006, s. 88). Badania nad tym zjawiskiem zapoczątkowali C. Steele i J. Aronson (1995). Wyniki wskazują, że aktywizacja stereotypu niskich zdolności powoduje osiągnięcie gorszych wyników przez stygmatyzowane grupy w dziedzinie, której stereotyp dotyczy, mimo posiadanego przez nie potencjału. Jednostki dokonują błędnej oceny własnych zdolności i na tej podstawie tworzą także błędne przewidywania dotyczące rezultatu, jaki mogą osiągnąć. To zaś obniża ich motywację i wytrwałość, prowadząc do efektów potwierdzających stereotypowe myślenie o sobie.

Jak zauważa D. Drażkowski (2014), w polskiej literaturze naukowej znajduje się niewiele prac podejmujących tematykę redukcji zagrożenia stereotypem. We wnioskach z badań często jako czynniki redukujące działanie stereotypu wskazywane jest obniżenie poczucia wspólnoty z grupą własną i ograniczenie identyfikacji z dziedziną, której zagrożenie dotyczy. W ostatnich latach oprócz pracy D. Drażkowskiego, który dokonał przeglądu badań zagranicznych, tematykę zagrożenia stereotypem podjęły również S. Bedyńska i J. Dreszer (2006). Autorki wskazały (choć bardzo ogólnie) na mechanizmy, które skłaniają do postrzegania inteligencji, zdolności i umiejętności jako modyfikowalnych cech jednostki, co w konsekwencji ma prowadzić do afirmacji własnego „ja”, przyczyniając się do przewyciężenia stereotypowego myślenia o własnych zdolnościach.

W celu lepszego zrozumienia opisanego zjawiska jako podłoże do dalszych rozważań w tym artykule wykorzystano teorię atrybucji B. Weinerja (1986, za: Forsterling 2005). Odnosi się ona do określenia sytuacji, w których ludzie przypisują sukces lub porażkę przyczynom tkwiącym bądź w nich samych, bądź w czynnikach zewnętrznych. Jej rozszerzeniem jest natomiast teoria atrybucyjna określająca emocjonalne konsekwencje ponoszone przez jednostkę w zależności od tego, jakim czynnikiem przypisała ona przyczynę swojego powodzenia bądź niepowodzenia. Teorie te należą do tzw. podejść poznawczych w psychologii, w których przyjmuje się, że procesy poznawcze (m.in. myśli) pośredniczą pomiędzy określonym bodźcem, sytuacją a emocjami jednostki i podejmowanym przez nią działaniem (Forsterling 2005). Aspekt emocji z uwagi na zbyt dużą rozległość tego zagadnienia oraz ograniczone ramy artykułu, nie został jednak w nim poruszony.

W pierwszej części artykułu szerzej omówię teorię, w ramach której pojawiła się kategoria zagrożenia stereotypem. W drugiej części zaproponuję rozszerzony model wyjaśnienia tego zjawiska, uwzględniający szerszą perspektywę czasową i dodatkowe czynniki, które mogą sprzyjać wzmocnieniu samooceny jednostki dokonującej atrybucji, co w konsekwencji może przyczynić się do przeciwdziałania efektowi stereotypu. Zaprezentowany model może być pomocny w projektowaniu badań empirycznych nad omawianym zjawiskiem. Będzie też stanowił podstawę formułowania sugestii dotyczących pomagania uczniom zagrożonym stereotypem.

Rozpocznę od przedstawienia charakterystyki kategorii „stereotyp niskich i wysokich zdolności”, założeń ogólnych dotyczących atrybucji, wpływu na działanie przekonania o posiadanych zdolnościach, wkładanym wysiłku, stopniu trudności zadania oraz o szczęściu jako przyczynie osiągniętych efektów.

Stereotyp niskich i wysokich zdolności

Stereotypy traktuje się najczęściej jako deskryptywne charakterystyki przypisane członkom danej grupy lub kategorii społecznej czy skojarzone z nimi (Stangor, Lange 1994, za: Weigl 1999). Obok funkcji deskryptywnej posiadają one także funkcję ewaluacyjną, związaną z wartościowaniem i afektem wzbudzonym automatycznie w trakcie aktywizacji stereotypu (Dovidio, Evans, Tyler 1986, za: Weigl 1999). Stereotyp jest więc umysłową reprezentacją pewnej kategorii – grupy społecznej, która w momencie aktywizacji automatycznie przywołuje pewne cechy przypisane tej grupie. Treść reprezentacji ma charakter homogeniczny dla całej grupy, tworzy więc jednolity obraz wszystkich jej członków. Ponadto w wyniku działania stereotypu jednostka automatycznie dokonuje oceny porównawczej z grupą własną lub obcą, a procesowi wartościowania towarzyszą emocje. Początkowo badania ukierunkowane były na poznanie mechanizmów międzygrupowej dyskryminacji (Tajfel i in. 1971). Stereotypy odgrywają tu znaczącą rolę w przetwarzaniu informacji o innych ludziach i mogą mieć pozytywny bądź negatywny wpływ na podejmowane wobec nich decyzje.

Stosunkowo niedawno odkryto jednak, że stereotypy mogą również znacząco wpływać na zachowanie samego aktora, który przez pryzmat stereotypowej kategorii dokonuje autoatrybucji. Wnioski z badań wskazują, że obawa potwierdzenia swoim zachowaniem stereotypu niskich zdolności upośledza funkcjonowanie jednostek nim zagrożonych (Schmader, Major, Gramzow 2001; Steele, Aronson 1995, za: Drążkowski 2014). Oznacza to, że w wyniku autoatrybucji jednostki odnoszą się do stereotypu, oceniając swoje zdolności jako niskie. To sprawia, że mimo potencjału intelektualnego osiągają gorsze wyniki (tamże). Stereotyp niskich zdolności jest więc przyczyną błędnej oceny własnych zdolności, a w rezultacie takiej atrybucji jednostki osiągają wyniki poniżej posiadanych możliwości intelektualnych, fizycznych czy innych istotnych kompetencji ważnych w realizacji danego zadania.

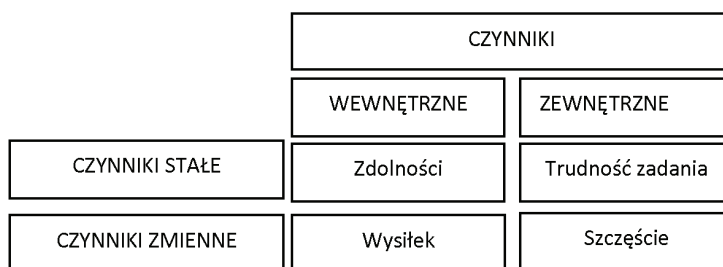
Tego rodzaju skutki aktywacji stereotypu dotyczą różnych grup społecznych, które postrzegają się przez pryzmat braku zdolności w określonej dziedzinie w związku z przynależnością do takich kategorii społecznych, jak rasa (Aronson i in. 1999), płeć (Bedyńska 2013; Hartley, Sutton 2013, za: Drążkowski 2014), status socjoekonomiczny (Croizet, Claire 1998; Tine, Gotlieb 2013, za: Drążkowski 2014). Z uwagi na nieuniknioną przynależność grupową oraz negatywne postrzeganie niektórych grup zagrożenie stereotypem może potencjalnie utrudniać funkcjonowanie każdego ucznia (Aronson 2004). Stereotypowe postrzeganie innych – zauważa B. Weigl (1999) – stanowi ważny problem edukacyjny.

Dokonywanie atrybucji ma na celu wyjaśnienie swoich bądź cudzych cech i zachowań. Ułatwia to przewidywanie zdarzeń w przyszłości i zwiększa możliwość wpływania na nie. Skutkiem ubocznym jest błąd poznawczy polegający na nieracjo-

nalnej ocenie rzeczywistości. W przypadku omawianego zagrożenia stereotypem postrzeganie siebie jako niezdolnego – mimo posiadanego potencjału – może odgrywać ogromną rolę w procesie edukacji. Chociaż główny nurt badań opiera się na negatywnym efekcie stereotypu niskich zdolności, to omawiany proces atrybucji ma także lustrzane odbicie – pozytywny wpływ stereotypu wysokich zdolności na członków grup społecznych tak postrzeganych.

Atrybucje – założenia ogólne

Wykonana przez B. Weinera (1971, 1979, 1982a, 1985b, za: Forsterling 2005) atrybucyjna analiza motywacji osiągnięć przedstawia wpływ atrybucji na zachowanie, emocje i procesy poznawcze. Jednym z głównych jej założeń jest to, iż ludzie po osiągnięciu sukcesu bądź doznaniu porażki po pierwsze poszukują wyjaśnienia takiego stanu rzeczy, po wtóre, wyciągają wnioski, a po trzecie, przed kolejnym zadaniem szacują prawdopodobieństwo odniesienia sukcesu bądź doznania porażki na podstawie wyciągniętych wniosków. Twórcą teorii atrybucji jest F. Heider (1958, za: Forsterling 2005), a jego idee rozwinęli i usystematyzowali E. Jones (1967) i H.H. Kelley (1967), dzieląc przyczyny na umiejscowione w osobie (przyczyny wewnętrzne) oraz w środowisku (przyczyny zewnętrzne). B. Weiner rozszerzył tę taksonomię na czynniki stałe i zmienne determinujące oba wymiary. Do przyczyn stałych zaliczył zdolności oraz trudność zadania, natomiast do przyczyn zmiennych – wysiłek i szczęście. Przy czym zdolności i wysiłek stanowią przyczyny wewnętrzne, natomiast trudność i szczęście to determinanty zewnętrzne. Na rysunku nr 1 przedstawiono podział czynników ze względu na ich stałość bądź zmienność oraz umiejscowienie.



Rys. 1. Model atrybucji B. Weinera.

Źródło: opracowanie własne na podstawie F. Forsterling 1986, s. 120.

B. Weiner (1986, za: Forsterling, 2005, s. 120) twierdzi, że *jeżeli określony skutek spostrzega się jako zdeterminowany przez określoną przyczynę, i jeśli przewiduje się,*

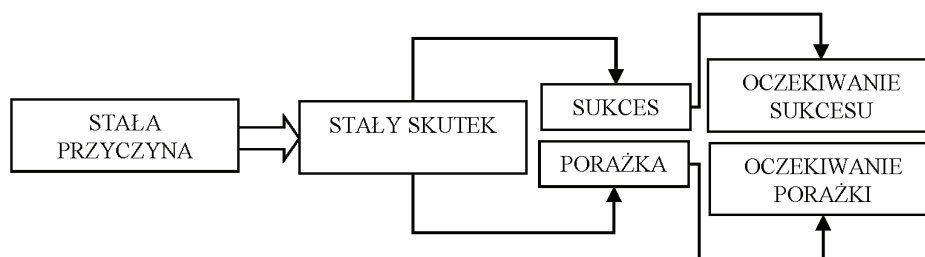
że ta przyczyna pozostanie, to należy również oczekiwać powtórzenia się tego skutku. Jeżeli zaś przyczyna może się zmieniać, to skutek także ulega zmianie. Na oczekiwania mają jednak wpływ nie tylko wcześniejsze porażki i sukcesy, ale sposób ich wyjaśniania, czyli podejmowana przez jednostkę autoatrybucja. W tym procesie istotne jest umiejscowienie przyczyn w jednym z wymiarów postrzeganych jako czynniki stałe bądź zmienne. Sukces przypisywany stałemu czynnikowi powinien zwiększyć oczekiwania sukcesu, natomiast porażka przypisywana stałemu czynnikowi winna to oczekiwanie zmniejszać (Forsterling 2005). W tym modelu stereotyp o niskich zdolnościach umiejscawia jednostkę w wymiarze czynników stałych, które determinują zarówno pozytywne oczekiwania (sukcesu) dla uczniów uważanych za zdolnych, jak i negatywne przewidywania (porażki) dla osób ocenianych przez innych i/lub oceniających siebie nisko w tym zakresie. Efekt ten wzmacnia powszechna wiara w to, że zdolności zależą od inteligencji. Powoduje ona bagatelizowanie innych czynników.

Egocentryzm atrybucyjny jako jedna z deformacji procesu atrybucji jest przyczyną wyjaśniania własnych sukcesów czynnikami wewnętrznymi (podwyższającymi poczucie własnej wartości), a porażek czynnikami zewnętrznymi (atrybucje obronne). Ludzie częściej i bardziej konsekwentnie przypisują sobie sukcesy, a porażki okolicznościom zewnętrznym. Jednak nie zawsze tak się dzieje. Jeśli nie spodziewają się sukcesu, nisko oceniając swoje możliwości, często przyczyn porażek szukają w sobie. Zatem ocena przyczyn sukcesów i porażek zależy nie tylko od samooceny, ale też od zgodności – niezgodności osiągniętego wyniku z własnymi oczekiwaniami (Miller, Ross 1975, za: Wojciszke, Doliński 2008). Zbieżność przewidywań z osiągniętym sukcesem w naturalny sposób wzmacnia samoocenę i sprawia, że jest on przypisywany czynnikom wewnętrznym. W przypadku gdy porażka była oczekiwana, rośnie skłonność do przyjmowania za nią odpowiedzialności, a tym samym obniża ona poczucie własnej wartości (tamże).

Stereotyp niskich zdolności wytwarza oczekiwania porażki, a te implikują dalsze pejoratywne atrybucje wewnętrzne. Inaczej sytuacja wygląda w przypadku osób postrzeganych jako zdolne, gdyż ich przewidywania związane są z sukcesem, a ewentualna porażka jest niezgodna z przewidywaniami, co powoduje przeniesienie przyczyny na zmienne czynniki zewnętrzne, mające mniejszy wpływ na przewidywanie przyszłości. Zagrożenie tym stereotypem dotyczy także tych, którzy po prostu lubią się uczyć. C. Steele (1997) odkrył, że ci uczniowie wykazują znaczną podatność na zagrożenie stereotypem, poświęcają bowiem na naukę bardzo dużo czasu. Badacz wnioskuje, że przyczyną takiego stanu rzeczy jest najprawdopodobniej obawa przed niespełnieniem oczekiwań. Moim zdaniem inną przyczyną zagrożenia stereotypem w tej grupie uczniów może być fakt, że poświęcanie dużej ilości czasu na naukę nie jest zgodne ze stereotypowym postrzeganiem zdolności, bowiem według niego zdolni nie potrzebują dużo czasu na naukę.

Zgodnie z założeniami teorii przypisywanie sukcesu bądź porażki czynnikom stałym zawsze w większym stopniu wywołuje przewidywanie wystąpienia ich w przyszłości niż w przypadku atrybucji odnoszących się do czynników zmiennych. Istotne jest również to, że atrybucje stałe prowadzą do identycznych zmian w oczekiwaniach, pozostają więc niezależne od wymiaru umiejscowienia kontroli w przyczynach wewnętrznych bądź zewnętrznych. F. Forsterling podkreśla, że dopiero po serii dalszych badań, podsumowując ponad 20 artykułów dotyczących tego zagadnienia B. Weiner, sformułował ogólne prawo, które brzmi: *Na zmiany w oczekiwaniu sukcesu, które zachodzą po uzyskaniu wyniku, wpływa spostrzegana stałość przyczyny tego zdarzenia* (Forsterling 2005, s. 114). Zgodnie z tym założeniem obydwie czynniki, tj. zdolności i trudność zadania są stałe, a zatem w przypadku uznania przez jednostkę jednego z nich jako przyczyny równocześnie aktywuje się negatywna bądź pozytywna prognoza dla wyników kolejnych działań. Tak więc przypisanie sukcesu lub porażki czynnikom stałym może silnie wzmacniać lub osłabiać motywację do działania w danym zakresie.

G. Heyman i C. Dweck (1998, za: Seul 2009) badając dzieci 7- i 8-letnie, analizowali związek pomiędzy przekonaniem o stałości cech osobowych i zdolności a gotowością do reagowania na komunikaty zwrotne o swoich osiągnięciach. Stwierdzili, iż przekonanie o stałości cech (w tym zdolności) skutkuje powstawaniem u dzieci przekonania, że i tak nie uda się poprawić osiągniętych wyników mimo zachęt i dawania im kolejnej szansy. Jak zauważa S. Seul (2009, s. 33): *dzieci zaczynają tworzyć ukryte teorie osobowości. Koncentrują się na kategoryzowaniu ludzi, szukając zdolności i atrybutów, a nie uwzględniają procesów emocjonalnych, działania i motywacji*. Innymi słowy tworzą dychotomiczną orientację na zdolnych i niezdolnych, nie uwzględniając innych czynników mogących mieć wpływ na osiągnięcie sukcesu, co przedstawiono na rysunku poniżej.



Rys. 2. Stałość na wymiarze przyczyn jako wyznacznik oczekiwania stałych skutków i dalszych oczekiwań²

² Zarówno ten, jak i kolejne rysunki powstały na podstawie analizowanych lektur przez autora tego artykułu.

Stać przyczyna wewnętrzna – posiadanie zdolności

W potocznym rozumieniu zdolności są utożsamiane z inteligencją. Ponadto *bycie uzdolnionym jest społecznie pożądane* (Covington, Omelich 1979b za: Forsterling 2005, s. 161). Istnieje więc także swoisty dogmat społeczny głoszący, że ludzie inteligentni, czyli zdolni, są bardziej wartościowi i stanowią elitarną grupę społeczną. W odniesieniu do popularnego stwierdzenia „on jest naprawdę inteligentny”, D. Kahnemann (2012, s. 252) zadaje jednak ciekawe pytanie: *kiedy mówisz, że ktoś jest naprawdę inteligentny, jaką grupę odniesienia masz na myśli?* W społecznym poznaniu grupy odniesienia nie są określone, podobnie jak granica posiadania zdolności, czyli przejścia do elitarnego grona osób inteligentnych. Obraz grupy wyznacza stereotyp, a jego aktywacja prowadzi do heurystycznego przetwarzania informacji na podstawie heurystyki reprezentatywności, dostępności bądź zakotwiczenia (tamże). W konsekwencji prowadzi to do popełniania podstawowego błędu atrybucji, dokonując bowiem oceny zachowania uznajemy, że skoro ktoś postąpił inteligentnie (zgodnie ze stereotypem zdolności), to taki jest. Oczywiście pojawia się również *argumentum a contrario* dla oceny inteligencji z naukowego punktu widzenia. Tu zasadniczo mamy do czynienia z bardzo analitycznym trybem jej oceny, jednak fakt, iż wiele lat badań nad jednoznacznie określaniem desygnatu pojęcia inteligencji nie doprowadziło do zgodności w tej kwestii, wydaje się przemawiać za tym, że znaczenie tego konstruktu jest wciąż sprawą dyskusyjną.

Zapoczątkowane przez C. Spearmana (1927, za: Hawrot, Pisarek 2012) hierarchiczne modele inteligencji opierają się na dychotomicznych komponentach. Jako twórca pierwszej teorii czynnikowej badacz wyodrębnił czynnik (g) – jako inteligencję właściwą, nazywaną także energią umysłową zdeterminowaną genetycznie oraz czynnik (s) odpowiedzialny za specyficzne zdolności człowieka. W teorii R. Cattella (1978, za: Hawrot, Pisarek 2012) pojawiają się również dwa komponenty, a mianowicie inteligencja płynna oraz skrytalizowana. Pierwsza rozumiana jest jako zdolność do dostrzegania relacji między symbolami i wykonywania operacji na nich niezależnie od ich znaczenia i poprzednich doświadczeń, druga jako stanowiąca wiedzę, umiejętności i doświadczenie przyswojone w trakcie danego okresu życia w określonym kontekście kulturowym.

W opozycji do tych teorii stoją modele równorzędności zdolności poznawczych, m.in. koncepcja H. Guilforda, wyodrębniająca trzy wymiary tych zdolności: rodzaj zaangażowanych operacji, rodzaj treści, na których opiera się operacja, i rezultat czynności (Nęcka 2009). D. Goleman (1997) natomiast w swej koncepcji inteligencji emocjonalnej wskazuje kompetencje psychologiczne (samoświadomość, samoocenę, samokontrolę lub samoregulację), społeczne (empatię, asertywność, perswazję, przywództwo, współpracę) oraz kompetencje prakseologiczne rozumiane jako stosunek do zadań i wyzwań (motywację, zdolności adaptacyjne i sumienność). Teoria ta zakłada

jednak, że wymienione kompetencje są komplementarne w stosunku do inteligencji racjonalnej opartej na umiejętnościach intelektualnych analitycznych, wyrażanych ilorazem inteligencji IQ, czyli są jej dopełnieniem (Hawrot, Pisarek 2012).

A. Hawrot i J. Pisarek zauważają, że współczesne ujęcia inteligencji odchodzą od statycznego strukturalnego rozumienia na rzecz ujęć dynamicznych. W ujęciach dynamicznych zakłada się, że *inteligencja jest procesem mobilizacji zasobów poznawczych umysłu ludzkiego* (Nęcka 2009, s. 26, za: Hawrot, Pisarek 2012). Autorki wskazują także na istotę formalnych cech systemu poznawczego, który posiada zdolność wykorzystania różnych zasobów tak, aby pewne predyspozycje rekompensowały braki. Egzemplifikacją takiego stanu rzeczy może być sytuacja, w której wolne tempo przetwarzania informacji może zostać zrekompensowane dużą pojemnością pamięci roboczej, bądź niewystarczająca pamięć robocza rekompensowana jest szybkością przetwarzania informacji.

Model potocznego postrzegania inteligencji często nie przewiduje jednak żadnej rekompensaty dla braku zdolności. Postrzeganie jednostki jako zdolnej, a także taka jej autoatrybucja, tworzy automatyczne oczekiwania sukcesu w przyszłości, natomiast w sytuacji odwrotnej kreuje obraz przyszłych porażek. Inteligencja jest postrzegana jako jeden z głównych predyktorów szeroko rozumianego sukcesu. W tym kontekście stereotyp „zdolny = inteligentny” w znacznym stopniu ogranicza możliwość osiągnięcia sukcesu przez osoby, które winę za porażkę przypisują wewnętrznej i stałej cesze – brakowi zdolności. W takim procesie autoatrybucji nie ma alternatywy dla deficytu inteligencji, nie występuje inny czynnik stały, który mógłby rekompensować wewnętrzne przekonanie o braku zdolności.

Zmienna przyczyna wewnętrzna – wysiłek

W wieku 8–10 lat dzieci zaczynają odróżniać wysiłek od zdolności, a w 10. roku życia wiedzą, że gdy dużo pracują, są postrzegane jako mało zdolne (Seul 2009). Z tego powodu unikają przyznawania się do wysiłku, bardziej pożądanym jest bowiem sukces osiągnięty małym wysiłkiem, który jest oznaką zdolności.

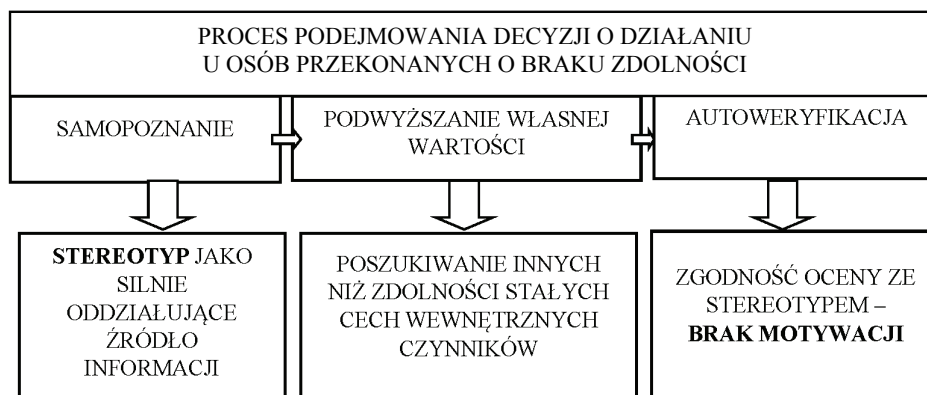
Wysiłek definiowany jest jako stan natężenia sił (fizycznych lub psychicznych) (Doroszewski 1996). Definicja ta nie uwzględnia perspektywy czasowej wysiłku. W kontekście przywołanej tu teorii atrybucji ma on bardziej statyczny charakter, związany z oceną wykonanego zadania i koniecznością podjęcia wysiłku związanego z następnym zadaniem. Każdy wysiłek wymaga jednak pewnej motywacji. W psychologii termin motywacja określa wszelkie mechanizmy, które odpowiadają za uruchomienie, ukierunkowanie, podtrzymanie aktywności i zakończenie zadania. Pojęcia tego używa się zarówno w odniesieniu do stanów, w których organizm podejmuje

działania ukierunkowane na uzyskanie jakiegoś elementu niezbędnego do normalnego funkcjonowania, jak i wtedy, gdy niczego, co niezbędne do życia, mu nie brakuje (Maruszewski i in. 2008, s. 589). Każde działanie wymaga jednak motywacji, a ona związana jest z postrzeganiem własnego „ja”.

Wyróżnia się w tym zakresie dwa motywy: podwyższania własnej wartości (*self-enhancement*) (Allport 1961, za: Brycz 2004) oraz autoweryfikacji (*self-verification*) (Swann 1990, za: Brycz 2004). Pierwszy dotyczy poszukiwania pochlebnych informacji o sobie, które pozwolą utrzymać i wzmacniać poczucie własnej wartości. Drugi natomiast polega na poszukiwaniu spójnych, zgodnych i pewnych informacji o sobie, umożliwiających samokontrolę i przewidywalność. Wypadkowa działania obydwu motywów wpływa na zachowanie jednostki. Jak zauważa H. Brycz, ludzie używając dwóch odmiennych systemów przetwarzania informacji (pierwszego – heurystycznego, kojarzeniowego, automatycznego, intuicyjnego często przedświadomego oraz drugiego – zawierającego konwencjonalne reguły logiki, analitycznego) w różny sposób wykorzystują wskazane motywy. Zasadniczo system heurystyczny sprzyja podwyższeniu własnej wartości, natomiast analityczny autoweryfikacji (Brycz 2004). C. Sedikides wskazuje jednak również na trzeci motyw – motyw samopoznania (*self-assessment*), który poprzedza wcześniej wymienione i polega na poszukiwaniu trafnej wiedzy o sobie ułatwiającej samoregulację. Według tego autora proces atrybucji przebiega trzyetapowo. Rozpoczyna go motyw samopoznania (zbieranie obiektywnych informacji o sobie), następnym etapem jest podwyższanie własnej wartości, a proces zamyka autoweryfikacja, jako zatwierdzanie (Sedikides 1993, za: Brycz 2004).

Można zakładać, że w pierwszym etapie poszukiwania informacji o sobie stereotyp jest wprawdzie nieprawdziwym, ale silnie oddziałującym źródłem informacji, a w wyniku jego działania dokonanie trafnej samooceny jest skazane na niepowodzenie. Mimo że kolejnym krokiem jest próba podwyższenia poczucia własnej wartości, to poszukiwanie innych pozytywnych stałych przyczyn wewnętrznych nie przynosi pozytywnych rezultatów. Jednostka po prostu ich nie znajduje. Autoweryfikacja zamyka proces, utrwalając negatywną samoocenę własnych możliwości. Brak alternatywy w postaci innych stałych cech powoduje, że nawet w przypadku dodatkowych bodźców motywujących z zewnątrz stereotyp blokuje ich aktywację.

S. Seul (2009, s. 33) zauważa, że *jeżeli dziecku towarzyszy takie myślenie, w którym nie docenia się udziału własnego wysiłku, a jedynie uwzględnia stałe zdolności, mobilizacja i zachęcanie do wytrwałości dają skutek odmienny od oczekiwanego przez dorosłego*. W takiej sytuacji dziecko nie docenia własnego wysiłku, a przecenia zdolności, które uważa za niezbędne do realizacji zadania (Heyman, Dweck 1998; Sędek 2009, za: Seul 2009). Porażkę tłumaczy brakiem zdolności, ponieważ nie dostrzega swojego udziału i w ten sposób utrwala przekonanie o stałości cechy, jaką są zdolności. Każde niepowodzenie przyczynia się do pogarszania obrazu siebie, a to obniża motywację do podejmowania działania. Przebieg tego procesu przedstawia rysunek 3.



Rys. 3. Wpływ stereotypu niskich zdolności na proces samooceny

Stała przyczyna zewnętrzna – trudność zadania

Zadanie to sytuacja rozbieżności, w której stan obecny różni się treściowo czy psychologicznie od stanu pożądanego, a celem jest osiągnięcie stanu istotnego z perspektywy standardów podmiotu. Zadanie jest wyobrażeniem wyniku końcowego, jaki zamierzamy osiągnąć, a więc odpowiada na pytanie, co będzie efektem naszego działania (Maruszewski i in. 2008). Należy więc zauważyć, że stereotyp niskich zdolności już na samym początku procesu atrybucji może prowadzić do powstania wyobrażenia porażki. Zadania mogą być jednak rozpatrywane w różnej perspektywie. C. Dweck (1986, za: Maruszewski i in. 2008) dzieli zadania na ukierunkowane na mistrzostwo (*mastery goals*) oraz zadania ukierunkowane na wykonanie (*performance goals*). M. Maehr (1989, za: Maruszewski i in. 2008) stworzył listę konsekwencji związanych z wyborem jednej z przedstawionych opcji.

Każda z wybranych opcji implikuje inne sposoby postrzegania sukcesu, sensu działania oraz zadowolenia z siebie. Sukces w zadaniach mistrzowskich to rozwój, poprawa jakiejś sprawności, a istotą podejmowanych działań jest wysiłek i przedsiębiorczość. W tym wypadku zadowolenie z siebie wynika z uzyskanego postępu, rozwoju, zdobycia nowej umiejętności. Natomiast w zadaniach wykonaniowych sensem działania jest bycie lepszym od innych, tak więc działanie ukierunkowane jest na pokonanie przeciwników, a samozadowolenie przynosi zwycięstwo. Można by uznać, że taki sposób myślenia jest odbiciem wiary w to, że życie jest grą o sumie zerowej, czyli że sukces możliwy jest tylko kosztem porażki innych.

Ciekawe jest również odmienne postrzeganie popełnianych błędów. W zadaniach rozwojowych są one traktowane jako nieodłączny element procesu uczenia się, dzięki

któremu człowiek zdobywa określone informacje pozwalające uniknąć ich w przyszłości. Natomiast w zadaniach wykonaniowych uważa się je za przejawy braku zdolności prowadzące do porażki (Maruszewski i in. 2008).

C. Dweck przedstawił hipotezę, że *dwa sposoby traktowania zadań są konsekwencją ukrytych przekonań na temat ludzkiej natury – spostrzegania osobowości jako stabilnej i niezmiennej (w wypadku zadań wykonaniowych) oraz spostrzegania osobowości jako zmiennej i rozwijającej się (w wypadku zadań ukierunkowanych na mistrzostwo)* (tamże, s. 621)

Dokonując nieznacznej modyfikacji tej tezy można by postawić nową, iż: dwa sposoby traktowania zadań są konsekwencją stereotypu niskich zdolności – spostrzegania inteligencji jako stabilnej i niezmiennej (w wypadku zadań wykonaniowych) oraz spostrzegania inteligencji jako zmiennej i rozwijającej się (w wypadku zadań ukierunkowanych na proces).

Biorąc pod uwagę perspektywę czasu, zadania można także podzielić na bliskie i dalekie (Obuchowski 1982). Brak jednak zgodności co do faktu, które zadania motywują silniej. D. Kirschenbaum, L. Humphrey i S. Malett (1981, za: Maruszewski i in. 2008) twierdzą, że silniejszy wpływ na motywację mają zadania długotrwałe. Tego zdania był też K. Obuchowski (1995), uznając, że liczne złożone satysfakcje w dalekich zadaniach motywują silniej. E. Locke i G. Latham (1990, za: Maruszewski i in. 2008) uważają natomiast, że to w wyniku bezpośrednich wzmocnień występujących w zadaniach krótkotrwałych dochodzi do większej motywacji. Wydaje się jednak, że wzmocnienia te mogą pochodzić zarówno z satysfakcji płynącej z realizacji zadania, jak i czynników zewnętrznych w postaci motywowania przez środowisko określanego mianem wsparcia.

				DECYZJA O DZIAŁANIU/ MOTYWACJA W TRAKCIE DZIAŁANIA
TYP ZADANIA	WYKONANIOWE	WYOBRAŻENIE WYNIKU – ZDARZENIA SUKCES LUB PORAŻKA	OBAWA POTWIERDZENIA STEROOTYPU	NEGATYWNA/NISKA
	MISTRZOWSKIE (PROCES)	WYOBRAŻENIE WIELU ZDARZEŃ – SUKCESÓW I PORAŻEK	LICZNE ZŁOŻONE DOŚWIADCZENIA – ORIENTACJA NA PRZYSZŁOŚĆ	POZYTYWNA/WYSOKA

Rys. 4. Stereotyp niskich zdolności a decyzje o działaniu w zależności od typu zadania

Ważne jest także, aby samo zadanie było podjęte z własnej inicjatywy, bowiem zadania narzucone często wywołują opór (Maruszewski i in. 2008). Wsparcie jest bardzo istotne, gdyż *w miarę wzrostu złożoności zadania rośnie też komplikacja*

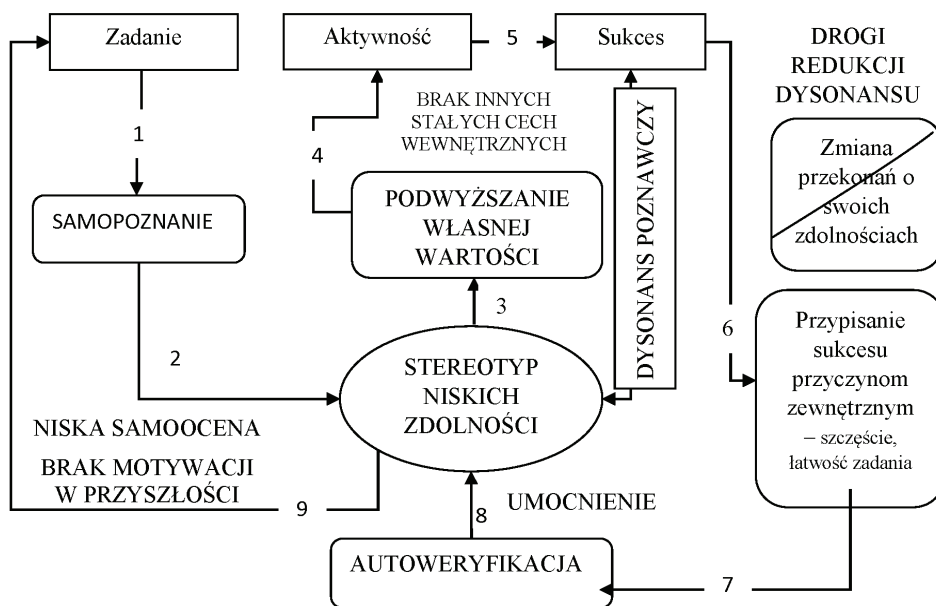
procesów motywacyjnych, a to dlatego, że musi zostać uwzględniona dłuższa perspektywa czasowa, a także dlatego, że niezbędna jest samokontrola, samodyscyplina i wytrwałość w działaniu (tamże, s. 621).

Przebieg omawianego procesu w zależności od typu zadania przedstawia rysunek 4.

Zmienna przyczyna zewnętrzna – szczęście

Desygnaty pojęć szczęście i pech wydają się dobrze rozumiane. Razem określane bywają także jednym pojęciem – przypadek. To, jak wpływają na dokonywane przez ludzi atrybucje, może być jednak bardziej skomplikowane. D. Kahnemann (2012) zauważa, że dokonując oceny przeszłych wydarzeń w celu sformułowania prognoz dotyczących przyszłości, skupiamy się na przyczynowo-skutkowej roli umiejętności, a nie doceniamy roli szczęścia. W ten sposób ulegamy złudzeniu kontroli, a więc w większym stopniu poszukujemy przyczyn we własnych zdolnościach niż w przypadku. Taki stan rzeczy występuje jednak w sytuacji, kiedy dwa elementy poznawcze są ze sobą zgodne. W sytuacji, gdy uważający się za zdolnego osiąga sukces, występuje zgodność pomiędzy tymi elementami, a jednostka utwierdza się, że przyczyną zdarzenia były jej zdolności. Podobnie osoby uznające się za niezdolne – w przypadku porażki utwierdzą się w przekonaniu o braku zdolności. Kiedy pomiędzy elementami powstaje dysonans poznawczy (Festinger 2007), górę bierze element silniejszy bądź jednostka dodaje dodatkowy element celem jego redukcji. Dla „zdolnych” w przypadku porażki silniejszym elementem są własne zdolności, a elementem dodanym może być pech. Osoby postrzegające się jako mało zdolne w takiej sytuacji redukują dysonans przez zewnętrzny element szczęścia, bądź utwierdzą się w przekonaniu o braku zdolności. Dysonans poznawczy jest więc efektem niezgodności uzyskanego wyniku z własnymi oczekiwaniami i może odgrywać znaczną rolę w procesie podejmowanych atrybucji. Z jednej strony pełni rolę wzmacniającą poczucie własnej wartości w przypadku osób postrzegających się jako zdolne, a z drugiej ma negatywny wpływ na osoby objęte stereotypem. Warto również zauważyć, że szczęściem lub jego brakiem można wyjaśnić pojedyncze zachowanie, ale w dłuższej perspektywie czasowej to raczej poziom oceny własnych cech wewnętrznych będzie miał większy wpływ na dokonywaną atrybucję. Potwierdza to, że model B. Weinerja ma charakter statyczny, życie jest bowiem ciągiem wielu zdarzeń, a podejmowane atrybucje nie odnoszą się każda z osobna do innego zadania, lecz są podejmowane na podstawie wyników wielu z nich.

Interesująco wygląda również kwestia szczęścia z perspektywy obserwatora. Dokonując bowiem atrybucji dotyczącej określonego skutku, obserwator poszukuje przyczyny w cechach aktora, a nie bierze pod uwagę przypadku. Zwłaszcza gdy dokonuje



Rys. 6. Proces atrybucji u osób objętych stereotypem niskich zdolności w sytuacji sukcesu

Czynniki redukujące zagrożenie stereotypem. Rozszerzony model atrybucyjny – propozycja własna

W toku poszukiwania informacji na temat możliwych przyczyn silnego wpływu stereotypu niskich zdolności inspirujące wydało się pytanie: *Co sprawia, że rozpoczęte*

		CZYNNIKI	
		WEWNĘTRZNE	ZEWNĘTRZNE
CZYNNIKI STAŁE	Zdolności		Trudność zadania
	Wytrwałość		
CZYNNIKI ZMIENNE	Wysiłek		Szczęście
			Wsparcie

Rys. 7. Umieszczenie proponowanych czynników w modelu atrybucji

działanie jest kontynuowane, mimo konieczności podejmowania znacznego nieraz wysiłku ? (Maruszewski i in. s. 588). Innymi słowy zastanawiające jest to, jakie mechanizmy podtrzymują aktywność. Jednym z nich, moim zdaniem, jest wytrwałość, a drugim wsparcie. Proponowany rozszerzony model atrybucji ujęto na rysunku 7.

Stala cecha wewnętrzna – wytrwałość

Wytrwałość to konsekwencja w dążeniu do zamierzonego celu (Doroszewski 1996), której percepcyjnie dostrzegalnym wyrazem jest pracowitość. To odmienny konstrukt pojęciowy niż wysiłek, występuje bowiem w dłuższej perspektywie czasowej. Wysiłek w ujęciu B. Weinerja jest skupiony na zadaniu, natomiast wytrwałość to orientacja na proces. W krótkiej perspektywie czasowej wysiłek w przypadku porażki zostaje uznany za nieuzasadniony, a wina zostaje przypisana niskim zdolnościom. Wytrwałość to cecha, która pozwala porażki traktować jako normalne etapy procesu prowadzącego do celu. Pozwala wyciągać z nich wnioski, zrozumieć, że one najbardziej zapadają w pamięci i można z nich wyciągać wnioski na przyszłość.

Jak zauważa P. Zimbardo, *zdolność do wykorzystywania przeszłości jako rusztowania, nie zaś projektu do powielania jest tym, co wyróżnia kreatywnych twórców, potrafiących improwizować w sposób wykraczający poza przeszłość i otwierający nowe perspektywy* (Zimbardo, Boyd 2009, s. 105). Taki sposób postrzegania przeszłości wymaga jednak wytrwałości w działaniu, przeświadczenia, że ciężką pracą można zrekompensować niedostatek zdolności.

Rozszerzenie modelu B. Weinerja o kategorię „wytrwałość” wprowadza do czynników wewnętrznych alternatywę w wymiarze stałości cech. Rzekomy (postrzegany przez jednostkę) brak zdolności może zostać zrekompensowany przez wytrwałość. W. Mischel ze współpracownikami (1988 za: Nisbett 2010) badając zdolność dzieci do odraczania gratyfikacji, odkrył, że te z nich, które były w stanie odłożyć w czasie otrzymanie nagrody (pożądany przedmiot – słodycz, zabawka), a dzięki temu uzyskać jej dwukrotność, dziesięć lat później osiągnęły dużo lepsze wyniki w szkole ponadpodstawowej. Jak przekonuje P. Zimbardo, perspektywę temporalną można zmieniać. Należy tylko zmienić sposób myślenia, a tym samym działania ukierunkowane na proces, a nie na produkt (pojedyncze zadanie) (Zimbardo, Boyd 2009).

Istnieje wiele badań, które jednoznacznie wskazują na fakt, że wytrwałość to również cecha nabywana w wyniku wpływu czynników środowiskowych. Badania nad osiągnięciami Azjatów wskazują, że wzorzec wytrwałości jest im przekazywany przez środowisko, a transmisja ta ma charakter kulturowy. Jak zauważa R. Nisbett (2010, s. 156), *Azjaci po prostu wiedzą, że inteligencja i sprawność intelektualna są podatne*

na wpływy. Dwa i pół tysiąca lat temu Konfucjusz określił, że źródłem zdolności jest pochodzący z natury dar niebios oraz ciężka praca. Dlatego Azjaci wierzą, że osiągnięcia intelektualne są przede wszystkim efektem mozolnego wysiłku, który można określić mianem pracowitości i wytrwałości w dążeniu do celu. Taki tryb atrybucji nie tylko jest alternatywą dla zdolności jako stałej cechy wewnętrznej, ale także pozwala na zupełnie odmienne spojrzenie na zdolności. Człowiek uświadamia sobie, że: *stopień odziedziczalności ilorazu inteligencji w żadnej mierze nie ogranicza jego potencjalnej podatności na zmiany* (tamże, s. 45).

Zmienna przyczyna zewnętrzna – wsparcie

W przedstawionym przeze mnie na rysunku 7 modelu wsparcie ma odgrywać rolę czynnika redukującego zagrożenie stereotypem, służącego podejmowaniu bardziej racjonalnych atrybucji, a także czynnika motywującego do działania. Wsparcie rozumiem jako pomoc ze strony środowiska (rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej, innych osób). Zmienny charakter tej kategorii w przedstawionym modelu wynika z faktu, iż wpływ osób z otoczenia dziecka ma różne nasilenie i znaczenie w zależności od etapu rozwoju jednostki oraz innych czynników. Poszukiwanie, korzystanie ze wsparcia, podobnie jak ciężka praca, postrzegane jest jako brak zdolności. Dlatego nie bez znaczenia jest to, na co wsparcie jest skierowane.

Z badań wynika, że w przypadku gdy wskazywane są atuty lub ich brak (jako osoby zdolnej bądź niezdolnej), niezależnie od własnego wysiłku, z chwilą pogorszenia wyników dzieci reagują poczuciem bezradności i obniżeniem motywacji (Seul 2009). Natomiast w sytuacji gdy informacje zwrotne mają charakter korygujący dotychczasową aktywność w celu ukierunkowania dalszej (nastawione na strategię działania), to bez względu na wyniki wsparcie ma charakter motywujący dla dziecka i pobudza jego rozwój (Camphay, Ruble 1994, za: Seul 2009). Użyteczne wskazówki motywujące pozwalają na wytwarzanie nowych strategii osiągnięcia celu. Działania jednostki są więc traktowane w dłuższej perspektywie czasowej nie jako skierowane na zadanie, ale na proces.

Warto wspomnieć, że wsparcie jest także jednym z czynników istotnych dla występowania zjawiska *resilience*, rozumianego jako odporność psychiczna, odporność na zranienie, sprężystość psychiczna, prężność czy rezyliencja (Junik 2011). Badania prowadzone nad czynnikami *resilience* przyczyniły się do rozwoju wiedzy na temat czynników chroniących, które pozwalają jednostkom dobrze funkcjonować mimo przeciwności losu (Borucka, Ostaszewski 2012). Czynniki te tkwią zarówno w jednostce, jak i w środowisku. K. Ostaszewski (2014) jako główne czyn-

niki chroniące, związane z jednostką, wymienił dobre funkcjonowanie poznawcze, umiejętności wykonawcze, samokontrolę, pozytywny obraz siebie, poczucie własnej wartości, samoakceptację, poczucie sensu życia i zaangażowanie w codzienną aktywność. Natomiast w zakresie czynników środowiskowych wyróżnił dobre relacje rodzinne, w tym wsparcie przynajmniej jednego rodzica, wsparcie innych osób dorosłych, a także rówieśników, pozytywny klimat szkoły i wysoką jakość nauczania oraz dostęp do pozaszkolnych ośrodków rekreacji i wsparcia.

Wsparcie może więc odgrywać bardzo ważną rolę także w aspekcie zagrożenia stereotypem, wzmacniając rezyliencję uczniów, których on dotyczy. W przywoływanym już trzyetapowym procesie atrybucji, pomaga przede wszystkim w zebraniu rzetelnych informacji o sobie, a nie tylko opartych na autoatrybucji. Jeśli dziecko uzyskuje informacje korygujące, to są one inne niż te wynikające ze stereotypu, czyli utwierdzające w przekonaniu o braku zdolności. W drugim etapie dodatkowo podnosi samoocenę, a w konsekwencji pozwala zamknąć proces autoweryfikacji ze świadomością, że dokonana ocena jest zbieżna z oceną obserwatora. Dwuznaczność oceny jest czynnikiem chroniącym przed zagrożeniem stereotypem.

Dotychczasowe badania wskazują, że dwuznaczność jest jednym z najlepszych sposobów przeciwdziałania stereotypowemu przetwarzaniu informacji. Ona bowiem przedstawia automatyczne, bezwysiłkowe, i często nieświadome, heurystyczne myślenie na przetwarzanie informacji wymagające umysłowego wysiłku, skupienia prowadzącego do dokonania swobodnego i świadomego wyboru. Samo wprowadzenie dwuznaczności pozwala na przekierowanie myślenia na właściwy tor. W omawianym modelu autoatrybucja związana z działaniem stereotypu powoduje aktywację braku zdolności. Wsparcie może w tym wypadku polegać na stworzeniu dwuznaczności – „nawet jeśli jesteś mniej zdolny, to jesteś pracowity i wytrwały”.

Zjawisko to pokazują badania przywołane przez R.J. Crisp i R.N. Turner nad dwuznacznymi konstruktami pojęciowymi, w których pogodzenie dwóch sprzecznych (w kontekście stereotypu) pojęć prowadzi do generowania nowych atrybutów (*emergent attributes*), a tym samym do zmiany sposobu myślenia. Jego egzemplifikacją są takie wyrażenia, jak np.: „stolarz po Harvardzie” (*Harvard educated Carpenter*), „chiński Amerykanin” (*Chinese American*), „brytyjski Pakistańczyk” (*British Pakistani*) (Crisp, Turner 2011). Może warto więc tworzyć inne opisy właściwości, np. „mniej zdolny, ale wytrwały”, „zdolny, ale niewytrwały”, i nagradzać także najwytrwalszych, a nie tylko najzdolniejszych. Wsparcie w postaci doceniania ciężkiej pracy przyniesie pożytek zarówno zdolnym, jak i mniej zdolnym.

W proponowanym modelu szczęście (ślepy los) w dłuższej perspektywie czasowej nie jest tak istotne, bowiem dzięki zjawisku powrotu do średniej pozwala jednostce na zbieranie bardziej rzetelnych informacji o sobie, a przede wszystkim ukierunkowanych na pozytywne cechy wewnętrzne. Co oczywiście nie eliminuje całkowicie roli szczęścia, ale umniejsza znacząco wpływ tego czynnika na dokonywane atrybucje. Przebieg procesu atrybucji w proponowanym modelu przedstawiają rysunki 8 i 9.

Podsumowanie

Celem artykułu nie było kwestionowanie wpływu czynników genetycznych na zdolności. Biorąc jednak pod uwagę, że badania jednoznacznie wskazują, że około 50% zmienności ogólnych zdolności poznawczych wyjaśniają wpływy genetyczne, a środowisko – zarówno wspólne, jak i specyficzne – tłumaczy pozostałą część zmienności (Pisula, Oniszczenko 2008), uważam, że umniejszanie roli środowiska jest ogromnym błędem. Gdyby różnice w inteligencji wynikały wyłącznie z czynników genetycznych, jaki byłby cel działań edukacyjnych? Cechą społeczeństwa polskiego i większości zachodnich jest jednak powszechna wiara w IQ, prowadząca do etykietowania jednostek. Indywidualizm nie potrzebuje wsparcia, a ciężka praca postrzegana jest jako brak zdolności.

Stereotypowe postrzeganie inteligencji prowadzi do zagrożenia stereotypem dla ludzi (szczególnie dzieci), którzy nauczyli się wierzyć w ten nieprawdziwy dogmat. Przekonanie o niskim poziomie zdolności staje się samospełniającym proroctwem. Warto więc, by raczej uwierzyli w inny dogmat, iż *jednostki mogą różnić się między sobą profilem inteligencji, z którym się rodzą, a już z całą pewnością profilem inteligencji, z którym kończą rozwój umysłowy* (Gardner 2002, s. 27). Pogląd H. Gardnera (2002), że inteligencja jest pewną zdolnością ogólną, którą stwierdza się w różnym stopniu u wszystkich osób, wydaje się bardziej przekonujący. Tym bardziej że poziom inteligencji ulega zmianie w zależności od czasu poświęcanego na naukę, co potwierdzają badania dzieci, które z różnych przyczyn miały okres absencji w edukacji (Ceci, Williams 1997, za: Nisbett 2010).

Upowszechnianie przekonania, iż rozwój zależy od wytrwałości, pracowitości i wsparcia innych ludzi, jest szansą dla mniej zdolnych. Zmiana stereotypu niskich zdolności na pozytywny stereotyp: „wrodzone zdolności to zbyt mało do osiągnięcia sukcesu”, mogłaby przyczynić się do ujawnienia wielu zdolności wśród osób zagrożonych negatywnym stereotypem. Nie wszyscy ludzie mają takie same zdolności i to nie ulega wątpliwości, ale nie wszyscy uczą się w taki sam sposób. Wiara w wytrwałość to wiara w sukces, nawet jeśli ma on nieco bardziej odległą perspektywę. Zaproponowany model nie jest potrzebny wszystkim w tworzeniu atrybucji, jak bowiem pisze H. Gardner (2002, s. 29): *Nie martwię się o te dzieci, które są dobre we wszystkim. One sobie świetnie radzą. Przedmiotem mojej troski są te, które nie błyszczą w testach typowych i które z tego powodu są z reguły oceniane jako nieposiadające żadnych zdolności.*

Autor odnosi się wprawdzie do nieujawnionych zdolności, zgodnie z teorią inteligencji wielorakich, ale w mojej ocenie to nie tylko ten potencjał w nich tkwi. One po prostu nie wiedzą, że zdolni nie zawsze osiągają sukces, a często osiągają go najwytrwalsi swoją ciężką pracą. Ważne jest więc, by nauczyciele i inne osoby dorosłe w otoczeniu dziecka nie ulegały powszechnemu przekonaniu, że tylko zdolni osiągają sukces, a inni, postrzegani jako niezdolni nie mają na niego szans. Ulegając efektowi Pigmaliona (Rosenthal, Jacobson 1968, za: Trusz 2013), można bowiem nawet nieświadomie ko-

munikować oczekiwania i w ten sposób wpływać na obraz „ja” podopiecznych, którzy po pewnym czasie dochodząc będą do wniosku, że oczekiwania te trafnie odzwierciedlają ich poziom inteligencji, zdobytych zdolności czy kompetencji (Trusz 2013). Jest to szczególnie istotne w pracy z osobami zagrożonymi stereotypem, jak bowiem dowiedli W. Swann i R. Ely (2013), skłonność do behawioralnego potwierdzania występuje, gdy obserwatorzy są pewni własnych oczekiwań, a obiekty niepewne swoich koncepcji „ja”. Szczególnie więc narażone są dzieci w okresie adolescencji, kiedy zmiany fizjologiczne oraz fizyczne powodują zachwianie własnego „ja”.

Ponadto należałoby zacząć doceniać wysiłek, zwłaszcza w dłuższej perspektywie czasowej, rozumiany jako wytrwałość, wciąż bowiem jest on postrzegany jako oznaka braku zdolności, podobnie jak poszukiwanie wsparcia. Dzieci nie tylko wstydzą się przyznać do wysiłku czy poprosić o wsparcie, ale tracą motywację, sądząc, że skoro wkładają dużo wysiłku bądź potrzebują wsparcia, to są niezdolne. Jak potwierdzają badania przytoczone w tym artykule, skupianie się na przymiotach – zdolny, niezdolny – zawsze w sytuacji pogorszenia wyników sprawia, że dzieci reagują poczuciem bezradności i obniżeniem motywacji. Wsparcie należy skierować na modyfikowanie aktywności oraz na czynniki mające znaczenie dla wytrwałości. Warto komunikować dziecku, które jest przekonane o braku zdolności, np. tak: „mnie się tak nie wydaje, ale może i jesteś mniej zdolny, jednak jeśli będziesz pracowity, to możesz osiągnąć więcej niż ci, którzy uważani są za zdolnych, ale są mało wytrwali”. Edukacja w takim ujęciu to nie stawianie zadań określonych jako „wykonaniowe”, ale ukierunkowanie na mistrzostwo. W takim procesie porażkom zawsze towarzyszy wizja odroczonej gratyfikacji, a to pozwala zachować wysoką samokontrolę, która pomaga osiągnąć lepsze wyniki w nauce bez względu na poziom inteligencji (Nisbett 2010).

Posłuchajmy więc R.E. Nisbetta (2010, s. 182), który mówił, żebyśmy uczyli dzieci, że *inteligencję można rozwijać i chwalmy je za ciężką wytrwałą pracę*.

Bibliografia

- ARONSON J., 2004, *The threat of stereotype*, Educational Leadership, 62(3).
- ARONSON J., LUSTINA M., GOOD C., KEOUGH K., STEELE C., BROWN J., 1999, *When white men can't do math: necessary and sufficient factors in stereotype threat*, Journal of Experimental Social Psychology, 35(1).
- BEDYŃSKA S., 2013, *Długofalowe skutki zagrożenia stereotypem. Moderacyjna rola identyfikacji z własną grupą i z dziedziną*, Studia Psychologiczne, 51(3).
- BEDYŃSKA S., DRESZER J., 2006, *Wyśmiej stereotyp! Czynniki redukujące zagrożenie stereotypem*, Psychologia Społeczna, 2(2).
- BORUCKA A., OSTASZEWSKI K., 2012, *Czynniki i procesy resilience wśród dzieci krzywdzonych*, Dziecko Krzywdzone, 3.
- BRYCZ H., 2004, *Trafność spostrzegania własnych i cudzych zachowań*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- CRISP R., TURNER R., 2011, *Cognitive Adaptation to the Experience of Social and Cultural Diversity*, Psychological Bulletin, 137(2).

- DOROSZEWSKI W., 1996, *Słownik języka polskiego PWN*, Pozyskano z: <http://doroszewski.pwn.pl>
- DRAŻKOWSKI D., 2014, *Interwencje redukujące zagrożenie stereotypem*, Edukacja, 3(128).
- FESTINGER L., 2007, *Dysonans poznawczy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- FORSTERLING F., 2005, *Atrybucje. Podstawowe teorie, badania i zastosowanie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- GARDNER H., 2002, *Inteligencje wielorakie*, Media Rodzina, Poznań.
- GOLEMAN D., 1997, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań.
- HAWROT A., PISAREK J., 2012, *Inteligencja a wyniki nauczania (Raport tematyczny z badania: Szkolne, psychologiczne i społeczne uwarunkowania wyników nauczania na I etapie edukacyjnym)*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- JUNIK W., 2011, *Zjawisko rezylencji – wybrane problemy metodologiczne*, [w:] W. Junik (red.), *Resilience. Teoria – badania – praktyka*, Wydawnictwo Parpamedia, Warszawa.
- KAHNEMANN D., 2012, *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.
- MARUSZEWSKI T., DOLIŃSKI D., ŁUKASZEWSKI W., MARSZAŁ-WIŚNIEWSKA M., 2008, *Emocje i motywacja*, [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- NEĆKA E., 2009, *Inteligencja jest procesem*, [w:] J. Koziński (red.), *Nowe idee w psychologii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- NISBETT R.E., 2010, *Inteligencja, sposoby oddziaływania na IQ*, Wydawnictwo Smak słowa, Sopot.
- OBUCHOWSKI K., 1995, *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Zysk i S-ka, Poznań.
- OSTASZEWSKI K., 2014, *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Wydawnictwo Instytutu Psychiatrii i Neurologii, Warszawa.
- PISULA W., ONISZCZENKO W., 2008, *Genetyka zachowania i psychologia ewolucyjna*, [w:] J. Strelau, D. Doliński, *Psychologia*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- SEUL S., 2009, *Kontekst społeczny w późnym dzieciństwie a rola ucznia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- STEELE C.M., 1997, *A threat in the air: how stereotypes shape intellectual identity and performance*, *American Psychologist*, 52(6).
- STEELE C.M., ARONSON J., 1995, *Stereotype Threat and Intellectual Test Performance of African Americans*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 69.
- SWANN W., ELY R., 2013, *Konflikt woli: autoweryfikacja lub behawioralna konfirmacja*, [w:] S. Trusz (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych*, Scholar, Warszawa.
- TAJFEL H., BILLIG M., BUNDY R., FLAMENT C., 1971, *Social categorization and intergroup behaviour*, *European Journal of Social Psychology*, 1(2).
- TRUSZ S., 2013, *Efekty oczekiwań interpersonalnych: ujęcie interdyscyplinarne*, [w:] S. Trusz (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych*, Scholar, Warszawa.
- WEIGL B., 1999, *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży – studium empiryczne*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
- WOJCISZKE B., DOLIŃSKI D., 2008, *Psychologia społeczna. Poznanie społeczne*, [w:] J. Strelau, D. Doliński, *Psychologia*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- ZIMBARDO P., BOYD J., 2009, *Paradoks czasu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

The meaning of the notion of “stereotype threat” for the teaching and learning process

A stereotype threat can relate to all students belonging to stigmatized groups referred to as less gifted. The fear of confirming a negative stereotype is an important factor adversely impacting the

branded persons' capacity to carry out tasks. This phenomenon is a particular risk to children and youths as they are more prone to be affected by it and who, by submitting to the stereotype of being less gifted, achieve poorer educational results. The article presents the stereotype threat in the context of Bernard Weiner's attribution theory. It aims at providing a better understanding of the possible mechanisms in the process of an individual's self-assessment. It also touches upon the potential factors mitigating the stereotype threat connected to a change in perceiving intelligence and skills as inborn traits as well as environmental factors that could be an additional source of support. The conclusions may be helpful when working with students threatened by stereotypes and thus contribute to their chance of achieving an academic success.

Keywords: *pedagogy, stereotype threat, attribution, intelligence, educational results*