

Sławomir Trusz

*Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Polska**

E-mail: trusz@up.krakow.pl

ORCID: 0000-0002-7572-018X

Zjawisko stereotypizacji, uprzedzeń i dyskryminacji „eurosierot” w świetle wyników metaanalizy ośmiu badań eksperymentalnych**

Summary

THE PHENOMENON OF STEREOTYPING, PREJUDICES AND DISCRIMINATION OF “EURO-ORPHANS”.
THE RESULTS OF A META-ANALYSIS OF EIGHT EXPERIMENTAL STUDIES**

Referring to the children of circular migrants as Euro-orphans could arouse implicit negative attitudes, serving as an essential source of stereotyping, prejudice, and discrimination against them. Based on: (1) the three-factor theory of attitude, (2) the automatization of cognitive, emotional and behavioural processes concept, and (3) the linguistic relativism theory, and the aforementioned assumption was tested in eight experiments ($n = 160$ subjects), and the gathered data were summarised in the meta-analysis. It turned out that contact with the term “Euro-orphan” (vs. “child”) was the source of negative attitudes among 73% of participants (Cohen’s $d = 0.693$). The strongest effect was recorded in the behavioural (1.195), affective (0.556) and cognitive domain of attitude (0.309). The observed regularities and their practical (educational) implications were discussed in the light of the theory of stereotyping, prejudice and discrimination of various social groups.

Keywords: “Euro-orphan”, language, stereotype, prejudice, discrimination

red. Paulina Marchlik

* Adres: Laboratorium Mikroprocesów Edukacji, Instytut Nauk o Wychowaniu, ul. Ingardena 4, 30-060 Kraków

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Od momentu wstąpienia ośmiu krajów postkomunistycznych (tj. Czech, Słowacji, Polski, Węgier, Słowenii i krajów Bałtyckich) do struktur Unii Europejskiej w 2004 r., a następnie w 2007 r. dwóch kolejnych (Bułgaria i Rumunia), narasta fala migracji zarobkowych dorosłych obywateli tych państw do krajów tzw. starej Unii Europejskiej. Zjawisku temu towarzyszy problem pozostawiania dzieci bez ustanowienia formalnej opieki zastępczej. Większość z nich trafia pod opiekę krewnych, inne kierowane są do rodzin zastępczych lub domów dziecka (Badasu, Michel, 2015; Ducu i in., 2018; Kawecki i in., 2012; Michel, 2018; Walczak, 2014). Migracje zarobkowe współwystępują z problemami wewnątrzrodzinnymi, np. rozpadem więzi rodzinnych, co negatywnie oddziałuje na sytuację społeczno-emocjonalną i edukacyjną dzieci (Cortes, 2015; Crespi i in., 2018; Heath, Lessard-Phillips, 2019; Kozak, 2010; Mikuła, 2008; Stillman i in., 2015; Slany i in., 2016; Walczak, 2008, 2017).

Dzieci migrantów początkowo w mediach, a następnie w literaturze fachowej (Brzezińska, Matejczuk, 2011; Badasu, Michel, 2015; Connolly, 2015; Mikuła, 2008; Kozak, 2010; White, 2017) zaczęto nazywać „eurosierotami”, a zjawisko pozostawiania ich w kraju bez opieki – „eurosieroctwem”. Niejednokrotnie terminy te są używane w kontekście skandalu lub patologii społecznej (Kawecki i in., 2012, 2015; Slany i in., 2016; Trusz, Kwiecień, 2012; White, 2017). Na przykład Slany i inni (2016, s. 9) podkreśla, że „rodzicielstwo na odległość wzbudza w dyskursie medialnym panikę moralną związaną z tzw. eurosieroctwem, które jest łączone z różnymi zaburzeniami w funkcjonowaniu dzieci cyrkularnych migrantów. Ponadto w pracach nad rodzinami eurosierot często eksponowanym wątkiem są „porażki i kłopoty życiowe migrantów, np. *deskilling*, rozluźnienie więzi rodzinnych i ze społecznością lokalną, utrata pewności siebie i tożsamości, szok kulturowy i niemożność integracji, a nawet choroby psychiczne” (tamże, s. 9).

Wiązanie określonych terminów z negatywnymi zjawiskami społecznymi sprawia, że po pewnym czasie nabierają one pejoratywnego zabarwienia. Ponadto już sam rdzeń analizowanego terminu („sierota”) wzbudza negatywne konotacje. Jest on kojarzony z AIDS/HIV zmarłych rodziców, ich wcześniejszą rozwiązłością lub innymi, moralnie dyskwalifikującymi zachowaniami (Harms i in., 2010; Cluver, Orkin, 2009), problemami dzieci z alkoholem i innymi środkami odurzającymi (Meghdadpour i in., 2012), przemocą fizyczną i zaniedbywaniem (Morantz i in., 2013), wykorzystywaniem seksualnym i ekonomicznym (Nichols i in., 2014; Whetten i in., 2011), problemami w nauce (Case i in., 2014), ich złą

kondycją psychiczną i fizyczną (Caserta i in., 2016) itp. Brak rodziców jest istotną informacją, na podstawie której obserwatorzy, np. nauczyciele, tworzą negatywne oczekiwania interpersonalne (Dusek, Joseph, 1983; Rubie-Davies, 2015). W związku z powyższym termin eurosierota może pełnić funkcję stygmatyzującej etykiety (Trusz, Kwiecień, 2012; Trusz, 2016).

Korzystanie z niej, jak wynika z modeli piętna (Dovidio i in., 2008; Fujisawa, Hagiwara, 2015), może uruchamiać procesy pochodne, tj. stereotypizacji, uprzedzeń i dyskryminacji dzieci migrantów zarobkowych w różnych środowiskach socjalizacyjnych. Z drugiej strony nie da się wykluczyć, że zastępowanie wskazanej etykiety terminem neutralnym, np. „dziecko rodziców pracujących za granicą”, może procesy te hamować.

Przedstawiony w tym artykule program ośmiu badań eksperymentalnych na temat stereotypizacji, uprzedzeń i dyskryminacji eurosierot oraz podsumowującej meta-analizy realizowano, biorąc pod uwagę założenia trzech teorii, tj.:

1. trójczynnikowej koncepcji postawy (Ajzen, Fishbein, 1980; Aronson, 2009; Whitley, Kite, 2010; Wosińska, 2004);
2. automatyzacji procesów poznawczych, afektywnych i behawioralnych (Bargh, 1999; Devine, Sharp, 2009; Greenwald i in., 2002);
3. relatywizmu językowego (Whorf, 1982; Carnaghi, Maass, 2008; Rączaszek-Leonardi, 2011). Założenia wymienionych teorii omówiono w kolejnych punktach wprowadzenia teoretycznego.

Postawa wobec dzieci cyrkularnych migrantów („eurosierot”)

Termin „postawa” może być definiowany jako względnie trwały stosunek obserwatora wobec określonego obiektu, np. innych osób, grup, instytucji itp. (Whitley, Kite, 2010; Wosińska, 2004). Postawa wobec Ireny, feministek lub Ligi Polskich Kobiet może być pozytywna lub negatywna, słaba lub silna, wzbudzana świadomie lub nieświadomie, a następnie – w mniej lub bardziej kontrolowany sposób uzewnętrzniana przez obserwatora.

Analizując tak rozumianą postawę (przegląd stanowisk i badań, por. np. Ajzen, Fishbein, 1980; Aronson, 2009; Whitley, Kite, 2010) można wyodrębnić jej trzy zasadnicze składowe/komponenty. Pierwszy – poznawczy – dotyczy przekonań osób na temat spostrzeganego obiektu, np. nauczyciel może zakładać, że większość, jeżeli nie wszystkie „eurosieroty” – to dzieci przygnębione i wycofane (zwłaszcza dziewczynki w młodszych wieku) lub nieodpowiedzialne i skłonne

do zachowań ryzykownych (zwłaszcza chłopcy w starszym wieku) (Brzezińska, Matejczuk, 2011; Kozak, 2010, Mikuła, 2008; Trusz, 2016).

Drugi – afektywny – odnosi się do emocji, które pojawiają się w kontakcie z określonym obiektem. Na przykład ten sam nauczyciel może odczuwać litość lub niepokój, wchodząc w interakcje z rzekomo wycofanymi lub nieodpowiedzialnymi eurosierotami (Trusz, Kwiecień, 2012; Trusz, 2016). Trzeci – behawioralny – to zachowania kierowane wobec określonego obiektu. Nauczyciel może chętniej/mniej chętnie pomagać „eurosierotom” lub z większą/mniejszą cierpliwością tłumaczyć zawilości z matematyki, zakładając, że dzieci, z którymi pracuje, są samotne lub wybuchowe, a jednocześnie odczuwając wobec nich pozytywne (współczucie) lub negatywne (niepokój/złość) emocje (Kawecki i in., 2015; Trusz, Kwiecień, 2012; Trusz, 2016).

Dyskutowane składowe postawy mogą wchodzić w interesujące, często zaskakujące, interakcje (Kolańczyk i in., 2004; Wosińska, 2004). Zdaniem Wosińskiej (2004, s. 139) pozostają one „w dynamicznym sprzężeniu” – najczęściej przekonania na temat innych wzbudzają zgodne z nimi uczucia lubienia/nielubienia, co tworzy sprzyjającą atmosferę gotowości do działania zgodnego z postawą. W związku z tym to, co myślimy o sobie i innych, wpływa na nasze emocje, a następnie zachowania interpersonalne (relacja: poznanie–afekt–zachowanie). Ponadto afekt może oddziaływać na oceny zachowań własnych i partnerów interakcji (relacja: afekt–poznanie–zachowanie).

Odwołując się do teorii atrybucji (Försterling, 2005; Weiner, 2010) można wykazać, że wysokie wyniki uczniów na egzaminie, wyjaśniane ich pracowitością lub inteligencją (wiązaną sukcesu z wpływem czynnika wewnętrznego kontrolowanego i niekontrolowanego, odpowiednio) wzbudzają u nauczycieli pozytywne emocje (dumy/podziw), co podnosi prawdopodobieństwo ich nagradzania. Dla odmiany, te same sukcesy tłumaczone oszustwem lub szczęśliwym zbiegiem okoliczności (wiązaną sukcesu z wpływem czynnika zewnętrznego kontrolowanego i niekontrolowanego, odpowiednio) są źródłem negatywnych emocji (gniewu/politowania), skłaniających nauczycieli do karania uczniów.

Drugą z wyodrębnionych relacji (afekt–poznanie–zachowanie) dobrze ilustrują zachowania osób wyjaśniane w ramach teorii opanowywania trwogi. Okazuje się, że uczucie paniki/przerażenia, wynikające ze świadomości kresu własnego życia, może być łagodzone przez wyuczone w toku socjalizacji przekonania, dzięki którym ludzie czują się wartościowymi członkami stabilnego i pełnego znaczeń świata. Tego rodzaju przekonania wzmocniają samoocenę, która pozwala radzić sobie z trwogą. Ponadto nawet krótkotrwałe wzbudzenie u ludzi lęku

przed śmiercią prowadzi do wyraźnego wzrostu aprobaty dla sił społecznych/instytucji potwierdzających słuszność posiadanego światopoglądu oraz wrogości wobec osób o odmiennych przekonaniach (Burke i in., 2010).

Zjawisko stereotypizacji, uprzedzeń i dyskryminacji „eurosierot”

Dyskutowane składowe postawy, wysoce zgeneralizowane i nietrafne, wiążą się z procesami stereotypizacji, uprzedzeń i dyskryminacji innych (Dovidio i in., 1999, 2008; Stangor, 2009). Z jednej strony stereotypy, tj. uogólnione, a przez to często nietrafne i krzywdzące opinie na temat innych (Jussim, 2012; Nelson, 2009), mogą skłaniać obserwatora do ich dyskryminowania, tj. tendencyjnego traktowania – faworyzowania lub defaworyzowania (Dovidio i in., 1999; Nelson, 2009) bezpośrednio. Na przykład, nauczyciel przekonany o tym, że większość eurosierot, ze względu na rzekomy brak odpowiedzialności (Kozak, 2010; Trusz, 2016; White, 2017), oszukuje na sprawdzianach, może z większą uważnością kontrolować ich zachowania podczas egzaminów.

Z drugiej strony wpływ ten może być pośredni poprzez wzbudzone wcześniej uprzedzenie, rozumiane jako emocjonalne nastawienie wobec partnera interakcji, którego źródłem jest kategoryzacja społeczna (Fiske, Taylor, 2008; Stangor, 2009; Wosińska, 2004). Ten sam nauczyciel może kontrolować zachowania rzekomo nieodpowiedzialnych eurosierot podczas klasówek, w obawie przed potencjalnym oszustwem z ich strony. W analizowanym przykładzie uprzedzenie (afekt) wiąże stereotypowe przekonanie ze schematycznym postępowaniem nauczyciela wobec wskazanej grupy dzieci.

Chociaż nie zawsze relacja między „stereotypami (poznaniem) a uprzedzeniami (afektem) jest silna, to jednak zawsze jest pewna. Dzieje się tak, ponieważ afekt i poznanie reprezentują różne komponenty tych samych bazowych postaw oraz dlatego, że stereotypy są częściowo racjonalizacjami uprzedzeń” – przekonuje Stangor (2009, s. 4).

Możliwa jest również sytuacja, gdy bezpośrednią przesłanką zachowań interpersonalnych jest afekt, natomiast mediatorem – stereotypowe przekonania. Ponadto stereotypy i uprzedzenia mogą pełnić funkcje istotnych modyfikatorów relacji między przekonaniem/afektem a gotowością osób do dyskryminowania innych (Dovidio i in., 2008).

Automatyczna natura stereotypizacji, uprzedzeń i dyskryminacji „eurosierot”

Postawy – a w ich ramach stereotypowe przekonania, uprzedzenia i tendencyjne zachowania – mogą być wzbudzone poza świadomą kontrolą podmiotu (Devine, Sharp, 2009). Moskowitz podkreśla:

[...] niezależnie od tego, czy wyznajemy wartości egalitarne, czy nasze poglądy sprzeciwiają się stereotypom [...], może w nas dochodzić do nieświadomego uruchamiania się stereotypów, tylko dlatego, że je znamy. Jeżeli są one uruchamiane bez naszej wiedzy, wówczas mimo że je odrzucamy, ich dostępność może wywoływać u nas tendencyjność (2009, s. 571).

Zniekształcenia mogą dotyczyć spostrzegania, interpretacji, zapamiętywania i wydobywania z pamięci danych na temat drugiej osoby, a następnie kierowania wobec niej przyjaznych/wrogich zachowań (Fiske, Taylor, 2008; Whitley, Kite, 2010). Nauczyciel może wyolbrzymić liczbę zachowań świadczących o braku dostosowania społecznego „eurosierot”, nieprzychylnie interpretować zachowania niejednoznaczne, wybiórczo zapamiętywać niepowodzenia szkolne i pomijać sukcesy w nauce, a w konsekwencji niesprawiedliwie traktować wskazaną grupę dzieci. Niekontrolowane kategoryzacje społeczne są źródłem utajonych reakcji afektywnych i zachowań interpersonalnych (Bargh i in., 1996; Baumeister, Bargh, 2014; Chen, Bargh, 1997).

Analizując nieświadomą vs. świadomą modalność procesu przetwarzania informacji, koneksjoniści poznawczy (Kunda, Thagard, 1996; Read, Miller, 1998) dowodzą, że wiedza społeczna i powiązane z nią emocje mają strukturę sieciową. Węzłami sieci są pojęcia służące do opisu rzeczywistości. Niektóre połączenia między węzłami są wzmacniające (np. wrogość–agresja), inne – hamujące (np. agresja–życzliwość). Korzystanie z określonych etykiet, np. eurosierota, wzbudza spokrewnione węzły sieci, np. samotność–wycofanie–smutek; bunt–złość–agresja itp. (Trusz, Kwiecień, 2012; Trusz, 2016). Kierunek aktywacji, którego efektem są treściowo różne obrazy eurosieroty, wiąże się z pozytywnym vs. negatywnym afektem, a następnie skłonnością do ich zróżnicowanego traktowania.

Mechanizm dyfuzji znaczenia pojęć i afektu wyjaśnia zjawiska rejestrowane w badaniach automatyzmów w poznaniu społecznym (Jarymowicz, 2008; Whitley, Kite, 2010). Okazuje się, że podprogowa ekspozycja materiału, np. zdjęć smutnych/wesołych twarzy, słów o pozytywnej/negatywnej treści, w czasie uniemożliwiających ich świadomą identyfikację, wywołuje reakcje poznawcze, afektywne i behawioralne osób, najczęściej zgodne ze znaczeniem bodźca

poprzedzającego. Ponadto, co warte podkreślenia, osoby badane nie są w stanie poprawnie zidentyfikować rzeczywistych przyczyn ujawnianych reakcji. Na przykład mogą twierdzić, że przyczyną odczuwanego niepokoju jest wyświetlany na ekranie komputera neutralny materiał, np. heksagramy, a nie prezentowane wcześniej podprogowo (tj. w czasie 16 ms lub krótszym), zdjęcie warczącego psa (Ohme i in., 2007).

Językowe podstawy procesu stereotypizacji, uprzedzeń i dyskryminacji „eurosierot”

Używane terminy – neutralne vs. naznaczające – wzbudzają mniej lub bardziej krzywdzące skojarzenia. Relatywiści językowi utrzymują, że ludzie myślą za pomocą języka. Whorf (1982, s. 285) zauważa, że „postrzegający nie tworzą sobie tego samego obrazu świata na podstawie tych samych faktów fizycznych, jeśli ich zaplecza językowe nie są podobne lub przynajmniej porównywalne”.

Ponadto procesy poznawcze są powiązane z emocjami i zachowaniami interpersonalnymi (Kolańczyk i in., 2004; Wosińska, 2004). Przedstawione założenia mają ważne implikacje badawcze, ponieważ jeśli chcemy zrozumieć, co i dlaczego ludzie myślą, czują i zachowują się wobec przedstawicieli różnych, często piętnowanych grup (np. gejów, chorych na raka, otyłych, sierot, eurosierot itp.), to warto analizować język leżący u podstaw wskazanych procesów.

W podobny sposób należy analizować zjawiska stereotypizacji, uprzedzeń i dyskryminacji innych, bowiem – jak starano się wykazać w poprzednich punktach niniejszego artykułu – stanowią one zgeneralizowane, nietrafne i często krzywdzące innych składowe procesów poznawczych, afektywnych i behawioralnych.

Językowe mechanizmy zjawiska stereotypizacji, uprzedzeń i dyskryminacji przedstawicieli różnych grup mniejszościowych od kilku dekad intensywnie bada Maass wraz ze współpracownikami (Carnaghi, Maass, 2008). Autorka podkreśla: „stereotypy są blisko – o ile nie nierozzerwalnie – związane z językiem. Tak naprawdę trudno wyobrazić sobie wolną od wpływów języka stereotypizację. To sugeruje, że nasza wiedza o stereotypach pozostanie niekompletna bez analizy języka, określającego dany stereotyp (Maass, Arcuri, 1999, s. 188). Wyrażona teza odnosi się także do zjawiska uprzedzeń i dyskryminacji (Carnaghi, Maass, 2008; Fasoli i in., 2015; Horvath i in., 2016).

Podsumowując, to jakich słów używamy do opisu innych, np. piętnujących etykiet („ciota”, „Cygan”, „debil”) vs. neutralnych terminów (gej, Rom, dziecko o specjalnych potrzebach) wpływa na dynamikę wzbudzania określonych schematów poznawczo-afektywnych, a następnie – treść interpretacji postępowania osób oraz kierowane wobec nich zachowania (Kunda, Thagard, 1996).

Zjawisko to wiąże się z trzema konsekwencjami:

1. poznanie społeczne jest znacząco zniekształcane przez wybory lingwistyczne ludzi;
2. wpływ ten jest utajony – aktywizacja potencjału określonych etykiet jest nieświadoma, a zdolność do jej regulowania jest ograniczona;
3. wybory lingwistyczne oddziałują na sposób myślenia ludzi, ich emocje i zachowania (Maass, Arcuri, 1999; Carnaghi, Maass, 2008; Fasoli i in., 2015).

Podobne prawidłowości mogą występować w przypadku etykiety eurosierota, systematycznie związanej z niepokojącymi zjawiskami, np. rozpadem rodzin (Crespi i in., 2018; Kozak, 2010; Stillman i in., 2015; Słany i in., 2016). Korzystanie z niej może wzbudzać tendencję do generowania uproszczonego obrazu, negatywnego afektu, a w konsekwencji – gorszego traktowania dzieci cyrkularnych migrantów, np. okazywania mniejszej cierpliwości, mniej chętnego pomagania itp.

Problemy badawcze

Biorąc pod uwagę omówione założenia teoretyczne, w programie ośmiu badań eksperymentalnych i podsumowującej metaanalizie przyjęto następujące problemy badawcze:

- P1: W jakim stopniu korzystanie z terminu „eurosierota” (vs. „dziecko”) prowadzi do stereotypizacji, uprzedzeń i dyskryminacji dzieci cyrkularnych migrantów?
- P2: W jakim stopniu wskazane procesy wykraczają poza świadomą kontrolę osób korzystających z terminu „eurosierota” (vs. „dziecko”)?

Metoda

Wskazane problemy starano się rozwiązać korzystając z metody eksperymentu (Brzeziński, 2015). Biorąc pod uwagę możliwość generalizowania wyników

z nielosowo dobieranych prób o relatywnie niewielkich liczebnościach, poszczególne badania zaprojektowano i wykonano zgodnie z założeniami programu systematycznie modyfikowanych autoreplikacji (Freese, Peterson, 2017; Porte, McManus, 2018), a uzyskane rezultaty podsumowano w metaanalizie (Card, 2016).

Uczestnicy

Próby kompletowano korzystając z doboru ochotniczego-dogodnego (Weathington i in., 2010). Do badań włączano osoby, które spełniły dwa kryteria: (1) wyraziły pisemną zgodę na udział w nich i (2) w toku studiów, np. podczas zajęć z pedagogiki społecznej, zetknęły się z problematyką eurosieroctwa, a w konsekwencji utworzyły schemat „eurosieroty”.

Łącznie w ośmiu eksperymentach uczestniczyło 160 studentów (12 mężczyzn) pedagogiki Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, w wieku od 20 do 23 lat. Do każdego badania losowo przypisywano 20 osób, w równej liczbie do warunku wzbudzania schematu „eurosieroty” vs. „dziecka”. Cele, procedury i użyte w badaniach materiały zostały zaakceptowane przez Komisję ds. Etyki Badań Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Postępowanie badawcze

We wszystkich eksperymentach korzystano z procedury torowania semantycznego nadprogowego. Wskazana procedura zakłada, że w etapie poprzedzania prezentowany materiał, np. określone słowa, jest świadomie rejestrowany przez osoby badane, natomiast wzbudzane w ten sposób reakcje poznawcze, afektywne i behawioralne mogą wykraczać poza świadomą kontrolę podmiotu (Fazio, 1990; Jarymowicz, 2008). Szczegółowe charakterystyki poszczególnych badań zebrano w tabeli 1.

W tabeli można odnaleźć informacje na temat: (1) nazwy eksperymentu, (2) składowej postawy/procesu wzbudzanego w wyniku torowania określonej etykiety (termin: „eurosierota” vs. „dziecko”), (3) narzędzi i materiałów użytych w eksperymencie, (4) testowanych założeń/hipotez, (5) zadania właściwego, którego rozwiązanie świadczyło o wzbudzonym procesie stereotypizacji, uprzedzeń i dyskryminacji, (6) rezultatów uzyskanych w kontrastowanych warunkach indukcji schematu „eurosieroty” vs. „dziecka”, (7) wyniku przeprowadzonego porównania i (8) wielkości uzyskanego efektu (d-Cohena).

Tabela 1. Charakterystyki ośmiu eksperymentów, w których testowano zjawisko stereotypizacji, uprzedzeń i dyskryminacji „eurosierot”

| (1) Nazwa eksperymentu | (2) Składowa postawy/proces | (3) Narzędzia i materiały | (4) Testowane założenie/hipoteza |
|------------------------|-------------------------------|---|---|
| (1) Zredukowane słowa | Poznawcza/ Stereotypizacji | Test Zredukowanych Słów (TZS20 słów zawierających pierwsze i ostatnie litery oraz miejsca odpowiadające brakującym znakom, np. s _____ ć. Zredukowane wyrazy przygotowano tak, aby można było z nich tworzyć słowa o treści pozytywnej lub negatywnej, np. skromność vs. samotność. | Aktywizacja określonego schematu poznawczego powinna ułatwiać/utrudniać przetwarzanie danych zgodnych/sprzecznych z jego treścią. Wobec tego częstsze/rzadsze tworzenie słów o pozytywnej/negatywnej treści, w wyniku torowania określonej etykiety, pozwala przyjąć, że wzbudzony fragment sieci poznawczo-afektywnej zawiera spokrewnione z nią węzły semantyczne / H: $M_{\text{Eurosierota}} < M_{\text{Dziecko}}$ dla słów pozytywnych i $M_{\text{Eurosierota}} > M_{\text{Dziecko}}$ dla słów negatywnych. |
| (2) Odciski palców | | Test interpretacji materiału niejednoznacznie (TIMN). 25 czarno-białych zdjęć odcisków palców anonimowych osób. Odciski prezentowane na monitorze komputera w czasie 3 s. każdy. | Aktywizacja określonego schematu powinna ułatwiać/utrudniać przetwarzanie danych zgodnych/sprzecznych z jego treścią. Wobec tego częstsze/rzadsze wiązanie neutralnego materiału (odcisków palców), z określonymi cechami (np. inteligencją), w wyniku torowania określonej etykiety, pozwala przyjąć, że wzbudzony fragment sieci poznawczo-afektywnej zawiera spokrewnione z nią węzły semantyczne / H: $M_E < M_D$. |
| (3) Kolory | Afektywna /Uprzedzenie | Emocjonalny Test Stroopa (ETS). 20 słów, zapisanych kolorową czcionką, wyświetlanych na monitorze w nieograniczonym czasie. Słowa dotyczą cech osobowych, po połowie, pozytywnych (np. pracowitość) i negatywnych (np. agresja). | Słowa dotyczące cech pozytywnych/negatywnych powinny bardziej angażować uwagę osób, u których wzbudzono schemat dziecka/„eurosieroty”, pełniąc funkcję dystraktorów w trakcie rozpoznawania kolorów czcionek. Wobec tego czasy identyfikacji słów dotyczących cech pozytywnych/negatywnych powinny być dłuższe w grupie, w której torowano etykietę „dziecko”/„eurosierota” / H: $M_E < M_D$ dla słów pozytywnych i $M_E - M_D >$ dla słów negatywnych. |
| (4) Twarze dzieci | | Test Rozpoznawania Emocji (TRE). 40 czarno-białych fotografii, w równej liczbie smutnych i radosnych twarzy dziewczynek i chłopców, losowo prezentowanych na ekranie komputera w czasie 50 ms. każda. | Torowany za pomocą określonej etykiety nastrój powinien ułatwiać/ utrudniać przetwarzanie danych zgodnych/sprzecznych z treścią wzbudzonego fragmentu sieci poznawczo-afektywnej. Wobec tego trafniejsze rozpoznawanie emocji pozytywnych/negatywnych wskazuje, że użyta w procedurze torowania etykieta jest źródłem pozytywnego/ negatywnego afektu / H: $M_E < M_D$ dla twarzy radosnych i $M_E > M_D$ dla twarzy smutnych. |

| (5) Opis zadania właściwego | (6) Rezultat w warunku „eurosierota” vs. „dziecko” | (7) Wynik porównania (test t dla grup niezależnych) | (8) Wielkość efektu (d-Cohena) |
|---|--|---|--------------------------------|
| <p>Udział w WFCT. Ocena, na ile proponowane słowo jest pozytywne/ negatywne. Treść słów oceniana niezależnie przez trzech sędziów (Krippendorfs alpha = 0,910). Obliczana średnia liczba słów o treści pozytywnej/negatywnej.</p> | <p>Dla pozytywnych słów: M = 9,8; SD = 2,251 vs. M = 8,3; SD = 2,584</p> | 0,229 | 0,103 |
| | <p>Dla negatywnych słów: M = 7,5; SD = 1,581 vs. M = 7,8; SD = 3,824</p> | 1,384 | 0,619 |
| <p>Udział w TIMN. Ocena, na ile odcisk należy do osoby o niskiej/wysokiej inteligencji. Oceny wyrażane na skali od 0 (inteligencja zdecydowanie niska) do 3 (zdecydowanie wysoka). Obliczana średnia ocen inteligencji właścicieli odcisków palców.</p> | <p>M = 1,345; SD = 0,285 vs. M = 2,0; SD = 0,249</p> | 5,466** | 2,445 |
| <p>Udział w ETS. Obliczany średni czas identyfikacji kolorów czcionek słów reprezentujących cechy pozytywne i negatywne. Dłuższe czasy świadczą o silniejszym uprzedzeniu pozytywnym i negatywnym.</p> | <p>Dla słów pozytywnych: M = 1125,000 ms; SD = 248,404 ms vs. M = 1062,317 ms; SD = 247,954 ms</p> | 0,617 | 0,255 |
| | <p>Dla słów negatywnych: M = 1124,500 ms; SD = 221,362 ms vs. M = 1013,067 ms; SD = 251,390 ms</p> | 1,142 | 0,469 |
| <p>Udział w TRE. Rozpoznawanie emocji radości i smutku. Oceniana średnia trafność rozpoznań, wahająca się od 0 (brak uprzedzeń) do 1 (uprzedzenie o max. natężeniu).</p> | <p>Dla radości: M = 0,450; SD = 0,255 vs. M = 0,900; SD = 0,110</p> | 5,125** | 2,292 |
| | <p>Dla smutku: M = 0,658; SD = 0,256 vs. M = 0,450; SD = 0,172</p> | 2,161* | 0,954 |

| (1) Nazwa eksperymentu | (2) Składowa postawy/proces | (3) Narzędzia i materiały | (4) Testowane założenie/hipoteza |
|------------------------|--------------------------------|---|--|
| (5) Emotikony | | Test Przeszukiwania Pola (TPP). TPP składał się z 20 macierzy 100-kratkowych, zawierających emotikony reprezentujące emocję radości lub smutku. Połowa macierzy służących do oceny afektu pozytywnego zawierała 99 emotikonów smutnych i jeden radosny o losowym położeniu. Pozostałe, służące do oceny afektu negatywnego, zawierały 99 emotikonów radosnych i jeden smutny o losowym położeniu. | Torowany za pomocą określonej etykiety nastrój powinien ułatwiać/utrudniać przetwarzanie danych zgodnych/sprzecznych z treścią wzbudzonego fragmentu sieci poznawczo-afektywnej. Wobec tego szybsza identyfikacja emotikonów radosnych/smutnych wskazuje, że użyta w badaniu etykieta jest źródłem pozytywnego/negatywnego afektu / H: $M_E > M_D$ dla emotikonów radosnych i $M_E < M_D$ dla emotikonów smutnych. |
| (6) Kwestionariusze | Behawioralna/ Dyskryminacja | Test Udzielania Pomocy (TUP) Kwestionariusz Zachowań Zdrowotnych (KZZ) składający się z 15 itemów nieistotnych dla testowanego w badaniu zjawiska, np. na temat preferencji żywieniowych osób badanych. | Aktywizacja określonego schematu poznawczego powinna wzmacniać/hamować tendencję do prezentowania zachowań zgodnych/sprzecznych z jego treścią. Wobec tego większa/mniejsza liczba zabrzanych do rozprowadzenia (pomoc deklarowana) i zwróconych po wypełnieniu kwestionariuszy (pomoc rzeczywiście udzielona), w wyniku torowania określonej etykiety, wskazuje, że wzbudzony fragment sieci poznawczo-afektywnej zawiera węzły treściowo powiązane z cechą „pomocny/-a” / H: $M_E < M_D$ dla pomocy deklarowanej i udzielanej. |
| (7) Ołówki | | TUP 110 ołówków | Aktywizacja określonego schematu poznawczego powinna wzmacniać/hamować tendencję do prezentowania zachowań zgodnych/sprzecznych z jego treścią. Wobec tego większa/mniejsza liczba podniesionych z podłogi ołówków, w wyniku torowania określonej etykiety, wskazuje, że wzbudzony fragment sieci poznawczo-afektywnej zawiera węzły treściowo powiązane z cechą „pomocny/-a” / H: $M_E - M_D < 0$. |
| (8) Cierpliwość | | Test Cierpliwości (TC) KZZ | Aktywizacja określonego schematu poznawczego powinna wzmacniać/hamować tendencję do prezentowania zachowań zgodnych/sprzecznych z jego treścią. Wobec tego dłuższy/krótszy czas oczekiwania pod drzwiami laboratorium, w wyniku torowania określonej etykiety, wskazuje, że wzbudzony fragment sieci poznawczo-afektywnej zawiera węzły treściowo powiązane z cechą „cierpliwy/-a” / H: $M_E - M_D < 0$. |

| (5) Opis zadania właściwego | (6) Rezultat w warunku „eurosierota” vs. „dziecko” | (7) Wynik porównania (test t dla grup niezależnych) | (8) Wielkość efektu (d-Cohena) |
|---|--|---|--------------------------------|
| <p>Udział w TPP. Obliczany średni czas identyfikacji kontrastowych emotikonów. Krótsze czasy identyfikacji świadczą o silniejszym uprzedzeniu.</p> | <p>Dla radości: M = 6,329; SD = 2,205 vs. M = 8,692; SD = 2,031</p> | <p>2,646*</p> | <p>1,115</p> |
| | <p>Dla smutku: M = 10,908; SD = 3,702 vs. M = 20,213; SD = 3,511</p> | <p>5,885**</p> | <p>2,579</p> |
| <p>Udział w TUP. Kontrolowana liczba KZP rozprawdzonych przez osoby badane wśród znajomych, a następnie po ich uzupełnieniu, liczba zwróconych KZP do eksperymentatora. Obliczana średnia liczba zabranych i zwróconych kwestionariuszy, traktowana jako wskaźnik, odpowiednio: deklarowanej i rzeczywiście udzielanej pomocy.</p> | <p>Dla pomocy deklarowanej: M = 2,5; SD = 2,121 vs. M = 3,3; SD = 1,703</p> | <p>0,930</p> | <p>0,416</p> |
| | <p>Dla pomocy udzielonej: M = 1,200; SD = 1,398 vs. M = 2,100; SD = 1,101</p> | <p>1,599</p> | <p>0,716</p> |
| <p>Udział w TUP. Kontrolowana liczba podnoszonych z podłogi przez osoby badane ołówków, po ich wcześniejszym, rzekomo przypadkowym, upuszczeniu przez eksperymentatora. Obliczana średnia liczba podniesionych ołówków, traktowana jako wskaźnik udzielanej pomocy.</p> | <p>M = 25,40; SD = 8,017 vs. M. = 47,10; SD = 8,749</p> | <p>5,783**</p> | <p>2,586</p> |
| <p>Udział w TC. Kontrolowany czas czekania pod drzwiami laboratorium w celu wypełnienia KZZ. Obliczany średni czas czekania, od momentu opuszczenia laboratorium w wyniku otrzymania informacji od pomocnika eksperymentatora, że badany musi chwilę poczekać, do jego spontanicznego powrotu i prośby o możliwość wypełnienia KZZ.</p> | <p>M = 220,909 sek.; SD = 86,699 sek. vs. M. = 574,900 sek.; SD = 124,968 sek.</p> | <p>7,603**</p> | <p>3,322</p> |

Dla wszystkich testów t $df = 18$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Eksperymenty od 1 do 8 przebiegały w czterech fazach: (1) decepcji w postaci tzw. rozgrzewki poznawczej, (2) ekspozycji bodźca torującego, (3) realizacji zadania właściwego, którego wynik świadczył o wzbudzeniu tendencji do stereotypizacji, uprzedzeń i dyskryminacji innych i (4) wywiadu poeksperymentalnego.

W fazie 1 osoby zapraszano indywidualnie do laboratorium, a następnie informowano, że eksperyment rzekomo dotyczy intuicji. Na ekranie komputera wyświetlano zdjęcie grupy osób pracujących w pewnej firmie, a następnie proszono o „intuicyjną ocenę, która/e z osób: (1) najchętniej ze sobą współpracują, (2) jest kierownikiem i (3) są małżeństwem”.

W fazie 2 u badanych wzbudzano schemat „eurosieroty” albo „dziecka”. W tym celu uczestnicy rozwiązywali Test Swobodnych Skojarzeń (Free Association Test) w wersji zaproponowanej przez Fassiego i współpracowników (2015). W zależności od warunku, uczestników proszono o przygotowanie dziesięciu dowolnych zdań zawierających słowa eurosierota albo dziecko.

W fazie 3 uczestników proszono o wykonanie specyficznych zadań – ich charakterystyki wraz z testowanymi założeniami/hipotezami przedstawiono w kolumnach 4 i 5 tabeli 1.

W fazie 4, po miesiącu od zakończenia badań, uczestników informowano o prawdziwym celu eksperymentu i wyjaśniano szczegóły procedury.

Wyniki

Eksperymenty 1–8

Rezultaty uzyskane w grupach porównawczych, wraz z wynikami testów statystycznych przedstawiono w kolumnach 6–8 tabeli 1.

Na trzynaście przeprowadzonych porównań, w siedmiu (Odciski palców, Twarze dzieci: radosne i smutne, Emotikony: radosne i smutne, Ołówki, Ciepłowość) różnice średnich okazały się znaczące. W sześciu porównaniach kierunek różnic był zgodny z zakładanym – negatywniejsze przekonania, afekt i zachowania prezentowały osoby, u których wzbudzano schemat „eurosieroty”. Wynik jednego porównania (Emotikony radosne) był niezgodny z oczekiwanymi – badani z warunku „dziecko” byli mniej wrażliwi na sygnały pozytywnych emocji niż osoby z warunku „eurosierota”. Na koniec najsilniejsze efekty etykiety wystąpiły w eksperymentach testujących zjawisko dyskryminacji (Ciepłowość i Ołówki), a następnie – uprzedzeń (Emotikony negatywne) i stereotypizacji (Odciski palców).

Metaanaliza wyników ośmiu eksperymentów

Aby sprawdzić, na ile wyniki systematycznie modyfikowanych replikacji były nieprzypadkowe, tj. odzwierciedlały tendencje istniejące w populacji ogólnej, a nie wyłącznie w poszczególnych próbach nielosowych, oraz aby ocenić sumaryczny wpływ zastosowanych procedur na postawy osób badanych i ich składowe – poznawczą, afektywną i behawioralną, przeprowadzono metaanalizę rezultatów ośmiu eksperymentów.

Efekt całkowity metaanalizy, obliczony na podstawie rezultatów trzynastu porównań, okazał się istotny i wyniósł d -Cohena = 0,693 (PU 95%: 0,203; 1,183), co oznacza, że kontakt z etykietą „eurosierota” u ok. 73% badanych wzbudzał mniej przychylne postawy, w porównaniu do osób z warunku „dziecko”.

W kolejnym kroku oceniono efekty sumaryczne etykiety dla poszczególnych składowych postawy. Najsilniejszy wpływ zarejestrowano w przypadku zachowań interpersonalnych (d -Cohena = 1,195; PU 95%: 0,622; 1,768). Około 85% badanych, u których wzbudzone schemat „eurosieroty”, mniej chętnie pomagało i wykazywało mniejszą cierpliwość w kontaktach z partnerem interakcji. Słabsze efekty uzyskano dla emocji (d -Cohena = 0,556; PU 95%: -0,260; 1,373) i przeobrażeń uczestników (d -Cohena = 0,309; PU 95%: -1,110; 1,728).

Z uwagi na pięć porównań (Kolory: słowa pozytywne i negatywne, Emotikony pozytywne, Zredukowane wyrazy: pozytywne i negatywne), sumaryczne efekty etykiety dla procesu uprzedzeń i stereotypizacji były nieistotne. Nie oznacza to jednak zerowego wpływu terminu eurosierota na poznawczą i afektywną składową postawy. Uczestnicy z warunku aktywizacji schematu „eurosieroty”, zgodnie z hipotezą, oceniali innych jako mniej inteligentnych (Odciski palców) i byli bardziej/mniej wrażliwi na sygnały negatywnego afektu (Twarze dzieci: radosne i smutne, Emotikony smutne).

Uzyskane rezultaty pozwalają przyjąć, że korzystanie z terminu eurosierota wzbudza tendencję do dyskryminowania dzieci cyrkularnych migrantów, a w sprzyjających warunkach może skłaniać do stereotypizowania i uprzedzeń wobec nich.

Dyskusja wyników

Podstawowym celem przedstawionego w artykule programu badań była analiza językowych mechanizmów zjawiska stereotypizacji, uprzedzeń i dyskryminacji dzieci cyrkularnych migrantów. Uzyskane wyniki potwierdziły założenie,

że korzystanie z terminu eurosierota (vs. dziecko) jest źródłem mniej przychylniej postawy, a proces ich wzbudzania może być utajony.

Obraz zjawisk rekonstruowany na podstawie pojedynczych badań jest mniej wiarygodny niż wyniki metaanaliz (Card, 2016). W wykonanej syntezie średnia wielkość efektu wyniosła d -Cohena = 0,693, co oznacza, że u ok. 73% badanych kontakt z etykietą eurosierota wzbudzał negatywne i hamował pozytywne przekonania, emocje i zachowania interpersonalne.

Najsilniejszy wpływ zarejestrowano w przypadku behawioralnego elementu postawy (d -Cohena = 1,195). Aż 85% osób przypisanych do warunku „eurosierota” prezentowało mniej uprzejme zachowania, tj. niosło mniejszą pomoc i mniej cierpliwie czekało na wykonanie przypisanego zadania. W odniesieniu do składowych – poznawczej i afektywnej, efekty torowania etykiety zanikały, ze względu na sześć włączonych do metaanalizy porównań o nieistotnym wyniku oraz jednym porównaniem istotnym, którego kierunek był niezgodny z przyjętą hipotezą.

Rezultaty pozostałych porównań pozwalają przyjąć, że procesy stereotypizacji, uprzedzeń i dyskryminacji mogą być wzbudzane automatycznie. Korzystając z procedury torowania semantycznego nadprogowego wykazano, że schemat „eurosieroty” zawiera węzeł dotyczący niskiej inteligencji dzieci cyrkularnych migrantów. Ponadto kontakt z terminem eurosierota był źródłem negatywnego afektu podnoszącego/obniżającego wrażliwość uczestników na sygnały emocji negatywnych/pozytywnych.

Mimo zaskakująco słabej, dyskutowanej przez Dovidio i innych (1999, 2008), średniej siły związku stereotypów z uprzedzeniami i dyskryminacją, odkryto, że indukcja schematu „eurosieroty” wpływa na zachowania osób – udzielanie pomocy innym i cierpliwość. Badani mniej chętnie angażowali się w podnoszenie z podłogi ołówków upuszczonych przez eksperymentatora oraz domagali się uwagi z jego strony, przerywając wcześniej (niż osoby z warunku „dziecko”) wykonywaną przez niego czynność.

Dla odmiany wyniki części porównań sugerują, że posługiwanie się piętnującymi etykietami może oddziaływać na zachowania interpersonalne bezpośrednio, a nie – jak mogłoby się wydawać (Moskowitz, 2009; Aronson, 2009) – pośrednio, w wyniku wcześniejszej, mniej lub bardziej świadomej, aktywizacji schematów poznawczo-afektywnych. Innymi słowy możemy traktować innych tendencyjnie, niezależnie od tego, co wiemy lub czujemy w kontaktach z nimi.

Podsumowanie

Uzyskane wyniki mają duże znaczenie praktyczne. Po pierwsze nauczyciele, w wyniku korzystania z terminu eurosierota, mogą tworzyć negatywne wyobrażenia, a następnie defaworyzować dzieci cyrkularnych migrantów. Po drugie odmienne traktowanie może niekorzystnie oddziaływać na ich samoocenę, a następnie – osiągnięcia w nauce, stanowiąc przyczynę autostygmatyzacji (Czykwin, 2008).

Znaczenie zarysowanej tu problematyki wynika ze skali zjawiska wyjazdów zarobkowych dorosłych oraz jednostkowych i społecznych skutków odmiennego traktowania ich dzieci w szkole, domu i grupie rówieśniczej. Cyrkularne migracje są zjawiskiem masowym. Tylko w Polsce w 2015 r. dotyczyły ok. 4 mln obywateli, tj. 8% populacji¹ (Haas i in., 2018). Zakładając ostrożnie, że jedynie 10% osób z tej grupy posiada potomstwo, można oszacować, iż negatywne – intra i interpersonalne – konsekwencje stereotypizacji, uprzedzeń i dyskryminacji mogą dotyczyć ok. 400 tys. dzieci nazywanych eurosierotami. Z podobnym problemem o skali proporcjonalnej do wielkości populacji borykają się obywatele pozostałych nowych członków UE (np. dla Czech ok. 790 tys. obywateli, tj. ok. 7% populacji, Litwy: 160 tys. (8%), Rumunii: ok. 3 mln. (13%), Słowenii: ok. 90 tys. (5%) (Haas i in., 2018).

References

- Ajzen, I., Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. NJ: Prentice-Hill: Englewood-Cliffs.
- Aronson, E. (2009). *Człowiek istota społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Badasu, D., Michel, S., (2015). On a collision course: Millenium development goals and mothers' migration. W: Z. Meghani (red.), *Women migrant workers: Ethical, political and legal problems* (s. 75–100). New York; London: Routledge.
- Bargh, J. A. (1999). The cognitive monster: The case against the controllability of automatic stereotype effects. W: S. Chaiken, Y. Trope (red.), *Dual-process theories in social psychology* (s. 361–382). New York; London: Guilford Press.
- 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.

¹ Źródłem tych danych dotyczących problemu migracji w 2017 r. w Polsce i wśród nowych krajów UE jest m.in. centrum badawcze (Pew Research Center): <https://www.pewresearch.org/global/interactives/origins-destinations-of-european-union-migrants-within-the-eu>.

- Baumeister, R. F., Bargh, J. A. (2014). Conscious and unconscious: Toward an integrative understanding of human mental life and action. W: J. W. Sherman, B. Gawronski, Y. Trope (red.), *Dual-process theories of the social mind* (s. 35–49). New York: Guilford Press.
- Brzezińska, A. I., Matejczuk, J. (2011). Psychologiczne konsekwencje eurosieroctwa: funkcjonowanie rodziny, diagnoza i pomoc. *Studia Edukacyjne*, 17, 71–87.
- Brzeziński, J. (2015). *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Burke, B. L., Martens, A., Faucher, E. H. (2010). Two decades of terror management theory: A meta-analysis of mortality salience research. *Personality and Social Psychology Review*, 14, 155–195.
- Card, N. A. (2016). *Applied meta-analysis for social sciences research*. New York: The Guilford Press.
- Carnaghi, A. Maass, A. (2008). Derogatory language in intergroup context: Are “gay” and “fag” synonymous? W: Y. Kashima, K. Fiedler, P. Freytag (red.), *Stereotype dynamics: Language-based approaches to the formation, maintenance, and transformation of stereotypes* (s. 117–134). New York: LEA.
- Case, A., Paxson, C., Ableidinger, J. (2004). Orphans in Africa: Parental death, poverty, and school enrollment. *Demography*, 41, 483–508.
- Caserta, T. A., Pirttila-Backman, A. M., Punamaki, R. L. (2016). Stigma, marginalization and psychosocial well-being of orphans in Rwanda: Exploring the mediation role of social support. *AIDS Care – Psychological and Socio-Medical Aspects of AIDS/HIV*, 28, 736–744.
- Chen, M., Bargh, J. A. (1997). Nonconscious behavioral confirmation processes: The self-fulfilling consequences of automatic stereotype activation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33, 541–560.
- Cluver, L., Orkin, M. (2009). Cumulative risk and AIDS-orphanhood: Interactions of stigma, bullying and poverty on child mental health in South Africa. *Social Science and Medicine*, 69, 1186–1193.
- Connolly, K. (2015). *The Euroorphans left behind by Poles' exodus*, “Independent.ie.” 15 marca 2015. Pobrane z: <https://www.independent.ie/world-news/europe/the-euro-orphans-left-behind-by-poles-exodus-31067325.html> (otwarty 20.05. 2020).
- Cortes, P. (2015). The feminization of international migration and its effects on the children left behind: Evidence from the Philippines. *World Development*, 65, 62–67.
- Crespi, I., Meda, S. G., Merla, L. (red.) (2018). *Making multicultural families in Europe: Gender and intergenerational relations*. London: Palgrave Macmillan.
- Czykwin, E. (2008). *Stygmat społeczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Devine, P. G., Sharp, L. B. (2009). Automaticity and control in stereotyping and prejudice. W: T. Nelson, *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (s. 61– 87). New York: Psychology Press.
- Dovidio, J. F., Brigham, J. C., Johnson, B. T., Gaertner, S. L. (1999). Stereotypizacja, uprzedzenia i dyskryminacja: spojrzenie z innej perspektywy. W: C. N. Macrae, C. Stangor, M. Hewstone, *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie* (s. 225–260). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- 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. 23–25). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ducu, V., Nedelcu, M., Telegdi-Csetri, A. (red.) (2018). *Childhood and parenting in transnational settings*. Cham: Springer.
- Dusek, J. B., Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75, 327–346.
- Fasoli, F., Maass, A., Carnaghi, A. (2015). Labelling and discrimination: Do homophobic epithets undermine fair distribution of resources?, *British Journal of Social Psychology*, 54, 383–393.
- Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior: The mode model as an integrative framework. *Advances in Experimental Social Psychology*, 23, 75–109.
- Fiske, S. T., Taylor, S. E. (2008). *Social cognition. From brain to culture*. Boston: McGraw Hill Higher.
- Försterling, F. (2005). *Atrybucje. Podstawowe teorie, badania i zastosowanie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Freese, J., Peterson, D. (2017). Replication in social science. *Annual Review of Sociology*, 43, 147–165.
- Fujisawa, D., Hagiwara, N. (2015). Cancer stigma and its health consequences. *Current Breast Cancer Reports*, 7, 143–150.
- Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S. D., Nosek, B. A., Mellott, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, 109, 3–25.
- Haas De, H. (2018). *European Migrations Dynamics, drivers, and the role of policies*. EU Policy Lab. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Harms, S., Jack, S., Ssebunnya, J., Kizza, R. (2010). The orphaning experience: Descriptions from Ugandan youth who have lost parents to HIV/AIDS. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4, 1–10.
- Heath, A., Lessard-Phillips, L. (2019). Inequality and the structure of educational opportunity and institutions. W: C. Inglis, W. Li, B. Khadria (red.), *The SAGE handbook of international migration* (s. 466–480). Los Angeles: Sage.
- Horvath, L. K., Merkel, E. F., Maass, A., Sczesny, S. (2016). Does gender-fair language pay off? The social perception of professions from a cross-linguistic perspective. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–12.
- Jarymowicz, M. (2008). *Psychologiczne podstawy podmiotowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jussim, L. (2012). *Social perception and social reality: Why accuracy dominates bias and self-fulfilling prophecy*. New York: Oxford University Press.
- Kawecki, I., Kwatera, A., Majerek, B., Trusz, S. (2012). The social and educational situation of circular migrants' children in Poland. *Studia Sociologica*, 4, 147–161.
- Kawecki, I., Trusz, S., Kwatera, A., Majerek, B. (2015). *Dzieci migrantów zarobkowych. Obywatele Europy czy eurosieroty?* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

- Kolańczyk, A., Fila-Jankowska, M., Pawłowska-Fusiara, M., Sterczyński, R. (2004). *Serce w rozumie: afektywne podstawy orientacji w otoczeniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kozak, S. (2010). *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*. Warszawa: Difin.
- Kunda, Z., Thagard, P. (1996). Forming impressions from stereotypes, traits, and behaviors: A parallel-constraint-satisfaction theory. *Psychological Review*, 103, 284–308.
- Maass, A., Arcuri, L. (1999). Język a stereotypizacja. W: C. N. Macrae, C. Stangor, M. Hewstone (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie* (s. 161–189). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Meghdadpour, S., Curtis, S., Pettifor, A., MacPhail, C. (2012). Factors associated with substance use among orphaned and non-orphaned youth in South Africa. *Journal of Adolescence*, 35, 1329–1340.
- Michel, S. (2018). Mothers working abroad: Migrant Women caregivers and the ilo, 1980s–2010s. W: E. Boris, D. Hoehtker, S. Zimmerman (red.), *Women's ILO: Transnational networks, global labour standards, and gender equity, 1919 to Present* (s. 318–339). Leiden; Boston: Brill.
- Mikuła, J. (red.) (2008). *Eurosieroctwo. Raport Fundacji Prawa Europejskiego*. Warszawa: Fundacja Prawa Europejskiego.
- Morantz, G., Cole, D., Vreeman, R., Ayaya, S., Ayuku, D., Braitstein, P. (2013). Child abuse and neglect among orphaned children and youth living in extended families in sub-Saharan Africa: What have we learned from qualitative inquiry? *Vulnerable Children and Youth Studies*, 8, 338–352.
- Moskowitz, G. (2009). *Zrozumieć siebie i innych. Psychologia poznania społecznego*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nelson, T. D. (red.) (2009). *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination*. New York: Psychology Press.
- Nichols, J., Embleton, L., Mwangi, A., Morantz, G., Vreeman, R., Ayaya, S., Braitstein, P. (2014). Physical and sexual abuse in orphaned compared to non-orphaned children in sub-Saharan Africa: A systematic review and meta-analysis. *Child Abuse and Neglect*, 38, 304–316.
- Ohme, R. K. (red.) (2007). *Nieuświadomiony afekt. Najnowsze odkrycia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Porte, G., McManus, K. (2018). *Doing replication research in applied linguistics*. New York: Routledge.
- Rączaszek-Leonardi, J. (2011). Związki języka z poznaniem i kulturą. Rola języka w społecznej koordynacji poznania. W: I. Kurcz, H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka* (s. 149–167). Warszawa: Academica.
- Read, S. J., Miller, L. C. (red.) (1998). *Connectionist models of social reasoning and social behavior*. Mahwah: LEA.

- Rubie-Davies, C. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. New York: Routledge.
- Slany, K., Ślusarczyk, M., Pustułka, P. (2016). *Polskie rodziny transnarodowe: dzieci, rodzice, instytucje i więzi z krajem*. Kraków; Warszawa: Komitet Badań nad Migracjami PAN.
- Stangor, C. (2009). The study of stereotyping, prejudice, and discrimination within social psychology: A quick history of theory and research. W: T. D. Nelson (red.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (s. 1–22). New York: Psychology Press.
- Stillman, S., Gibson, J., McKenzie, D., Rohorua, H. (2015). Miserable migrants? Natural experiment evidence on international migration and objective and subjective well-being. *World Development*, 65, 79–93.
- Trusz, S. (2016). Czy nauczyciele myślą źle o eurosierotach? Stereotypy i uprzedzenia nauczycieli wobec dzieci sezonowych migrantów. *Roczniki Nauk Społecznych*, 44, 67–103.
- Trusz, S., Kwiecień, M. (2012). *Społeczne piętno eurosieroctwa*. Warszawa: Difin.
- Walczak, B. (2008). *Społeczne, edukacyjne i wychowawcze konsekwencje migracji rodziców i opiekunów prawnych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjna Pedagogium.
- Walczak, B. (2014). *Dziecko, rodzina i szkoła, wobec migracji rodzicielskich: 10 lat po akcesji do Unii Europejskiej*. Warszawa: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych Pedagogium.
- Walczak, B. (2017). Migracja i edukacja: czy transnarodowe rodzicielstwo wpływa na osiągnięcia szkolne niemobilnych dzieci? *Edukacja*, 143, 106–116.
- Weathington, B. L., Cunningham, C. J., Pittenger, D. J. (2010). *Research methods for the behavioral and social sciences*. Hoboken NJ: Wiley.
- Weiner, B. (2010). Attribution theory. W: P. Peterson, E. Baker, B. McGaw, *International encyclopedia of education* (s. 558–563). New York: Elsevier.
- Whetten, R., Messer, L., Ostermann, J., Whetten, K., Pence, B. W., Buckner, M., O'Donnell, K. (2011). Child work and labour among orphaned and abandoned children in five low and middle income countries. *BMC International Health and Human Rights*, 11, 1–10.
- White, A. (2017). *Polish families and migration since EU accession*. Bristol: Bristol University Press.
- Whitley, B. E., Kite, M. E. (2010). *The psychology of prejudice and discrimination*. Belmont: Wadsworth.
- Whorf, B. L. (1982). *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa: PIW.
- Wojciszke, B. (2011). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wosińska, W. (2004). *Psychologia życia społecznego*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.