

UNIWERSYTET ŚLĄSKI W KATOWICACH

WYDZIAŁ PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII

**Małgorzata Wójcik**

**Efektywność specyficznych i niespecyficznych  
sposobów zmiany negatywnych stereotypów  
etnicznych.**

Rozprawa doktorska  
napisana pod kierunkiem  
prof. dr hab. Katarzyny Popiołek

Katowice 2008

## Spis treści

<b>Wstęp .....</b>	<b>4</b>
<b>Rozdział I. Mechanizmy powstawania stereotypów .....</b>	<b>8</b>
I.1. Kategoryzacja społeczna .....	8
I.1.1. Geneza zjawiska kategoryzacji społecznej .....	9
I.1.2. Koncepcje kategoryzacji .....	10
I.1.3. Powody występowania zjawiska kategoryzacji społecznej .....	11
I.1.4. Sposoby kategoryzowania i wyboru kategorii .....	15
I.1.5. Skutki społecznej kategoryzacji .....	16
I.2. Teoria tożsamości społecznej .....	17
I.2.1. Wpływ tożsamości społecznej na sposób postrzegania członków grupy własnej i grupy obcej .....	19
I.2.2. Społeczne mechanizmy konstruowania tożsamości społecznej .....	20
I.2.3. Współwystępowanie wymiarów tożsamości społecznej .....	20
I.2.4. Wpływ aktualizacji konstruktów „my” vs. „ja” na postrzeganie członków grup obcych .....	22
I.3. Teoria autokategoryzacji .....	23
<b>Rozdział II. Stereotypy Społeczne .....</b>	<b>25</b>
II.1. Historia pojęcia stereotyp .....	25
II.2. Cechy i właściwości stereotypów .....	25
II.3. Komponenty stereotypu .....	27
II.4. Ujęcia stereotypu .....	28
II.4.1. Ujęcie społeczno-poznawcze: stereotyp jako przekonania indywidualne .....	28
II.4.2. Podejście kulturowe .....	30
II.5. Funkcje stereotypów .....	33
II.5.1. Funkcja adaptacyjno- przystosowawcza .....	34
II.5.2. Funkcje egotystyczne .....	35
II.5.3. Funkcje tożsamościowe .....	36
II.6. Struktura i przetwarzanie stereotypowej informacji .....	37
II.6.1. Struktura .....	37
II.6.2. Przetwarzanie informacji w sieci stereotypowej .....	37
II.7. Warunki i mechanizmy wzbudzania stereotypów .....	39
II.8. Stereotypy etniczne .....	40
<b>Rozdział III. Uprzedzenia .....</b>	<b>42</b>
III.1. Uprzedzenia - przegląd definicji .....	42
III.2. Rodzaje uprzedzeń .....	43
III.3. Geneza uprzedzeń .....	45
III.4. Rodzaje i sposoby uczenia się i przyswajania uprzedzeń .....	46
III.5. Wzbudzenie i wyznaczniki uprzedzeń .....	48
III.6. Związek między stereotypizacją, a uprzedzeniami i zachowaniami dyskryminującymi .....	49
III.7. Konsekwencje uprzedzeń .....	50
<b>Rozdział IV. Teorie zmiany stereotypów .....</b>	<b>51</b>
IV.1. Teorie zmian postrzegania grup obcych i grupy własnej .....	52
IV.1.1. Skrzyżowane kategoryzacje społeczne .....	52
IV.1.2. Wspólna tożsamość grupowa .....	56
IV.1.3. Poznawcze i afektywne ustalanie granicy grupowej .....	59
IV.2. Teorie zmiany stereotypu konkretnych grup obcych .....	62
IV.2.1. Model Kumulacyjny (bookkeeping model) .....	62
IV.2.2. Model rozcieńczenia (dilution model) .....	64
IV.2.3. Empatia emocjonalna .....	64

<b>Rozdział V. Sformułowanie problemu badawczego i sposób jego empirycznej weryfikacji.</b>	<b>66</b>
V.1. Ogólny zarys procedury badawczej	66
V.2. Pytania badawcze i hipotezy	69
V.2.1. Hipotezy główne	72
V.2.2. Hipotezy szczegółowe	73
V.3. Model badawczy	86
V.4. Zmienne i ich operacjonalizacja	90
V.5. Model statystyczny	91
V.6. Osoby badane	92
V.7. Narzędzia badawcze	93
V.8. Przebieg badania	94
<b>Rozdział VI. Programy edukacyjne</b>	<b>95</b>
VI.1. Program niespecyficzny – struktura i kolejność postępowania badawczego	95
VI.2. Program specyficzny – struktura i kolejność postępowania badawczego	131
<b>Rozdział VII. Wyniki badań</b>	<b>163</b>
VII.1. Weryfikacja hipotez głównych	163
VII.2. Testowanie i weryfikacja hipotez szczegółowych	165
VII.2.1. Testowanie i weryfikacja hipotez dotyczących komponentu poznawczego stereotypów	165
VII.2.2. Testowanie i weryfikacja hipotez dotyczących komponentu afektywnego stereotypów	187
VII.2.3. Testowanie i weryfikacja hipotez dotyczących komponentu behawioralnego stereotypów	192
VII.2.4. Testowanie i weryfikacja hipotez w zakresie nastawienia uczniów na świat i na lokalność	197
<b>Rozdział VIII. Podsumowanie i wnioski</b>	<b>200</b>
VIII.1. Podsumowanie programów; niespecyficznego i specyficznego	200
VIII.1.1. Podsumowanie programu niespecyficznego. Próba zmiany komponentów stereotypu oraz nastawienia na „świat” i „lokalność” wobec wszystkich badanych grup	200
VIII.1.2. Podsumowanie programu specyficznego. Próba zmiany komponentów poznawczego i afektywnego stereotypu Romów i Ukraińców oraz uprzedzeń wobec tych nacji	203
VIII.2. Wnioski	206
VIII.2.1. Zastosowanie wyników badań w świetle zaistniałej sytuacji mniejszości etnicznych, zwłaszcza romskiej w Polsce i Europie	215
<b>Załączniki</b>	<b>219</b>
Załącznik 1	219
Załącznik 2	221
Załącznik 3	222
Załącznik 4	223
Załącznik 5: Spis rysunków	225
Załącznik 6: Spis tabel	226
<b>Bibliografia</b>	<b>227</b>

## Wstęp

Wydarzenia ostatnich lat, gwałtowne zmiany społeczne i polityczne zachodzące w naszym społeczeństwie, ruchy migracyjne, uchodźcy przybywający do naszego kraju oraz nasilenie konfliktów narodowościowych u bliższych i dalszych sąsiadów powodują, że to jak postrzegamy siebie i innych, staje się sprawą, która może oddziaływać na nasze indywidualne i społeczne zachowania (Jasińska-Kania 1992). Wzajemne postrzeganie grup może mieć wpływ na konflikty w obrębie jednego narodu, pomiędzy narodami, państwami, a także cywilizacjami. Stoimy przed koniecznością przededefiniowania naszych postaw wobec innych. Z jednej strony widzimy konieczność zmiany i dostosowania się do nowej rzeczywistości jednoczącej się Europy, a z drugiej strony obserwujemy nasilenie się trwającego od dawna konfliktu pomiędzy cywilizacjami Zachodnią i Islamską. Tragedia z 11 września 2001 zdynamizowała kształtowanie się nowego, negatywnego stereotypu globalnego „obcego”, którym jest przedstawiciel cywilizacji islamskiej. Gdy w 2005 roku konflikt ten agresywnie ujawnił się w krajach środkowej Europy, stereotyp ten stał się jeszcze bardziej rozpowszechniony i wyraźny (Barber 2004; Huntington 2005).

Nauczając języka obcego w szkole i obcując z młodzieżą licealną i gimnazjalną nie mogę oprzeć się wrażeniu, iż uczniowie posługują się silnie zakorzenionymi stereotypami etnicznymi niektórych nacji oraz deklarują ogólną ostrożność lub wręcz niechęć wobec grup obcych i nieznanych. Z jednej strony występuje silne faworyzowanie grupy własnej oraz narodów Europy zachodniej, a z drugiej defaworyzacja i stereotypizacja takich grup jak: Cyganie, Żydzi, Rosjanie, Rumuni oraz ogólnie pojętych narodów Europy wschodniej (Weigl 1999 ;Weigl, Maliszewicz 1998; Łukaszewski 1999; Wilska-Duszyńska 1992).

Mimo deklarowanej chęci wyjazdu do innych krajów, uczniowie koncentrują się głównie na grupie własnej postrzeganej jak: rodzina, klasa czy szkoła. Dlatego bardzo zainteresowały mnie badania przeprowadzone przez Barbarę Weigl i Wiesława Łukaszewskiego w szkołach opolskich w latach 1992 i 1999, których głównym celem była próba zmiany negatywnych stereotypów etnicznych za pomocą interwencji podczas zajęć szkolnych.

Badania z 1992 roku przeprowadzone przez Barbarę Weigl i Wiesława Łukaszewskiego sprawdzały efektywność pięciu różnych niespecyficznych sposobów oddziaływania na dzieci szkolne. W eksperymencie odnotowano, iż oddziaływania niespecyficzne silnie polepszyły ocenę grup narodowych i zmniejszyły deklarowany wobec

nich dystans. Największe polepszenie ustosunkowań uzyskano w grupach zwyczajowo stygmatyzowanych - Żydów i Cyganów. Po kilku latach, w roku 1999 Barbara Weigl wraz ze współpracownikami przeprowadziła „Wielokulturowy program edukacyjny TAK w Opolu” o charakterze eksperymentu szkolnego, mający na celu przybliżenie kultury grup narodowych stanowiących mniejszości w Polsce. Podczas lekcji historii, języka polskiego, języków obcych, geografii, muzyki i plastyki wprowadzone zostały dodatkowe informacje na temat kultury, dorobku i różnorodności takich grup jak: Żydzi, Cyganie, Niemcy, Białorusini, Ukraińcy, Litwini. Wyniki okazały się być bardzo obiecujące, gdyż uzyskano szereg efektów specyficznych pokazujących, iż pod wpływem działań edukacyjnych możliwe jest osiągnięcie pozytywnej zmiany nastawienia do grup obcych szczególnie tych najczęściej i najbardziej stygmatyzowanych tj. Żydów i Cyganów.

Interesujące wyniki uzyskane dzięki przeprowadzeniu tych programów zainspirowały mnie do podjęcia podobnej próby, ze szczególnym uwzględnieniem tych aspektów, które spowodowały najbardziej znaczące zmiany.

Biorąc pod uwagę potrzebę szybkiego działania, możliwości jakie daje nauczanie języka obcego w szkole oraz pozytywne efekty przytoczonych wyżej programów podjęłam próbę zmiany negatywnych stereotypów etnicznych u młodzieży licealnej.

Proces nauczania języka obcego w szkole niesie ze sobą liczne możliwości wprowadzenia pożądaných treści i kreowania postaw uczniów. Programy nauczania języka są relatywnie elastyczne w porównaniu z programami innych przedmiotów ogólnokształcących. Nauczyciel może pozwolić sobie na wybór materiałów dodatkowych, różnorodnych ćwiczeń aktywizujących bądź tekstów. Wynik końcowy mierzony jest kompetencją językową, a nie ilością przyswojonej wiedzy. Wprowadzenie programów edukacyjnych skierowanych na zmianę nastawienia do innych grup nie zaburza więc procesu nauczania języka, a przy okazji może spowodować zmianę starego, zimnowojennego podejścia do przedstawicieli narodów wschodnich np. Ukraińców, Rosjan, Litwinów. Jednocześnie możliwa jest zmiana kategorycznego i stereotypowego sposobu postrzegania świata, poprzez ograniczenie wpływu szybko przyswajalnych, łatwych w odbiorze i absorpcji stereotypów na rzecz zaktywizowania ocen indywidualnych, bazujących na własnym doświadczeniu oraz przemyślanej ocenie konkretnej sytuacji.

Stworzyłam i przeprowadziłam dwa niezależne programy edukacyjne, z których każdy miał inne zadanie i opierał się na innych teoriach psychologicznych. Każdy z programów został przeprowadzony w innej klasie, a ich wyniki i efektywność zostały porównane i

przeanalizowane. Każdy z programów składał się z 30 scenariuszy lekcji języka angielskiego i był realizowany przez okres jednego semestru.

W grupie eksperymentalnej „1” zrealizowałam program niespecyficzny. Badania przed rozpoczęciem programu dotyczyły komponentów poznawczego, afektywnego i behawioralnego stereotypu Niemca, Ukraińca, Włocha, Cygana i Irakijczyka oraz nastawienia na „świat” i „lokalność”. Sam program uderzał w istotę stereotypu, a nie w konkretny stereotyp określonej nacji czy grupy. Główny nacisk położony był na walkę z mechanizmami powstawania i utrwalania się stereotypów oraz skutkami kategoryzacji. W scenariuszach dla programu niespecyficznego pojawiają się różne grupy społeczne i etniczne (bezdomni, bezrobotni, Anglicy, Szkoci, Amerykanie, Polacy, artyści plastycy, muzycy, wegetarianie, Japończycy, buddyści, Francuzi, Rosjanie, uczniowie szkoły baletowej, organizacje międzynarodowe), nie ma w nich natomiast grup narodowościowych, które są przedmiotem badania: Niemców, Ukraińców, Włochów, Cyganów i Irakijczyków. Oddziaływania skierowane są na zmianę stosunku wobec kategorii społecznej poprzez wzrost złożoności postrzegania członków jakiegokolwiek grupy obcej oraz poprzez zmianę spostrzegania użyteczności kategorii w rozpoznawaniu i klasyfikowaniu osób.

Po przeprowadzeniu programu ponownie zbadałam stereotyp pięciu nacji oraz nastawienie na „świat” i „lokalność”.

W grupie eksperymentalnej „2” przeprowadziłam program specyficzny. Badania przed rozpoczęciem programu były identyczne jak w przypadku programu niespecyficznego. Program specyficzny polegał na przeprowadzeniu 30 scenariuszy lekcji na temat dwóch grup etnicznych, których stereotyp został zbadany przed programem – Cyganów i Ukraińców. Oddziaływanie ukierunkowane było na zmianę stosunku do tych właśnie nacji i nie zawierało informacji na temat żadnej innej grupy. Lekcje dotyczyły historii, tradycji, sposobu życia, a także codziennych problemów przedstawicieli narodów Cygańskiego i Ukraińskiego. Po przeprowadzeniu programu specyficznego ponownie zbadałam stereotyp pięciu nacji oraz nastawienie na „świat” i „lokalność”.

W grupie kontrolnej nie przeprowadziłam żadnego programu edukacyjnego i nie prowadziłam oddziaływań, natomiast przeprowadziłam takie same badania stereotypów pięciu nacji i nastawienia na „świat” bądź „lokalność” jak grupach eksperymentalnych. Wyniki które uzyskałam po przeprowadzeniu badań są szczegółowo opisane w części empirycznej mojej pracy.

W części teoretycznej dokonałam przeglądu literatury dotyczącej mechanizmów powstawania stereotypów i uprzedzeń oraz przedstawiłam postawy teoretyczne programów edukacyjnych. Dokonałam także przeglądu i analizy prób modyfikowania stereotypów i uprzedzeń zarówno w Polsce jak i na świecie, które były podejmowanych na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat.

## **Rozdział I. Mechanizmy powstawania stereotypów**

Powstawanie stereotypów i uprzedzeń zdeterminowane jest przez wiele czynników, mechanizmów i procesów, które niejednokrotnie są ze sobą ściśle powiązane. Istotną rolę odgrywają procesy poznawcze, afektywne, społeczno motywacyjne i kulturowe. W niniejszym rozdziale przedstawię założenia teoretyczne dotyczące procesów poznawczych: kategoryzacji społecznej oraz społeczno motywacyjnych procesów związanych z tożsamością społeczną opisanych przez Tajfela i Turnera (1986) w Teorii Tożsamości Społecznej. Te dwa zagadnienia są ze sobą bezpośrednio związane, jako że według Teorii Tożsamości Społecznej stereotypy, uprzedzenia i dyskryminacja społeczna wynikają z podstawowych procesów związanych z kategoryzacją. Stereotyp może powstać w wyniku współwystępowania zjawiska kategoryzacji społecznej oraz motywacji do uzyskania pozytywnej tożsamości społecznej i podwyższenia samooceny. Według Mummendey (1993) samo zjawisko kategoryzacji społecznej nie wywołuje powstawania uprzedzeń międzygrupowych, a podstawą powstawania stereotypu jest kontekst międzygrupowy, czyli moment, gdy jednostki są spostrzegane jako jedna grupa odróżniająca się od innych grup. Jeśli jednak kategoryzacja występuje w określonym kontekście międzygrupowym i jest związana z różnymi wymiarami tożsamości społecznej, wtedy mogą wystąpić zarówno uprzedzenia jak i zachowania dyskryminujące członków grupy obcej.

### **I.1. Kategoryzacja społeczna**

Kategoryzacja społeczna to zjawisko podziału bodźców z otoczenia na grupy w celu ułatwienia interpretacji zjawisk oraz efektywnego działania w odpowiedzi na określone ich grupy. Jeżeli bodźcami są ludzie następuje ich podział na określone grupy społeczne: etniczne, narodowe, religijne czy zawodowe. Kategoryzacja dowolnego aspektu otoczenia opiera się na przyjęciu pewnych kryteriów podziału zjawisk na mniej lub bardziej zespolone grupy, które różnią się od siebie według przyjętych kryteriów i są do siebie podobne w obrębie grup. Różnicowanie i upodabnianie nie musi być oparte na łatwym do zauważenia podobieństwie. Według Brewera i Millera (1996) kategoryzacja bodźców nadaje im znaczenie, a członkostwo w kategorii może działać jako wyjaśnienie zachowania i charakterystyki indywidualnego przedstawiciela danej kategorii. Jak sugerują Oakes, Turner i



Haslam (1994) kategoryzacja społeczna nie tylko redukuje nadmiar informacji, ale także dostarcza ważnych dla kontekstu społecznego charakterystyk osób. Kategoryzacja nadaje znaczenie postrzeganym bodźcom, które bez przynależności do określonej kategorii pozostałyby niezauważone lub postrzegający miałyby problem z ich interpretacją. Według Oakesa i Turnera (1990) kategoryzacja to dynamiczny proces nakładania znaczenia na zachowanie. To czy kategoria pasuje do zachowania i czy w dalszym etapie spowoduje powstanie lub utrwali stereotyp, zależy od kontekstu społecznego, czyli zależności i związku między postrzeganym i postrzegającym. Proces ten jest płynny, ponieważ postrzegający i postrzegany mogą zmieniać pozycję, z której dokonują kategoryzacji: mogą postrzegać jako indywidualne jednostki lub jako członkowie jednej bądź innej grupy. Tak więc społeczna kategoryzacja reprezentuje człowieka w kontekście, co w wielu wypadkach pomaga stworzyć odpowiedni i selektywny obraz. W innych jednak wypadkach powoduje powstanie negatywnego lub nieodpowiedniego stereotypu. Kontekst społeczny lub sytuacyjny może wpłynąć na poziom, na którym kategoria zostanie zaktywizowana. Komentując niejako zjawisko kategoryzacji społecznej, Einstein powiedział: „Jeżeli moja teoria względności okaże się trafna, Niemcy będą twierdzić, iż jestem Niemcem; a Francuzi ogłoszą mnie obywatelem świata. Gdyby jednak moja teoria okazała się nieprawdziwa, Francuzi powiedzą, że jestem Niemcem, a Niemcy, że Żydem.” Jest to doskonała ilustracja zjawiska dostosowywania kategorii do kontekstu sytuacyjnego. W sytuacji sukcesu Einsteina wszystkie grupy oceniają go pozytywnie i zaliczają do najmniej abstrakcyjnej kategorii istotnej dla postrzegającego (dla Niemców jest Niemcem, dla Francuzów „obywatelem świata”). W przypadku przeciwnym i przy negatywnej ocenie Einstein zaliczony jest do odpowiedniej grupy obcej (dla Francuzów jest Niemcem; dla Niemców Żydem) pozwalającej na odróżnienie i zdystansowanie wobec Einsteina. Niemcy mogą porównać się z Einsteinem jako Niemcy, natomiast Francuzi muszą stworzyć sobie obszerniejszą kategorię „obywatelem świata”. W świetle sukcesu widzą siebie i Einsteina jako dzielących tę samą pozytywną autokategoryzację. Jednak w świetle porażki, pragnąc odróżnić i oddzielić się od fizyka, muszą użyć kategorii, której z nim nie dzielają i tym samym stworzyć wyraźną różnicę międzygrupową.

### **I.1.1. Geneza zjawiska kategoryzacji społecznej**

Ajzen i Fishbein (2000) przedstawiają kategoryzację i wynikającą z niej faworyzację grupy własnej jako zjawisko sięgające naszej ewolucyjnej przeszłości. Współzycie grupowe

było dla naszych przodków niezbędne do przetrwania, a współpraca i normy wzajemności wzmocniały więzy grupowe. W kontekście silnej konkurencji o ograniczone zasoby więzy te zwiększały prawdopodobieństwo przetrwania grupy. Występowanie zjawiska rzeczywistego konfliktu grupowego i konkurencji nie tylko wzmaga solidarność grupową i przywiązanie do grupy własnej, ale także powoduje narastanie silnej niechęci wobec grup obcych. W rezultacie działania ludzkie mogą pomagać grupie własnej, a w niektórych przypadkach szkodzić pozostałym konkurencyjnym grupom. We współczesnych realiach, zwłaszcza w społeczeństwach wysoko rozwiniętych rzeczywisty konflikt grupowy nie jest już tak silnie zarysowany, jednakże kategoryzacja i faworyzowanie grupy własnej nadal leży u podstaw powstawania stereotypów, uprzedzeń i zjawisk dyskryminacyjnych.

### **I.1.2. Koncepcje kategoryzacji**

#### **Model prototypowy**

Według tego modelu opracowanego między innymi przez Posnera i Keelega (1968) w centrum struktury kategorii znajduje się reprezentacja wzorca jako prototyp danej kategorii, natomiast w bliskim otoczeniu tego centrum są reprezentacje bodźców najbardziej podobnych do prototypu. Dalej od centrum pojawiają się reprezentacje coraz bardziej zniekształconych egzemplarzy. Prototyp jest najbardziej reprezentatywny i jest punktem odniesienia w kategoryzacji innych zniekształconych bodźców. Postrzegany egzemplarz jest porównywany z prototypem każdej kategorii, a następnie kategoryzowany do tej klasy, której prototyp jest najbliższym tego egzemplarza.

#### **Model egzemplarzowy (kontekstowy)**

Podstawowa idea tej koncepcji opracowanej przez Medina i Schaffer (1978) sprowadza się do tego, iż w procesie nabywania kategorii nie dokonuje się abstrakcji prototypu danej klasy, lecz zapamiętuje się jej poszczególne egzemplarze. Sam proces kategoryzacji polega na porównywaniu danego egzemplarza nie z jednym prototypem, ale z wszystkimi zapamiętanymi egzemplarzami, a następnie na kategoryzowaniu do tej klasy, której egzemplarze są do niego najbardziej podobne. Koncepcja ta różna od modelu prototypowego nie jest jednak z nim sprzeczna, jako że według obu modeli kategoryzowanie egzemplarza najbardziej typowego dokonuje się najszybciej i najłatwiej.

## **Model koneksjonistyczny**

Według tego modelu (Rumelhart i McClelland 1986) proces nabywania kategorii sprowadza się do tworzenia połączeń między cechami egzemplarza a kategoriami łączącymi te egzemplarze. W procesie klasyfikacji danego egzemplarza do określonej kategorii, każda jego właściwość (dana wejściowa „input node”) reprezentuje jednostkę (unit) połączoną w sieci neuronalnej z różną siłą z innymi jednostkami. Siła połączeń jest wskaźnikiem wagi poszczególnych jednostek i może być modyfikowana w procesie uczenia się kategorii. Postrzegany zbiór cech (ma czarną skórę, mówi po angielsku z amerykańskim akcentem) aktywizuje daną wyjściową (output node), czyli kategorie: „afro-amerykanin”

### **I.1.3. Powody występowania zjawiska kategoryzacji społecznej**

#### **1. Procesy poznawcze i oszczędność poznawcza (McGarty 1999)**

Ludzie mają do czynienia ze złożonym światem bodźców społecznych, których ilość może przekraczać zdolność przetwarzania informacji. Z punktu widzenia wydajności ich przetwarzania informacji korzystne jest dokonanie podziału bodźców na kategorie, tj. rozpoznawanie podobieństw i różnic pomiędzy poszczególnymi zdarzeniami bodźcowymi. W wielu sytuacjach obiekty tej samej klasy są funkcjonalnie podobne i te same cechy różnią je od bodźców innych kategorii. W wyniku tych automatycznych procesów, które odciążają naszą uwagę i pozwalają na zredukowanie bodźców płynących do nas z otoczenia, zapewniony jest także zysk informacyjny, umożliwiający przypisywanie charakterystycznych atrybutów grupy jej poszczególnym członkom. W procesie przetwarzania informacji nie ma potrzeby zachowania odrębności każdego zdarzenia bodźcowego, mimo iż w wyniku niedostrzegania odrębności każdej z osób następuje pewna utrata informacji. Jeśli zdarzeniami bodźcowymi są ludzie, następuje grupowanie ich w kategorie społeczne. Podczas kategoryzowania ludzi kategoria przez nas użyta zależy od stopnia zaangażowania w daną sytuację społeczną, motywacji oraz kultury nadającej znaczenia poszczególnym kategoriom. Najczęściej stosowanymi kategoriami są kategorie pierwotne, takie jak płeć, wiek, rasa czy rola społeczna, pojawiają się one automatycznie, bez świadomego wysiłku osoby kategoryzującej. Jesteśmy bardziej skłonni do wykorzystywania tych kategorii, które odgrywają podstawową rolę w procesie przetwarzania informacji. Według tej teorii kategorie są uszeregowane w kolejności od najbardziej ogólnych do najbardziej szczegółowych i są w różnym stopniu istotne dla poznawczego przetwarzania informacji. Wspomniane wyżej kategorie podstawowe znajdują się na ogół na środkowych poziomach, a ich określenie i

użycie jest uzależnione od kontekstu sytuacyjnego, społecznego i kulturowego. W jednolitym etnicznie społeczeństwie polskim rasa nie służy do tworzenia kategorii, natomiast w społeczeństwie zróżnicowanym rasowo, takim jak amerykańskie, rasa stanowi często podstawę kategoryzacji, jako cecha związana ze stereotypami społecznymi.

Niektóre szczególnie aktywne i „informacyjne” kategorie posiadają wyraźne wizualne wskaźniki przynależności i są silnie zabarwione emocjonalnie; są także bezpośrednio związane z aktywnym stereotypem.

Bodenhausen i Macrea (1998) stwierdzili, że mając do wyboru wiele sposobów kategoryzacji danej osoby, koncentrujemy się najczęściej na pierwszej dostępnej kategorii, odrzucając inne informacje. Stereotypy, którymi się w tej sytuacji posługujemy i zniekształcenie wstępnej kategoryzacji, są często spowodowane czynnikami przypadkowymi, tj. wiedzą dostępną w chwili kategoryzacji oraz określonym kontekstem społecznym. Strategia ta, choć dopuszcza popełnianie błędów poznawczych, jest w wielu sytuacjach skuteczna: odciąża system przetwarzania informacji, a jednocześnie ułatwia przystosowanie się do zadań życiowych bez ryzyka popełniania poważnych błędów w ocenach. Człowiek jest niejednokrotnie skąpcem poznawczym i zależy mu na szybkich i oszczędnych sposobach spostrzegania otaczającego go świata. Allen i Wilder (1975) twierdzą, iż poznawczym aspektem kategoryzacji jest „przystosowanie się do życia”, a kategoryzacja jest nieodłącznym aspektem ludzkiego poznania, jest procesem adaptacyjnym i oszczędnym.

## **2. Przechowywanie i przetwarzanie informacji na temat grupy własnej i obcej**

Kategoryzacja prowadzi do spostrzegania różnic między grupą własną i obcą. Jesteśmy bardziej świadomi różnorodności w obrębie grupy własnej, natomiast członkowie grupy obcej spostrzegani są jako jednakowi. Patricia Linville (1998) zakłada, że spostrzeganie różnorodności grupy własnej wynika z lepszej znajomości jej członków, a dane na temat grupy własnej i obcej są kodowane w inny sposób: informacje indywidualizujące są bardziej eksponowane w wypadku grupy własnej. Interakcje z członkami grupy własnej są częstsze i dlatego jesteśmy zmotywowani do czynienia rozróżnień pomiędzy jej poszczególnymi członkami. Dysponujemy większą ilością egzemplarzy, których szczególnym przykładem jest egzemplarz „ja” spostrzegany jako podobny do innych, a jednocześnie odmienny pod wieloma względami. Nasze niepowtarzalne „ja” stanowi najbardziej charakterystyczny przykład członka grupy własnej, co pogłębia poczucie jej zróżnicowania. Dysponujemy mniejszą ilością informacji o członkach grupy obcej, a informacje te kodowane są w mniej

zróznicowany sposób, na odmiennym poziomie kategoryzacji. Częsty kontakt z przedstawicielami grupy własnej powoduje ukształtowanie specyficznych struktur poznawczych, uwzględniających pewną ilość podtypów, natomiast niewielka ilość kontaktów z grupą obcą sprzyja tworzeniu szerokich niezróznicowanych struktur poznawczych, opartych na kategoriach nadrzędnych np. Azjata. Park i Rothbart (1982) uważają, że struktury poznawcze działają na zasadzie samospełniającego się proroctwa: tendencja do ignorowania różnic pomiędzy „obcymi” utrwała wizerunek grupy obcej jako jednorodnej. Model abstrakcji Judd i Park (1993) pokazuje, iż szacunki na temat grupy własnej są tymczasowe i często poddawane weryfikacji, gdy pojawiają się nowe egzemplarze. W wypadku grupy obcej wstępne szacunki zmienności korygowane są znacznie rzadziej, ze względu na brak motywacji do uzyskiwania wiernego wizerunku.

Zachowanie członków grupy obcej interpretowane jest zgodne ze stereotypem. W eksperymencie Susan T. Fiske (2000), mimo takiego samego zachowania mężczyźni, charakteryzowani byli jako: „pewni siebie, mniej delikatni, bardziej wpływowi i chłodniejsi”, natomiast kobiety były postrzegane jako: „mniej pewne siebie, delikatniejsze, uległe i ciepłe”.

Występuje wiele czynników pośredniczących w dokonywaniu ocen i przechowywaniu informacji na temat grup. Możemy do nich zaliczyć: wyrazistość grupowych granic, rozbieżność między „ja” a resztą grupy, zmienność dostępnych egzemplarzy, tendencyjne zniekształcanie wspomnień, emocje związane z grupą. Istotny jest także fakt, iż przy porównywaniu grup traktujemy je całościowo, natomiast porównania w obrębie grupy własnej dokonywane są pomiędzy indywidualnymi osobami (Tajfel i Turner 1979).

### **3. Aktywizowanie kategorii w kontekście społecznym**

Kontekst społeczny określa, które spośród kategorii dotyczących danej osoby zostaną zaktywizowane w procesie spostrzegania. Jeżeli do perspektywy poznawczej dodamy czynniki afektywne i motywacyjne, konieczne jest uznanie obserwatora za integralną część procesu poznawczego, jest on zmotywowanym taktykiem, postrzegającym i interpretującym rzeczywistość w sposób jak najbardziej efektywny. Postrzeganie członkostwa kategorii społecznej staje się istotne jako opis i wyjaśnienie zachowań wtedy gdy pasuje ono do kategorii społecznej. Dopasowanie jest definiowane jako stopień w którym zachowanie innych jest postrzegane jako korelujące z członkostwem w grupie. Brewer (1999) sugeruje, że kategorie muszą być dostępne i dopasowane do rzeczywistości, aby stały się ważne. Jednym z aspektów dopasowania kategorii jest aspekt porównania podobieństw i różnic pomiędzy

członkami grupy. Kategoryzowanie człowieka jako katolika definiuje nie tylko podobieństwa i różnice w zakresie religii, ale także społeczne znaczenie zachowań, sympatie polityczne i ideologiczne oraz styl życia. Postrzegane podobieństwa i różnice ograniczają się do tych, które korelują ze społeczną kategoryzacją zgodnie z ich podstawowym znaczeniem społecznym i ich normatywnym dopasowaniem (normative fit).

#### **4. Chęć uzyskania pozytywnej samooceny**

Zgodnie z teorią Tajfela (1971) różnicowanie wynika z dążenia ludzi do uzyskania pozytywnej samooceny. Im wyżej oceniamy grupę własną (lub deprecjonujemy obcą), tym większe korzyści uzyskujemy dla własnej samooceny. Motywacją wielu zachowań społecznych jest chęć posiadania dobrej opinii na własny temat. Podobnie jak jednostka kształtuje swoją indywidualną tożsamość porównując się do innych osób, tak ludzie kształtują swoją tożsamość społeczną porównując grupę własną do innych grup. Aby takie porównanie mogło być dokonane potrzebna jest uprzednia kategoryzacja i kontekst interakcji międzygrupowej czyli interakcji między przedstawicielami różnych grup społecznych, którzy spostrzegają samych siebie i są spostrzegani przez innych w kategoriach przynależności grupowej. Zgodnie z teorią tożsamości społecznej (Turner i Tajfel 1986) obserwator, dążąc do uzyskania pozytywnej samooceny, różnicuje pomiędzy grupą własną a grupami obcymi. Część samooceny wynika bowiem z przynależności do grupy. Mogąc faworyzować grupę własną i deprecjonować obcą uzyskujemy korzyści dla własnej samooceny.

#### **5. Dokonywanie dopasowanych do rzeczywistości w celu uzyskania pozytywnej aprobaty społecznej**

Istotną kwestią społeczną jest uzyskanie aprobaty i wzmocnień pozytywnych zatem przyjmowany jest taki sposób kategoryzacji, który w danym kontekście społecznym takie aprobaty pozwoli uzyskać i zapewni jednocześnie przystosowanie człowieka do środowiska. Zgodnie z ujęciem Fiske i Taylor (1991) obserwator stanowi integralną część kontekstu społecznego, a jego motywy różnią się w zależności od dynamicznej natury owego kontekstu. Czynniki motywujące przyczyniają się do wzrostu zaangażowania jednostki wobec przedmiotu obserwacji, a także mogą zwiększyć ilość wrażeń dotyczących indywidualnych różnic. Podobieństwo należy rozumieć jako relację między przedmiotami, która oprócz elementów poznawczych łączy w sobie elementy motywacyjne, społeczne i afektywne (pełnią one funkcję adaptacyjną u człowieka). Badania Falkowskiego (1990) pokazują, iż człowiek w

procesie kategoryzacji adoptuje takie relacje podobieństwa między bodźcami, aby jego dostosowanie do zewnętrznej rzeczywistości było jak najlepsze. Murphy i Medin (1985) zwrócili uwagę na pozapercepcyjne źródła podobieństwa, których należy szukać w uprzedniej wiedzy człowieka na temat rzeczywistości. Struktura poznawcza jest pewnym doświadczeniem, wiedzą uzyskaną w procesie uczenia się konieczną do osiągnięcia zgodności z otoczeniem. W sytuacji dysonansu wewnętrzna reprezentacja poznawcza otaczającego środowiska nie odpowiada faktycznemu stanowi rzeczywistości, co może nastąpić w wyniku przeniesienia kulturowo wyuczonych sposobów kategoryzacji w obręb innej kultury, w której obowiązują inne zasady zachowania się.

#### **I.1.4. Sposoby kategoryzowania i wyboru kategorii**

Zasadniczym elementem procesu kategoryzacji jest analiza relacji podobieństwa. Według Tverskiego (1977) podobieństwo między obiektami może być modyfikowane na skutek przyjętego sposobu ich kategoryzowania, natomiast rodzaj informacji (o własnościach grupy lub jednostki) przeważający w procesie kształtowania się wrażeń zależy od kontekstu społecznego (Brewer 1988; Fiske i Neuberg 1990). W każdym procesie uczenia się człowiek tworzy taki schemat, który umożliwi organizację spostrzeganych bodźców w sposób zapewniający mu największą skuteczność w przewidywaniu zdarzeń. Tworzenie kategorii i w związku z tym ustalanie podobieństw między bodźcami pozwala na optymalne przystosowanie do otoczenia i w ten sposób bezpośrednio łączy się z elementami motywacyjnymi zachowania. Model ciągłości wrażenia zakłada, że ocena innej jednostki dokonywana przez postrzegający podmiot, zostaje zapisana w niepowtarzalnym ciągu tworzenia wrażeń. Osądy wydane na podstawie kategorii oraz oddziaływań osobistych zajmują przeciwne krańce ciągu. Reakcje związane z kategoriami mają pierwszeństwo wobec zindywidualizowanego opiniowania. Przesunięcie wzdłuż ciągu zależy od czynników interpretacyjnych, motywacyjnych oraz od stopnia koncentracji. Pierwszy krok to zaliczenie do konkretnej grupy społecznej, czyli kategoryzowanie. Następny krok polega na rozważeniu osobowego znaczenia obiektu w zależności od aktualnej sytuacji podmiotu postrzegającego. Jeżeli obiekt ma tylko drugorzędne znaczenie, np. człowiek spotkany na ulicy, proces kształtowania się wrażeń będzie miał krótki przebieg; ocena zostanie sformułowana na podstawie (stereotypu) kategorii. Jeżeli obiekt ma jakieś znaczenie, jednostka postrzegająca

może uruchomić zasoby poznawcze, by oszacować osobiste cechy obiektu, a to zapoczątkuje dążenie do bardziej zindywidualizowanego osądu.

### **I.1.5. Skutki społecznej kategoryzacji**

Kategoryzowanie innych w grupy społeczne i różnicowanie międzygrupowe niesie ze sobą szereg ważnych konsekwencji, tworzących fundament, na którym później mogą powstać stereotypy:

- W wyniku procesu kategoryzacji i podziału na „my” i „oni” osoby zaliczone do jednej kategorii spostrzegane są jako bardziej podobne niż wtedy, gdy uważane są za przypadkowy zbiór osób. Jednocześnie osoby zaliczone do różnych grup spostrzegane są jako bardziej różne, niż w przypadku potraktowania ich jako przypadkowy zbiór osób (Wilder 1981).
- Następuje upodobnienie w ramach jednej grupy oraz zarysowanie kontrastów międzygrupowych (Allen i Wilder 1975) czyli efekt wewnątrzklasowy i międzyklasowy. Różnice pomiędzy grupami stają się ważniejsze niż różnice dzielące jednostki w obrębie danej kategorii.
- W wypadku różnicowania między grupą własną a grupami obcymi, tendencja do ujednolicania jednostek grup obcych jest szczególnie silna - efekt jednorodności grupy obcej (Osrom, Carpenter i Sedikides 1993). Członkom grupy obcej częściej niż reprezentantom grupy własnej przypisywane są cechy stereotypu grupowego.
- Kontrast międzygrupowy nabiera silnego zabarwienia wartościującego, co prowadzi do faworyzowania grupy własnej (Brewer 1979). Grupa własna jest na ogół oceniana pozytywniej niż grupa obca, a jej członkowie spostrzegani są jako godni zaufania, przyjaciele, prawdomówni; natomiast członków grupy obcej częściej uważa się za nieuczciwych i nastawionych na rywalizację. Klasyfikacja grupy własnej zmniejsza zauważalną rolę stereotypów i sprawia, iż sądy formułowane są na podstawie informacji indywidualizującej. Sądy na temat członków grupy obcej tworzone są na podstawie stereotypu, a informacje indywidualizujące są ignorowane. Członkowie grupy mają tendencję do wybierania pozytywnych określeń, kiedy mówią o cechach grupy własnej; negatywnych zaś gdy opisują cechy odnoszące się do „obcych”. Takie



tendencyjne etykietowanie przyczynia się do tworzenia pozytywnego stereotypu grupy własnej a negatywnego obcej.

- Zjawiska te wpływają na przetwarzanie informacji na temat innych grup, na automatyczne reakcje wartościujące, skrajność spostrzegania atrybutów osobowościowych, atrybucje przyczyn zachowań, zapamiętywanie informacji na temat członków grup, a także zachowania dyskryminacyjne. Istnieje tendencja do zapamiętywania pozytywnych informacji na temat grupy własnej i negatywnych na temat grupy obcej. Pettigrew (1979) opisał krańcowy błąd atrybucji występujący w relacjach międzygrupowych, gdy negatywne działania członków grupy obcej przypisywane są ich wewnętrznym dyspozycjom w większym stopniu niż działania członków grupy własnej. Natomiast przyczyn pozytywnych działań członków grupy obcej upatruje się w czynnikach niedyspozycyjnych (wysiłek, sytuacja, szczęście) częściej niż w wypadku członków grupy własnej. Krańcowy błąd atrybucji nasila się w sytuacji, gdy obserwator uświadomi sobie własną przynależność grupową lub przynależność drugiej osoby. Jest mechanizmem ułatwiającym powstawanie wyróżniającego się i pozytywnego obrazu własnej grupy oraz negatywnego obrazu grupy obcej.
- W wyniku kategoryzacji, członkowie grupy własnej zakładają, iż wszyscy w grupie wyznają podobne zasady i mają podobne poglądy różne od poglądów i zasad członków grupy obcej (belief similarity) (Macrea, Stangor, Hewston, 1999).
- Następuje silna faworyzacja członków grupy własnej, zwłaszcza gdy przestrzegają zasad wewnątrzgrupowych, które wyraźnie zaznaczają granice międzygrupową i podnoszą samoocenę jej członków. Według Tajfela pozytywniejsze postrzeganie grupy własnej może także wynikać z poczucia wspólnego losu członków grupy, który stanowi katalizator faworyzowania własnej grupy i spostrzeganej jednorodności grup obcych (Park i Rothbart 1982).

## **I.2. Teoria tożsamości społecznej**

Złożona natura stereotypów i uprzedzeń znajduje również wyraz w różnorodności wyjaśnień psychologicznych, grupujących się wokół wcześniej już opisanych mechanizmów poznawczych i motywacyjnych. Teorią, która pozwala na integrację różnych perspektyw tego

wielowymiarowego zjawiska, jest koncepcja tożsamości społecznej i autokategoryzacji H.Tajfela i J.Tunera (Tajfel, Tuner 1979). Pojęcie tożsamości jest związane z umysłową reprezentacją własnej osoby, z formułowaniem samookreśleń, a także poczuciem spójności, ciągłości i podmiotowości własnego istnienia i działania w świecie społecznym. Tożsamość jednostki można określić jako składającą się z dwóch aspektów:

- Tożsamości osobistej - kategorii „ja” związanej z wiedzą wyróżniającą jednostkę spośród innych ludzi. Jest dowodem własnej odrębności względem przestrzeni społecznej.
- Tożsamości społecznej – kategorii „my” związanej z wiedzą o wspólnocie, jaka łączy jednostkę z członkami własnych grup przynależności. Według Tajfela to „ta część indywidualnej struktury ja, która wypływa ze świadomości własnej przynależności do grupy społecznej (lub grup) oraz z subiektywnej wartości i emocjonalnego znaczenia tej przynależności” (1981, s.255).

Połączenie tych tożsamości i podwójne odniesienie własnej osoby do innych umożliwia jednostce poczucie zarówno wyjątkowości jak i przynależności. Pozwala także na współtworzenie wraz z innymi podmiotami przestrzeni społecznej. Tożsamość społeczna nie jest formą jednorodności, ale nie można jednocześnie dokładnie wyodrębnić jej części składowych. Nie posiada także natury statycznej, ponieważ jest procesem stawania się i w zależności od kontekstu społecznego zbliża się bądź oddala od konstruktów „ja”. Każde działanie społeczne implikuje tożsamość w sferze indywidualnej (np. odniesienie do wartości) lub w sferze percepcji społecznej (przestrzeganie norm grupowych). Według Webera (1983) wszystko, co pojawi się w przestrzeni społecznej, odzwierciedla się w tożsamości jednostki i jawi się jako działanie społeczne. Każda jednostka dąży do zdobycia i utrzymania swej pozytywnej tożsamości społecznej. Może to osiągnąć między innymi dokonując porównań w przestrzeni społecznej z innymi grupami. Tożsamość społeczna jest stronnicza, subiektywna, zależy od przynależności jednostki do określonej kategorii społecznej oraz jest obciążona emocjonalnie. Jest jednym z kluczowych czynników powstawania stereotypów. Badania prowadzone przez Tajfela (Tajfel i in. 1971) na małych grupach ilustrują, że członkowie danej grupy ustanawiają swoją tożsamość wobec tego co, zewnętrzne. Im bardziej grupy są przeciwstawne, tym istotniejsze dla nich jest porównanie społeczne (faworyzujące grupę własną) i potrzeba określenia bądź utrzymania pozytywnej tożsamości społecznej. Poczucie tożsamości społecznej jednostki prowadzi do identyfikacji z grupą własną, chęci zachowania odrębności i dążenia do jej faworyzacji. Powoduje pozytywne odróżnienie od innych

społeczności oraz dewaluację postrzegania członków innych grup. Może to prowadzić do nasilenia się uprzedzeń i stereotypów.

### **I.2.1. Wpływ tożsamości społecznej na sposób postrzegania członków grupy własnej i grupy obcej**

Poczucie tożsamości społecznej i identyfikacja z grupą własną wpływa na sposób postrzegania członków grupy własnej i obcej. Im większą rolę odgrywa identyfikacja z daną grupą, tym bardziej podobni do siebie wydają się członkowie grupy obcej, i tym większa staje się skłonność do traktowania grupy obcej jako niezróżnicowanej kategorii społecznej (Tajfel i Turner 1986). Motywacyjne dążenie do spostrzegania grupy własnej jako lepszej wpływa także na procesy atrybucji, a tym samym na cechy dyspozycyjne kojarzone z etykieta danej grupy. Wedle licznych danych zgromadzonych przez współczesną psychologię pojęcie „ja” i „my” odgrywa istotną rolę w przetwarzaniu informacji społecznych i procesach społecznej ewaluacji, co dotyczy bezpośrednio sposobu traktowania swoich i obcych.

#### **Spostrzeganie członków grupy własnej (Stangor i Lange 1993):**

- Jesteśmy bardziej świadomi różnorodności w ramach grupy własnej
- Grupę własną definiujemy pozytywnie jako zróżnicowaną kategorię społeczną
- Uznajemy „ja” za wyrazisty przykład niepowtarzalnego członka grupy własnej
- Porównania w grupie własnej dokonywane są między indywidualnymi osobami
- Lepsza znajomość i częstszy kontakt przyczynia się do ukształtowania zróżnicowanych struktur poznawczych uwzględniających podtypy (Linville 1982)
- Informacje indywidualizujące są eksponowane i lepiej zapamiętywane

#### **Spostrzeganie grupy obcej:**

- Członkowie grupy obcej spostrzegani są jako jednakowi (Brewer 1979)
- Przy porównywaniu grup traktujemy je całościowo (Tajfel i Turner 1979)
- Informacje indywidualizujące są najczęściej ignorowane
- Rzadkie kontakty sprzyjają tworzeniu szerokich, niezróżnicowanych struktur poznawczych, opartych na kategoriach nadrzędnych (Stephan 1992)
- Grupę obcą definiujemy negatywnie (Stephan 1992)

## **I.2.2. Społeczne mechanizmy konstruowania tożsamości społecznej**

Tożsamość formuje się na podstawie relacji podmiotu z otoczeniem, a w szczególności na podstawie relacji z innymi ludźmi. Podczas rozwoju dziecko konstruuje wyobrażenia społeczne dotyczące różnych grup i już od samego początku nie są one dla niego równoważące (Rosenfield i Stephan 1981; Weigl 1993; Jarymowicz 1992). Wiek, płeć, rasa, klasa społeczna, pochodzenie czy religia wywierają duży wpływ na relacje interpersonalne i głęboko znaczą różne grupy, a w konsekwencji społeczne wyobrażenie o nich. Wydaje się, że grupy najbardziej wyraziste są przez dziecko postrzegane najwcześniej. Ponieważ tożsamość ma źródła w dwu rodzajach reprezentacji poznawczych możemy wyróżnić dwa schematy społecznej wymiany doświadczeń:

1. Schematy doświadczania, które utrwalają charakterystyczną formę odczuwania rzeczywistości poprzez bezpośrednią wymianę doświadczeń i porównań w obrębie grupy społecznej. Zjawisko to jest oparte na tendencji do współdzielenia doświadczeń członków grupy własnej (np. narodu) i traktowania ich, jakby były własne (doświadczenia obejmują zarówno aspekt afektywny jak i poznawczy). Prowadzi to do wspólnego opracowywania i strukturalizowania doświadczenia w toku interakcji społecznej. Każdy podmiot posiadający tożsamość indywidualną modyfikuje interpretację wspólnych doświadczeń i tym samym tworzy indywidualne połączenie grupy i podmiotu (McGarty 1999).
2. Schematy symbolizowania, które zawierają już przetworzoną wiedzę o sobie samym i relacji z grupą. Istotna jest tutaj komunikacja symboliczna (język, gesty) w obrębie grupy własnej lub pomiędzy grupami. Posługiwanie się komunikacją symboliczną umożliwia jednostce operowanie własnymi doświadczeniami oraz interpretowanie świata zewnętrznego na zasadzie współdzielenia podobieństw i wspólnoty przeżyć członków grupy własnej (McGarty 1999).

## **I.2.3. Współwystępowanie wymiarów tożsamości społecznej**

Tożsamość społeczna może być podzielona na cztery poziomy (Macrae, Stangor, Hewston 1999 za Tajfel i Turner):

1. Postrzeganie kontekstu międzygrupowego
2. Atrakcyjność wewnątrzgrupowa

3. Wiara we współzależność i wspólny los
4. Depersonalizacja

Pozytywne lub negatywne konsekwencje wynikające z tożsamości społecznej są uzależnione od tego, jaki poziom zostanie uaktywniony. Stopień i rodzaj identyfikacji z grupą może znacznie wpłynąć na zachowania społeczne jednostki; może wywołać zarówno współpracę i poparcie grupy własnej, jak i zaślepienie lub bezkrytyczność prowadzące do niesłusnych ocen członków grupy obcej.

**1. Postrzeganie kontekstu międzygrupowego.** Sherif (1953) i Tajfel (1978) podkreślają, iż tożsamość grupowa wpisana jest w kontekst międzygrupowy, a identyfikacja z grupą jest częściowo przez ten kontekst zdefiniowana. Teoria autokategoryzacji definiuje tożsamość społeczną jako świadome grupowanie siebie i grupy identycznych bodźców w odróżnieniu od innych grup bodźców. Według Turnera (1994) tożsamość społeczna nie jest istotna, jeśli nie występuje kontrast międzygrupowy, ponieważ do określenia jej potrzebne jest porównanie z innymi ważnymi kategoriami społecznymi. Teoria optymalnego rozróżnienia (theory of optimal distinctiveness) Brewera (1993) mówi, iż tożsamość społeczna wywodzi się z napięcia pomiędzy chęcią włączenia się do grupy własnej a potrzebą odróżnienia od grupy obcej.

**2. Atrakcyjność wewnątrzgrupowa** jest czynnikiem emocjonalnym tożsamości grupowej. Wpływa na nią: zadowolenie z bycia członkiem grupy, osobista identyfikacja z grupą oraz dobre samopoczucie i duma, wynikające z członkostwa w grupie. Istotną kwestią jest także ocena spójności grupowej, czyli stopień zaangażowania członków, ich indywidualne pragnienie identyfikacji i potrzeba akceptacji przez grupę (Evans 1989).

**3. Wiara we współzależność i wspólny los** jest wymiarem tożsamości społecznej wywodzącym się z definicji grupy i teorii stosunków międzygrupowych Sheriffa (1966). Silna wiara we wspólny los wzmacnia normy i wartości regulujące zachowanie członków grupy, jako że są one niezbędne do uzyskania wspólnego celu. Osiągnięcie wspólnego celu przynosi korzyści grupie oraz jej poszczególnym członkom, co z kolei wzmacnia spójność grupową. Według Triandisa (1988) na wiarę we współzależność składa się także rozszerzenie pojęcia „ja” na grupę, podporządkowanie własnych celów celom grupy oraz zdefiniowanie grupy jako źródła tożsamości.

**4. Depersonalizacja** odgrywa istotną rolę w autokategoryzacji. Zgodnie z teorią autokategoryzacji (Turner 1987), tożsamość społeczna wymaga pewnego poziomu

depersonalizacji, czyli zwrotu w kierunku postrzegania siebie jako przykładu jakiejś społecznej kategorii i odwrócenie się od postrzegania siebie jako unikalnej jednostki. Potrzeba przynależności powoduje kategoryzowanie siebie jako członka grupy oraz pewien stopień depersonalizacji poczucia własnego „ja”.

W zależności od współwystępowania aspektów nasilenia wyżej wymienionych wymiarów tożsamości społecznej, można wyróżnić dwa podstawowe typy tożsamości (Stephen 2004):

- Tożsamość społeczna nie dająca poczucia bezpieczeństwa (insecure social identity) charakteryzującą się:
  - silnymi emocjonalnymi więzami z grupą
  - postrzeganiem związku własnego losu z losem grupy
  - wysokim poziomem depersonalizacji
  - postrzeganiem kontekstu międzygrupowego jako konkurencji i współzawodnictwa
- Tożsamość społeczna dająca poczucie bezpieczeństwa (secure social identity) charakteryzującą się:
  - silnymi emocjonalnymi więzami z grupą
  - postrzeganiem własnego losu jako niezależnego od losu grupy
  - niskim poziomem depersonalizacji
  - niskim poczuciem współzawodnictwa i konfliktu międzygrupowego.

Tożsamość nie dająca poczucia bezpieczeństwa powoduje faworyzację grupy własnej i większe uprzedzenia międzygrupowe. Wzmaga ona także postrzeganie jednorodności grupowej, wywołuje stereotypy, uprzedzenia i częste zachowania dyskryminacyjne wobec członków grupy obcej. Wyższy poziom tożsamości dającej poczucie bezpieczeństwa powodują brak negatywnej oceny grupy obcej i mniejsze uprzedzenia międzygrupowe oraz niższe spostrzeganie jednorodności grupowej.

#### **1.2.4. Wpływ aktualizacji konstruktów „my” vs. „ja” na postrzeganie członków grup obcych.**

Występuje wiele czynników wpływających na to, czy stereotyp zostanie uaktywniony czy też pozostanie w stanie spoczynku. Jednym z nich jest aktualizacja jednego z konstruktów „ja” lub „my” (Jarymowicz 1992).

Aktualizacja schematu „my” powoduje stereotypizację i wzrost gotowości do działań dyskryminacyjnych. W swoich badaniach Kamieńska-Feldman (1994) uzyskała wynik potwierdzający, iż aktualizacja schematu „my” (ja społeczne) prowadzi do uproszczonych społecznych kategoryzacji, faworyzowania swoich i deprecjonowania obcych.

Natomiast aktualizacja schematu „ja” powoduje zmniejszenie tendencji do stereotypizacji i powoduje gotowość do spostrzegania indywidualnych różnic pomiędzy członkami grupy obcej.

Im większy stopień odrębności schematu „ja” względem schematu „my” tym dokładniejsza jest kategoryzacja i mniejsza się gotowość do deprecjonowania członków grupy obcej.

### **I.3. Teoria autokategoryzacji**

Teoria autokategoryzacji jest teorią postrzegania samego siebie i wywodzi się bezpośrednio z teorii tożsamości społecznej. Pomijając jednak czynniki motywacyjne, stanowi teorię ściśle poznawczą. Ludzie uzyskują poczucie „kim są” ze swojego uczestnictwa w grupach społecznych oraz z interpretacji kontekstu społecznego, tzn. postrzeganego podobieństwa lub odróżnienia od innych uczestników danej sytuacji społecznej. To w jaki sposób ludzie zachowują się zależy od tego, jak postrzegają siebie w stosunku do innych.

Na pojęcie „ja” składają się trzy poziomy autokategoryzacji (Turner 1991; Turner, Oakes, Hasla, 1994):

1. „ja” jako istota ludzka
2. „ja” jako członek rozmaitych grup społecznych
3. „ja” jako niepowtarzalna jednostka

Poziomy te zorganizowane są hierarchicznie. W różnych momentach ludzie widzą siebie jako indywidualne jednostki w porównaniu z innymi jednostkami, w innych wypadkach jako członków grup w porównaniu z członkami innych grup. Mogą postrzegać siebie jako członków rasy ludzkiej w odróżnieniu od innych organizmów.

Sytuacja społeczna i kontekst aktywizują konkretny poziom „ja”. Np. czynniki, które zwiększają wyrazistość podziału na grupę obcą i własną, pobudzają „ja” grupowe, a czynniki personalizujące uwypuklające niepowtarzalność jednostki, pobudzają „ja” indywidualne.

Aktywizacja „ja” grupowego, zmiana z „Ja myślę X” do „My myślimy X”, to depersonalizacja czyli jedno z kluczowych zagadnień leżących u podłoża zjawisk

grupowych. Nie chodzi jednak o utratę tożsamości indywidualnej, lecz o jej przemianę w tożsamość społeczną. Jest to jednak zjawisko trudne do zbadania czy określenia, ponieważ jest to proces różnorodny i ciągły, jako że nie ma takich sytuacji społecznych, w których aktywizowana jest tylko tożsamość indywidualna bądź tylko społeczna. Wprost przeciwnie autokategoryzacja odbywa się zawsze pomiędzy tymi dwoma tożsamościami. Proces używania kategorii jest płynny i zawiera możliwość tworzenia nowych kategorii na potrzebę chwili.

Innym aspektem teorii autokategoryzacji jest „dopasowanie”(flexibility) kognitywnego konstruktów „ja”. Turner (1991) sugeruje, że stabilność w postrzeganiu siebie jest uzależniona od kilku czynników. Istotne w tym względzie jest poczucie stabilności społecznej, tj. stałości związków między istotnymi grupami społecznymi oraz innymi czynnikami rzeczywistości. Im wyższy jest poziom wiedzy na temat czynników wpływających na zachowanie ludzi, tym trwalszy i stabilniejszy będzie obraz samego siebie.

Murphy i Medin (1985) także opisują proces autokategoryzacji jako zmieniający się dynamicznie wraz z nabywanym doświadczeniem i obecnym kontekstem porównania. Według Oakesa (1994) kategorie i proces autokategoryzacji nie są sztywne, lecz ulegają pewnym zmianom w zależności od kontekstu społecznego.

Zarówno teoria tożsamości społecznej, jak i bezpośrednio z nią związana teoria autokategoryzacji, uważane są za odzwierciedlenie całości ważnych życiowych doświadczeń człowieka. Umysł ludzki zdolny jest reprezentować jednostkę w dwojaki sposób (i na różnych poziomach): po pierwsze w zgodzie z tym, jakie są jej realne doświadczenia; po drugie według reguł porządkujących i dających możliwość kontrolowania i manipulowania tymi doświadczeniami na użytek aktualnych życiowych potrzeb i sytuacji.

Wielokrotnie zostało wykazane (Tajfel i Turner 1985), że procesy angażujące własną tożsamość społeczną oraz kategoryzację społeczną są jednym z czynników odpowiedzialnych za relacje międzygrupowe.



## **Rozdział II. Stereotypy Społeczne**

### **II.1. Historia pojęcia stereotyp**

Stereotypy społeczne w najbardziej tradycyjnym ujęciu psychologii społecznej to „obrazy umysłowe w głowie człowieka” lub „umysłowy obraz rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej”(…), swego rodzaju okno przez które patrzy na świat społeczny. Wpływa ono na postrzeganie innych, zniekształcając ich obraz, a jednocześnie pozwala jednostce funkcjonować w sytuacjach społecznych, w których udział biorą inne, liczne grupy. Stereotyp to subiektywna rzeczywistość odbierana przez społecznie ukształtowaną jednostkę, a nie jej obiektywny opis (Weigl 1999; Łukaszewski 1997).

Teoria stereotypu ma długą historię:, występuje jednak głównie na gruncie psychologii społecznej w kontekście badań nad percepcją innych osób i funkcjonowania różnych grup społecznych. Po raz pierwszy termin "stereotyp" został użyty przez francuskiego drukarza Didota w 1798 jako określenie gotowych matryc stosowanych w procesie drukowania. Po 100 latach pojawił się w słowniku psychiatrów i oznaczał niezmiennie i powtarzające się formy ekspresji u pacjentów. W 1922 Lipmann (Lipmann 1922) wprowadził ten termin do psychologii społecznej jako "obrazy istniejące w głowie". Z czasem termin "stereotyp" został rozwinięty, stając się jednym z kluczowych zagadnień psychologii stosunków międzygrupowych. Według Allporta (1954) stereotypy nie są jedynie serią obrazów opisujących świat, także oceniają go i osądzają, są również obciążone pozytywnym lub negatywnym afektem. Jednak stereotypy istnieją także, a może przede wszystkim, z punktu widzenia jednostek postrzeganych - stereotypizowanych. Problem powstaje, gdy negatywny stereotyp danej grupy jest szeroko podzielany w społeczeństwie i wywołuje zachowania dyskryminacyjne. W każdym społeczeństwie funkcjonują powszechnie uznawane stereotypy, a ich skutki dotyczą całych grup społecznych w ten sam sposób. Mimo różnych podejść teoretycznych, psychologowie społeczni opisując stereotyp zwracają uwagę na te same cechy i właściwości.

### **II.2. Cechy i właściwości stereotypów**

A. Poznawczy charakter treści stereotypów (Kurcz 1994; Łukaszewski, Weigl 1997).

Komponent poznawczy stereotypu to poglądy, przekonania, sądy i wyobrażenia o innych ludziach. Treść stereotypu jest mało zróżnicowana, uproszczona, nierzetelna, zamknięta i trudno weryfikowalna. Jest także w sposób zgeneralizowany przypisywana wszystkim jednostkom w zakresie stereotypu.

B. Dostępność poznawcza.

Stereotyp jest bardzo szybko aktywowany podczas kontaktu z osobą, która jest członkiem danej kategorii. Powoduje to tendencyjne, natychmiastowe i nieświadome przetwarzanie informacji na jej temat.

C. Silne zabarwienie afektywne i nasycenie wartościowaniem.

Treści stereotypu są w sposób szczególny skojarzone z emocjami i mają charakter ewaluatywno-emocjonalny. Emocje stanowią rodzaj trwałego oznakowania towarzyszącego danej kategorii i mimo poznawczej natury stereotypu, nabiera on charakteru emocjonalnego poprzez silne skojarzenia.

D. Generalizacja treści.

W stereotypach następuje uogólnienie, czyli przypisywanie tych samych cech wszystkim reprezentantom danej grupy, minimalizujące różnice między nimi. Ludzie myślący stereotypowo noszą w sobie przekonanie o bezwyjątkowym podobieństwie członków grupy obcej – efekt wewnątrzklasowy. Mała wariacja egzemplarzy w obrębie grupy prowadzi do przekonania, że oni wszyscy są tacy sami.

E. Silne różnicowanie międzygrupowe.

Stereotyp zakłada, iż członkowie stereotypizowanej grupy obcej są skrajnie różni od członków grupy własnej. Jest to efekt międzyklasowy

F. Trwałość.

Stereotypy łatwo się utrwalają i nie są podatne na zmiany pod wpływem informacji z nimi niezgodnej. Są łatwe do potwierdzenia i trudne do obalenia. Tworzą się zarówno pod wpływem informacji o charakterze deskryptywnym jak i ewaluatywno-emocjonalnym, a ich trwałość wynika ze sposobu, w jaki są kształtowane i przekazywane oraz z tendencji do afektywnej obrony przed większą zmianą. Trwałość stereotypu można rozpatrywać w dwóch wymiarach: historycznym bądź jednostkowym (biograficznym). Z badań Katz'a i Braly'ego (1933) wynika, iż stereotypy pozostają niezmiennie na przestrzeni długiego czasu, zmienia się tylko intensywność cech kategorialnych lub pojawiają się inne cechy. Rozróżniamy pięć źródeł trwałości stereotypu (Johnson i Macrea 1994):

-konieczność podtrzymania poczucia grupowej przynależności

- tendencja do konformizmu
- zautomatyzowanie stereotypu
- nawyki myślowe i bezmyślność
- selektywne przetwarzanie informacji

#### G. Spójność.

Informacje stereotypowe mają tendencje do łączenia się ze sobą, tworząc spójną i trwałą sieć wiążącą sądy o charakterze poznawczym z sędami o charakterze ewaluatywno- oceniającym. Można powiedzieć, że stereotyp to system asocjacyjny, w którym reprezentacja kategorii społecznej jest silnie powiązana z reprezentacjami określonych cech ludzi, dzięki czemu nazwa kategorii przywodzi na myśl określone cechy. Nawet w sytuacji poprawy stosunku do grupy obcej sieć sądów stereotypowych może pozostać bez zmian (Stephan 1983).

#### H. Sztywność.

Stereotyp oznacza etymologicznie (Chlewiński 1992) strukturę sztywną, która użyta wielokrotnie nie zmienia powielanego kształtu. Sztywność jest także związana z niezmiennością połączeń elementów struktury poznawczej. Wzbudzenie jednego z elementów pociąga wzbudzenie wszystkich innych z nim powiązanych (Jarymowicz 1992).

#### I. Społeczny charakter stereotypów.

Zjawisko to przejawia się w dwóch aspektach: stereotypy dotyczą grup, a także tworzą się i utrzymują w grupie i dzięki grupie.

#### J. Werbalny charakter.

Stereotypy istnieją i są wyrażane w jakimś systemie językowym i za jego pośrednictwem są przekazywane innym. W aspekcie pragmatycznym język wpływa na wprowadzenie różnych stereotypów do obiegu społecznego.

#### K. Subiektywna pewność.

Stereotypy są wyrażane z dużą pewnością co do ich trafności, w małym stopniu wyrażają sądy probabilistyczne.

## **II.3. Komponenty stereotypu**

Możemy wyróżnić trzy komponenty stereotypu, które ściśle ze sobą współdziałają. Zanna (1994) wyróżnia trzy następujące części składowe stereotypu :

- Komponent poznawczy: informacje poznawcze, przekonania związane z danym obiektem, postrzeganie, oczekiwania i wyobrażenia.

- Komponent afektywny: informacje afektywne, emocje skojarzone z obiektem; akceptacja lub odrzucenie, sympatia niechęć, wrogość.
- Komponent wolicjonistyczny: informacje dotyczące przeszłych zachowań wobec obiektu oraz informacje o intencjach behawioralnych, a także to, co człowiek czuje, że on sam mógłby zrobić w danych okolicznościach lub co rzeczywiście by zrobił.

Zanna przytacza dane pokazujące, iż wymienione aspekty są różnie skorelowane w zależności od kontekstu społecznego i obiektu postawy.

## **II.4. Ujęcia stereotypu**

Pełne wyjaśnienie zjawiska stereotypizacji wymaga spojrzenia na to zjawisko z dwóch uzupełniających się perspektyw: społeczno-poznawczej i kulturowej (Macrea, Milne, Bodenhausen 1994). Stereotypy funkcjonują w umyśle jednostki, ale także stanowią integralną część struktury społecznej, podzielanej przez ludzi żyjących w danym społeczeństwie. Gdyby stereotypy były jedynie aspektem poglądów indywidualnych, wówczas nie istniałby problem dyskryminacji grup społecznych. Indywidualne, negatywne przekonania o grupach mogą skrzywdzić jedynie jednostki, problem zaczyna się, gdy te przekonania nabierają charakteru społecznego, gdy obrazy istniejące w głowach są takie same, a dyskryminacja dotyka całych grup społecznych w ten sam sposób. Perspektywy indywidualna i zbiorowa w znacznej mierze nakładają się i uzupełniają, opisując różne aspekty zjawiska stereotypizacji.

### **II.4.1. Ujęcie społeczno-poznawcze: stereotyp jako przekonania indywidualne**

Według tego podejścia, stereotyp stanowi składnik jednostkowego obrazu świata (Kofta 1996), jest powiązany z przekonaniem i poglądami jednostki oraz z obrazem własnej osoby. Stanowi jedną z części składowych naszej niepowtarzalnej osobowości i łączy się z życiem emocjonalnym i motywacją do działania. Według Fiske i Taylora (1991), głównych reprezentantów podejścia indywidualnego, z biegiem życia ludzie wytwarzają sobie przekonania i poglądy na temat cech ważnych grup społecznych w ich otoczeniu oraz zespoły reakcji wobec członków tych grup w oparciu o zmagazynowaną wiedzę. Jednym ze sposobów magazynowania wiedzy jest sieć stereotypowa, czyli spójna informacja na temat świata

społecznego, powstająca w miarę nabywania doświadczeń społecznych, pod wpływem tradycji i zbiorowych przekonań grupy własnej. Nowe informacje na temat grup społecznych są interpretowane, kodowane, a następnie wykorzystywane w kierowaniu reakcjami. Jest to ważne dla nas narzędzie poznawcze, które wpływa na procesy uwagi, zapamiętywania i przetwarzania informacji oraz interpretowania zachowania innych ludzi i wyciągania wniosków na temat ich dyspozycji charakterologicznych. Stereotypy nie znajdują się pod naszą bezpośrednią kontrolą, ponieważ aktywizują się poniżej progu świadomej uwagi: możemy kontrolować werbalizacje stereotypowych myśli, a nie skłonność do reagowania na konkretny bodziec społeczny. Zachowujemy dystans wobec osób narodowości romskiej, mimo deklarowanej otwartości i braku uprzedzeń. Najnowsze badania (Kofta 2001) dowodzą, że szczególnie słabo kontrolowane są takie stereotypy, które wiążą się z silnymi postawami negatywnymi, czyli uprzedzeniami. W literaturze (Stangor 1991) spotkać można trzy ogólne podejścia do sposobu reprezentacji informacji na temat grup społecznych w pamięci jednostki. Każde z nich sformułowano na innym poziomie ogólności i dotyczy innych założeń związanych z reprezentacją przekonań. Są to : schematy grupowe, prototypy grupowe i egzemplarze.

Schematy grupowe oparte są na koncepcji schematu poznawczego (Taylor, Crocker 1981). Schemat grupowy ułatwia oszczędne i efektywne przetwarzanie informacji, nadając jej społeczne znaczenie; jest także zbiorem przekonań na temat cech charakteryzujących daną grupę. Schematy wywierają wpływ na uwagę, percepcję, interpretację oraz na przechowywanie informacji społecznej, a także na ocenianie i zachowanie wobec innych. Informacje zgodne ze schematem są łatwiej i szybciej zapamiętywane, szybciej także ulegają asymilacji. W sytuacjach społecznie niejasnych następuje interpretacja zgodna ze schematem, co pozwala na sprawne, acz nie zawsze trafne podejmowanie decyzji o zachowaniu.

Prototypy grupowe występują na mniej ogólnym poziomie i są reprezentacjami umysłowymi zbudowanymi ze zbioru skojarzeń między etykietami grup a cechami, które charakteryzują te grupy. McClelland (1985) opracował model sieci skojarzeniowych, zakładając, iż poszczególne informacje-tak zwane węzły, są ze sobą połączone, tworząc sieć. W wypadku stereotypu węzeł odpowiadający danej grupie może być silnie połączony z daną cechą (Niemiec - aktywny) lub słabo z inną (Niemiec - powściągliwy).

Egzemplarze to reprezentacje konkretnych jednostek uosabiających dane grupy. Teoria Smith i Zarate (1990) mówi, że oprócz abstrakcyjnych reprezentacji grup społecznych ludzie mają również wspomnienia konkretnych osób (egzemplarzy), w niektórych sytuacjach są one uruchamiane poprzez kontakt z osobami podobnymi do przechowywanych wspomnień. Jednakże ludzie tworzą także stereotypy na temat grup, z którymi nie mieli bezpośredniego kontaktu, co oznacza, iż stereotypy funkcjonują także pod nieobecność przetwarzania opartego na egzemplarzach.

Podejście indywidualne wyjaśnia obserwowaną elastyczność w posługiwaniu się stereotypem, ponieważ stereotyp nie zawsze jest aktywizowany, mimo utrwalenia go na poziomie jednostkowym. Można to wyjaśnić odwołując się do teorii dostępności (Stangor 1993), według której treść reprezentacji stereotypowej może się różnić stopniem dostępności u różnych osób w różnym kontekście społecznym. Dlatego też aktywizacja stereotypu w celu oceny jednostki zależy od: procesu kategoryzacji - zaliczenia postrzeganej jednostki do kategorii społecznej (Stangor 1992), zgodności stereotypizowanej jednostki z oczekiwaniem obserwatora dotyczącym grupy (Turner 1987), siły związku pomiędzy etykietą kategorii, a stereotypem oraz indywidualnych różnic w zakresie dostępności stereotypu.

Podejście indywidualne nie wyjaśnia powstawania stereotypów grup, z którymi postrzegająca jednostka nie wchodzi w bezpośredni kontakt i nie ma możliwości dokonania indywidualnej oceny grupy lub jej członków. Podejście to pomija także przekazywanie stereotypów drogą pośrednią przez społeczne uczenie się. Tym istotnym aspektem nabywania stereotypów zajmuje się podejście zbiorowe (kulturowe).

#### **II.4.2. Podejście kulturowe**

Podejście kulturowe (Kofta, Jasińska- Kania 2001) opisuje stereotyp jako wiedzę zbiorową, a za najważniejsze w tym podejściu uważane jest powszechne podzielenie stereotypowych przekonań w społeczeństwie oraz przekazywanie ich w jego obrębie. Gardner (1994), przedstawiciel podejścia kulturowego, traktuje powszechność jako podstawową cechę stereotypu. Perspektywa kulturowa jest znacznie szersza i obejmuje więcej aspektów poza wewnętrznymi i jednostkowymi; zajmuje się także treścią stereotypu, sposobem jego nabywania, internalizacją oraz możliwością zmiany. Perspektywa ta szerzej rozpatruje zakres pojęcia tożsamości społecznej, szczególnie narodowej i nie ogranicza się do poczucia identyfikacji jednostki ze wspólnotą społeczną, lecz zajmuje się tożsamością

narodową wykraczającą poza ramy jednostkowego istnienia. Modele kulturowe pokazują społeczeństwo jako organizm przechowujący wiedzę zbiorową, do której należą także stereotypy jako zbiór informacji o grupach społecznych i część struktury społecznej. Będąc wychowanym w ramach jednej zwartej ideologii narodowej, każdy człowiek wraz z wychowaniem i edukacją otrzymuje własną historię i kulturę, w której zawarte są stereotypy innych grup, wzorce zachowań i rytuały, według których może żyć tak, by czuł się bezpiecznie. Jedną z funkcji procesu socjalizacji jest wprowadzenie jednostki w role społeczne, jakie będzie pełniła w ciągu życia. Role narzucone, których pełnienia uczy socjalizacja w rodzinie już od najmłodszych lat wiążą się z natury rzeczy ze stereotypami płciowymi, zawodowymi, rasowymi i etnicznymi. Według Turnera (1975) internalizacja zbioru zachowań opartych na stereotypie w jakiejś grupie społecznej powoduje, iż te przekonania wpływają na zbiorowe zachowania danej grupy, a szkodliwość stereotypu wynika z behawioralnego potwierdzanie zniekształconej interpretacji zdarzeń. Ponieważ interpretacja zdarzeń w większości przypadków potwierdza stereotyp i tym samym utrudnia lub nawet uniemożliwia jego zmianę.

Podejście kulturowe kładzie nacisk na język jako reprezentację poglądów grup społecznych. Według Fishmana (1956) nie istnieją niewerbalne stereotypy społeczne, a proces nabywania i zmiany stereotypów zachodzi przez język, komunikację i werbalizację postaw w danej kulturze, zwłaszcza gdy bezpośredni kontakt z grupą obcą nie jest możliwy. Rola języka jest bardzo istotna, gdy przeanalizujemy wpływ etykiet na afektywny aspekt stereotypu. Etykiety łagodne czy neutralne, takie jak "włoski typ", stanowią jedynie oznakę przynależności do kategorii społecznej, natomiast etykiety obraźliwe: "żydowski interes" same w sobie zawierają posmak negatywnego stereotypu. Niejednokrotnie etykieta negatywna, np. "Cygan", wywołuje silniejszy i bardziej negatywny stereotyp niż nazwa tej samej kategorii "Rom". Dlatego też, w moich badaniach, używam obydwu nazw tej kategorii.

#### Udział mechanizmów kulturowych w powstawaniu stereotypów.

W podejściu kulturowym ważne jest także nabywanie stereotypów poprzez społeczne uczenie się od rodziców, rówieśników, nauczycieli, przywódców oraz przez środki masowego przekazu.

Rodzice są pierwszym i najbardziej wpływowym źródłem wiedzy o grupach społecznych, a informacje stereotypowe mogą być przez nich przekazywane w różny sposób; niejednokrotnie wprost lub poprzez obserwację i naśladowanie. Dzieci są wnikliwymi obserwatorami

zachowań dorosłych, łatwo i szybko zapamiętują przekazywane im informacje i sygnały, toteż znają i posługują się stereotypami zanim potrafią dokonać prawidłowej kategoryzacji na podstawie cech deskryptywnych i charakterystycznych. Hirschfeld (1995) twierdzi, że dzieci przedszkolne znają werbalne etykiety grup i łączące się z nimi stereotypy zanim potrafią rozpoznać wskaźniki percepcyjne odpowiadające danym etykietom. Stereotyp kształtuje się, gdy dziecko słyszy obraźliwe etykiety lub dowcipy dotyczące dyskryminowanych grup; gdy uczy się panujących w rodzinie zasad dotyczących pożądanym bądź niepożądanym kontaktów z przedstawicielami grup obcych. Podporządkowując się woli rodziców dzieci zachowują dystans i unikają kontaktu z przedstawicielami dyskryminowanych grup, przejmując tym samym stereotypy i uprzedzenia oraz uniemożliwiając jakkolwiek ich zmianę.

We współczesnym społeczeństwie stereotypy przekazywane są także przez mass-media, drugie potężne źródło informacji o kulturowych stereotypach. Reprezentacje stereotypów są przekazywane w filmach, wiadomościach, artykułach prasowych, komiksach, grach komputerowych czy nawet kreskówkach. Stereotypy rozpowszechniają się w ten sposób niezwykle efektywnie pokonując bariery zwykłej komunikacji międzyludzkiej. Szczególnie młodzież nabywa stereotypy poprzez tę "informacyjną autostradę". Stąd też biorą się rozpowszechnione stereotypy grup, z którymi młodzi ludzie nie mają szansy zetknąć się w codziennym życiu, np. negatywny stereotyp Afgańczyka, pochodzący głównie z popularnych w 2001 i 2002 roku grach komputerowych. Ludzie często oglądający telewizję uważają programy telewizyjne za rzeczywisty obraz świata, co jeszcze bardziej przyczynia się do przyswajania i internalizacji stereotypów.

Zachowania typowe dla grup w danym społeczeństwie, a wymuszone wykonywanymi rolami, mogą także stać się podstawą stereotypów społecznych. Mechanizm za to odpowiedzialny, błąd korespondencji, sprawia, iż grupom przypisywane są cechy psychologiczne zgodne z pełnionymi przez nią rolami. Pominięty zostaje wpływ nakazów i ograniczeń społecznych oraz wpływ czynnika sytuacyjnego. W swoich badaniach Hoffman i Hurst (1990) wykazali, iż proces wnioskowania o korespondencji nasila się w sytuacji konkurencji międzygrupowej, sytuacja taka powoduje, że żadna ze stron konfliktu nie dostrzega roli swojego własnego zachowania (lub innych okoliczności) w działaniach przeciwnika. Członkowie konkurencyjnej grupy są postrzegani jako nieracjonalnie uparci i z natury agresywni. Normy i role, tak jak język, tworzą system społeczny, a stereotypy są utrwalane w wymiarze jednostkowym, pokoleniowym i czasowym. Według Pettigrew (1959),



jednostki najbardziej przestrzegające norm żywią jednocześnie najsilniejsze uprzedzenia wobec innych grup. Stereotypy żywione przez ogół społeczeństwa mogą mieć wpływ na zachowania normatywne członków stereotypizowanych grup, jako że oczekiwania wobec nich mogą wywoływać presję dostosowania się do odpowiednich norm społecznych i nie chcą oni ryzykować pogwałcenia norm.

Podejście zbiorowe daje podstawy, by przypuszczać, że skoro stereotypy nabywane są drogą pośrednią, można je także taką drogą zmienić. Warto wspomnieć, iż przedstawiciele podejścia społeczno kulturowego już od lat dwudziestych poprzedniego stulecia odgrywają dużą rolę w tworzeniu opinii publicznej, szerzeniu haseł liberalnych, antyrasistowskich i antynacjonalistycznych. Działania edukacyjne, mające na celu zmianę negatywnych stereotypów etnicznych, integrują podejście indywidualne i zbiorowe. Mają one charakter indywidualny, ponieważ dążą do wywołania zmian poznawczych u poszczególnych jednostek; mają także charakter zbiorowy, ponieważ odwołują się do zbiorowych wartości i norm. Jeśli uda się zmienić postawy poszczególnych jednostek, mogą one ulec internalizacji i wywołać zmianę na poziomie grupowym.

## **II.5. Funkcje stereotypów**

Ludzi charakteryzuje nieustanne dążenie do poznania, zrozumienia świata oraz dokonywanie przewidywań na temat działań innych ludzi. Ponieważ jednak rzeczywistość społeczna jest niezwykle skomplikowana, a ilość nowych informacji niemożliwa do ogarnięcia musimy stosować uproszczone metody poruszania się po tej rzeczywistości. Stosując stereotyp dysponujemy uproszczoną, ale jasną mapą świata społecznego, ekonomizujemy procesy poznawcze oraz dokonujemy selekcji i redukcji nadmiaru informacji. Spotykając nowych, nieznanych nam ludzi, posiadamy jedynie informacje o kategoriach społecznych do których należą, a uzupełniwszy je o stereotyp możemy wnioskować o cechach dyspozycyjnych napotkanej osoby.

## II.5.1. Funkcja adaptacyjno- przystosowawcza

Stereotyp jest narzędziem pozwalającym na osiągnięcie poznawczej kontroli nad otoczeniem społecznym, umożliwia także ekonomizację procesów poznawczych (Chlewiński 1992; Kurcz 1992; Stephan 1989).

### Stereotyp pozwala na:

- Dysponowanie uproszczoną, ale jasną mapą świata społecznego (Kurcz 1992).  
Stereotyp zapewnia nam wprowadzenie struktury w skomplikowane i niejasne sytuacje społeczne. Czujemy się bezpiecznie posiadając stereotypy (nawet te fałszywe); nie musimy być czujni i nie mamy potrzeby nieustannego korygowania poglądów.
- Ekonomizację procesów poznawczych (Chlewiński 1992).  
Stereotyp to gotowa do użycia porcja informacji o nowo napotkanym członku jakiejś grupy społecznej. Zwalnia nas to od poszukiwania, przetwarzania i analizy ogromnej ilości nowych informacji.
- Uzupelnienie brakującej informacji (Kurcz 1992).  
W sytuacji gdy jedyną dostępną informacją jest przynależność grupowa, stereotyp dostarcza reszty potrzebnych informacji.
- Selekcję i redukcję nadmiaru informacji (Chlewiński 1992; Stephan 1989).  
Za pomocą stereotypu nadmiar informacji napływającej do nas jest redukowany do prostych komunikatów pozwalających na szybkie podjęcie decyzji o odpowiednim zachowaniu społecznym.
- Przewidywanie zachowań obiektów reprezentowanych w stereotypie (Kurcz 1992).  
Stereotypy dostarczają nam gotowych interpretacji zachowań i pozwalają na odpowiednie dobranie reakcji, np. zachowanie lub zmniejszenie dystansu.
- Redukowanie niepewności i dostarczanie poczucia bezpieczeństwa oraz kontroli  
W przypadku kontaktu z nieznanym nam członkiem grupy obcej, stereotyp uzupełnia brakujące informacje, co redukuje niepewność, dostarcza poczucia kontroli nad rzeczywistością społeczną i względnego bezpieczeństwa. Wrażenie, iż posiadamy pełen obraz członka grupy obcej, i że jest on podobny do obrazu, jaki mają inni członkowie naszej grupy, daje poczucie przynależności do grupy własnej.
- Upraszczenie komunikacji.

Stereotypizacja powoduje, że komunikat werbalny jest bardzo przekonujący, ponieważ informacja stereotypowa jest bogata i spójna pod względem wartościującym. Taka uproszczona komunikacja jest używana zwłaszcza w okresie recesji gospodarczej (konkurencji o ograniczone zasoby), wojny czy klęski. Wtedy właśnie stereotypy zapewniają wyraźny zbiór norm zachowań.

## II.5.2. Funkcje egotystyczne

Inna funkcja przypisywana stereotypom polega na obronie własnego „ja” i usprawiedliwianiu własnych zachowań (Adorno 1950, Allport 1954).

Funkcje egotystyczne służą przede wszystkim usprawiedliwianiu własnych działań. Ludzie poszukują usprawiedliwień i uzasadnień dla zdarzeń społecznych, istniejących warunków społecznych, zachowań agresywnych i dyskryminacyjnych, własnego i cudzego statusu lub pozycji społecznej; własnych myśli, afektów lub zachowań. Proces usprawiedliwiania możemy podzielić na trzy typy:

- Usprawiedliwianie „ja”, tzn. własnego statusu lub stosunku do innych (Allport 1954).

Traktowanie ludzi ubogich jako leniwych, służy usprawiedliwianiu nierówności ekonomicznych.

- Usprawiedliwianie własnej grupy społecznej. W wielorasowym, wieloetnicznym lub wieloklasowym społeczeństwie grupa uprzywilejowana defaworyzuje i deprecjonuje inne grupy usprawiedliwiając tym samym swoją pozycję (Ashmore i Del Boca 1981). Niektórzy historycy uważają, iż biali Europejczycy wymyślili koncepcję rasowej niższości czarnych Afrykańczyków, aby usprawiedliwić niewolnictwo i grabieże Afryki.

Usprawiedliwianie systemu społecznego. Stereotypy mogą być stosowane do podtrzymania istniejących nierówności społecznych (np. Apartheid) sankcjonowanych w systemie politycznym.

- Usprawiedliwienie i utrzymanie reżimu. Wróg jest pożyteczny dla budowania poczucia tożsamości, nie jest jednak konieczny. Reżimy komunistyczny i faszystowski musiały nieustannie wyszukiwać wrogów, na których można by skierować agresję. Reżim hitlerowski potrzebował nieodzownie Żydów, bolszewików, arystokratów, imperialistów brytyjskich bądź francuskich. Podobnie reżim bolszewicki potrzebował trockistów, kułaków, prawicowców, sabotażystów w przemyśle i także Żydów, imperialistów i ich agentów.

### II.5.3. Funkcje tożsamościowe

Stereotypowi grupy obcej towarzyszy autostereotyp grupy własnej. Poczucie podobieństwa do innych członków grupy własnej oraz postrzeganie różnicy międzygrupowej daje jednostce poczucie przynależności społecznej. Redukuje to niepokój i daje poczucie ładu społecznego (Doliński, 2001).

Stereotyp grupy obcej, zwłaszcza negatywny, pozwala uzyskać i utrzymać dobrą opinię na własny temat. Jedną z metod jest :poszukiwanie kozła ofiarnego. Rolę kozła odgrywają zwykle łatwo rozpoznawalne grupy, które są obiektem społecznie akceptowanych stereotypów i uprzedzeń. Obwiniając inne grupy za nasze niepowodzenia i frustracje, potrafimy lepiej radzić sobie ze zwątpieniem i oceniamy siebie korzystniej. Widzimy w historii, jak wielu ludzi potrzebuje wrogów, aby na nich skierować agresję frustracyjną. Jest to dla nas pożyteczne, by ktoś inny był odpowiedzialny za nasze niepowodzenia, a wizerunek własny staje się doskonalszy dzięki dumie, jaką wzbudza w nas przynależność grupowa lub etniczna. Historia pokazuje, że ta chęć posiadania pozytywnego wizerunku grupy własnej i potrzeba obarczenia innej grupy za niepowodzenia swoje bądź niepowodzenia ekonomiczne kraju, może doprowadzić do wypędzenia lub zagłady całych narodów. Na przykład hitlerowcy zręcznie i skutecznie wykorzystywali i wzmacniali stereotypy Żydów, kiedy potrzebowali kozła ofiarnego, na którego mogliby zrzucić swoje niepowodzenia. Te właśnie nieszczęścia, niepowodzenia Niemiec w ówczesnym czasie sprawiły, że prawie cały naród niemiecki przyjął ludobójczy program hitlerowski oparty na umiejętnym wykorzystaniu stereotypów.

Istotna jest chęć uzyskania aprobaty społecznej. Normy i oczekiwania społeczne skłaniają nas do wyrażania poglądów zgodnych z ogólnie panującymi, w tym poglądów na temat grup obcych. Osoby konformistyczne oraz osoby o wysokim poziomie obserwacyjnej kontroli zachowania twierdzą, iż trzeba postępować zgodnie z oczekiwaniami innych, a w swoich działaniach społecznych kierują się takimi właśnie zachowaniami (Snyder 1977). Ludzie, którzy pragną się dopasować do otoczenia, wykazują większą skłonność do przejmowania uprzedzeń, stereotypów i dyskryminacyjnych zachowań społecznych. Także ludzie znajdujący się na obrzeżach swojej grupy odczuwają silniejszą potrzebę aprobaty społecznej.

## **II.6. Struktura i przetwarzanie stereotypowej informacji**

### **II.6.1. Struktura**

Model Sieci Skojarzeniowej (Rumelhart, Hinton i McClelland 1989).

Poszczególne informacje stereotypowe są ze sobą połączone, tworząc sieć. Niektóre pary węzłów są ze sobą mocno związane, inne słabo. Węzeł odpowiadający danej grupie może być silniej połączony z pewną cechą (Cygan - brudny), natomiast słabo z inną (Cygan - bogaty).

Typy informacji reprezentowane przez węzły w sieci stereotypowej to:

Cechy definiujące - determinują przynależność do grupy.

Cechy charakterystyczne - cechy kojarzone z kategorią. Niekonieczne jest dysponowanie cechą charakterystyczną i bycie członkiem kategorii. Niemiec, który jest cichy, biedny i bałaganiarski nadal pozostaje Niemcem, aczkolwiek nie mieszczącym się w stereotypie.

Egzemplarze - członkowie kategorii, z którymi dana osoba bezpośrednio lub pośrednio się spotkała.

### **II.6.2. Przetwarzanie informacji w sieci stereotypowej**

Węzeł w sieci skojarzeń zostaje zaktywizowany za sprawą bodźców z otoczenia, a aktywizacja rozprzestrzenia się do wszystkich połączonych węzłów. Proces ten jest bierny i nie do końca świadomy, a siła wiązania pomiędzy węzłami zależy od tego, jak często jest aktywizowany.

Poznawcze węzły powiązane są także z reakcjami emocjonalnymi (Fiske 1982). Jeżeli emocje są negatywne i prowadzą do nieprzychylniej oceny grupy, można stwierdzić, że osoba jest uprzedzona.

Etapy przetwarzania informacji

Etap I - nabywanie informacji.

Szukanie informacji diagnostycznych

Szukanie informacji potwierdzających z góry wyrobione przekonanie (Bodenhausen i Wyer 1985) może prowadzić do stronniczych opinii o cudzych cechach, tzn. zgodnych ze stereotypem.

W wypadku stereotypu, kiedy pobudzony zostanie węzeł reprezentujący grupę, informacje zawarte w połączonych z nim węzłach są łatwiej dostępne niż dane spoza sieci. Dotyczy to zwłaszcza cech charakterystycznych, kojarzonych z daną grupą, które przyczyniają się do kształtowania oczekiwań. Poszukiwanie informacji potwierdzających założenie jest szybsze, łatwiejsze i skuteczniejsze poznawczo niż zdobywanie nowych, obiektywnych danych.

Etap II tendencyjne przetwarzanie informacji.

Oczekiwania jednostki mają duży wpływ na interpretowanie zaobserwowanego zachowania. Kiedy aktywizacja danej kategorii społecznej wytworzy określone oczekiwania, człowiek na ogół zwraca większą uwagę i lepiej koduje informacje potwierdzające oczekiwanie. Uwzględniane są pewne wyjątki od reguły, ale nie są traktowane jako dowody podważające stereotyp grupy. Informacja potwierdzająca przyczynia się bezpośrednio do ugruntowania stereotypu, wzmacniając połączenia między węzłami. Natomiast informacja podważająca stereotyp w mniejszym stopniu oddziałuje na stereotyp, gdyż kodowana jest na poziomie zachowania, a nie cechy. Jak pisze Kołakowski (2004) „Kiedy deszcz pada we Francji, to po prostu deszcz pada. Ale każdy deszczowy dzień w Anglii daje nam potwierdzenie stereotypu: to jest kraj dżdżysty. Lecz przeciwna reguła nie funkcjonuje; słoneczny dzień w Anglii jest wtedy logicznie bez znaczenia, nie kłóci się z reputacją kraju”. (s.200).

Etap III- Działania oparte na oczekiwaniach (samospełniające się proroctwo).

Zachowania wynikające z oczekiwań często wywołują u drugiej osoby reakcję potwierdzającą oczekiwania (Snyder 1984; 1992). Osoba uważająca Węgrów za ludzi wesołych, będzie się zachowywała w stosunku do nich miło i serdecznie, wywołując takie samo zachowanie. Negatywne oczekiwania także mogą się sprawdzić. Człowiek uważający Romów za agresywnych, niemiłych i ponurych będzie, zachowywał rezerwę i ostrożność w zachowaniu, względem nich co z kolei spowoduje podobne zachowanie u członków romskiej społeczności. Ta sytuacja ugruntuje negatywny stereotyp Roma i pogłębi chęć zachowania dystansu.

## **II.7. Warunki i mechanizmy wzbudzania stereotypów**

W pewnych warunkach i przy obecności pewnych mechanizmów nasze stereotypy i uprzedzenia wobec członków niektórych grup uruchamiają się łatwiej i szybciej, a czasami nawet automatycznie (Gilbert i Hixon 1991).

Istotne we wzbudzaniu reakcji stereotypowych są:

Faza percepcji. W początkowej fazie procesów percepcji społecznej ludzie zwykle odwołują się do silnie utrwalonych, gotowych schematów (szczególnie u osób nieznanymi).

Presja czasowa. Im większa presja czasowa, tym większe prawdopodobieństwo reakcji stereotypowych. Przy braku presji czasowej obserwator może sobie pozwolić na bardziej obiektywną analizę danych i kontrolę wyrażanych poglądów.

Złożoność zadań poznawczych. Kiedy mamy przed sobą poważne wyzwanie poznawcze, złożone i trudne, częściej w tej sytuacji odwołujemy się do stereotypu.

Wyrazistość obiektów (salience). To zjawisko dotyczy zarówno jednostek (efekt solisty), jak i grup (Fiske 1980).

Afekt i nastrój (Bodenhausen 1993). Dobry nastrój obniża naszą motywację do wnikliwej analizy zjawisk, wzmagając skłonność do ocen stereotypowych; wywołuje poznawcze lenistwo i zachęca do posługiwania się stereotypami. Także takie emocje, które wywołują fizjologiczne napięcie - złość, strach, euforia powodują zmniejszenie ilości dostępnych zasobów poznawczych, ograniczając nasze możliwości poznawcze. W stanie silnego pobudzenia zarówno pozytywnego jak i negatywnego, ludzie nie dysponują wystarczającymi zasobami poznawczymi, aby wykraczać daleko poza stereotyp.

Indywidualne różnice w tendencji do korzystania ze stereotypu (Stangor i Lange 1994). Ze stereotypu chętniej korzystają osoby zorientowane na dominację społeczną, konformistyczne, posiadające obserwacyjną samokontrolę zachowania, przywiązujące wagę do spostrzeganej pozycji społecznej, identyfikujące się z grupą własną, posiadające tożsamość społeczną nie dającą poczucia bezpieczeństwa, autorytarne, o niskiej samoocenie, o silnej potrzebie struktury, o zewnętrznej religijności, niewykształcone.

## **II.8. Stereotypy etniczne**

Stereotypy etniczne (Wilska-Duszyńska 1975, 1992; Lewandowski 1996) to szczególny podtyp stereotypów. Charakteryzują się wyjątkową sztywnością, tak dalece posuniętą, że w niektórych sytuacjach ludzie, stykając się z jaskrawo odbiegającym od nich przykładem, próbują mimo wszystko interpretować go zgodnie z panującym stereotypem. Wyjątki traktowane są jako potwierdzenie reguły. Według badań (Katz i Braley 1998), brak jakiegokolwiek kontaktu z przedstawicielami danego narodu nie przeszkadza w przypisywaniu im określonych pozytywnych bądź negatywnych cech. Stereotypy narodowe czy etniczne nie zawsze są negatywne, mogą także zawierać cechy pozytywne i dodatnie. Badając stereotypy etniczne także rozróżniamy trzy komponenty: komponent poznawczy, komponent emocjonalny, komponent wolicjonalny. W tym jednak przypadku komponent wolicjonalny postawy związany jest tak blisko z emocjonalnym, że czasem trudno je od siebie oddzielić.

Merton (1986) opracował typologię postaw i zachowań odnoszących się do obcych grup etnicznych. Jeśli do składnika poznawczego postawy dołączy się jednoznacznie negatywny składnik emocjonalny, to wtedy powstaje wysokie prawdopodobieństwo ujawnienia się zachowań dyskryminacyjnych wobec stereotypizowanej grupy. Według Mertona możemy rozróżnić cztery typy postaw-zachowań.

Postawa	Zachowanie
1. nieuprzedzona	niedyskryminujące
2. nieuprzedzona	dyskryminujące
3. uprzedzona	niedyskryminująca
4. uprzedzona	dyskryminująca

**Tabela 1. Cztery typy postaw-zachowań**

Typ 1 i 4 obrazuje zachowanie zgodne z postawą, natomiast 2. i 3. pokazuje aktywizację postawy w zależności od okoliczności, np. w wypadku chęci uzyskania aprobaty społecznej, podwyższenia samooceny lub też konieczności zachowania politycznie poprawnego. Istotna jest skłonność do konformizmu, do aprobaty społecznej. Występuje on zwłaszcza w krajach rozwiniętej demokracji, w których prowadzi się zdecydowaną politykę antydyskryminacyjną, przeciwko wszelkim etnocentryzmom. W ostatnich latach wzmożonego nacisku na tolerancję i polityczną poprawność powstał termin „awersyjnego” lub „ukrytego” rasizmu, czyli



postawy 3. (uprzedzona niedyskryminująca). Istnieje jednak niebezpieczeństwo, iż w niektórych sytuacjach zewnętrzne hamulce mogą pęknąć, powodując wzmocnione zachowanie dyskryminujące.

Dogłębna analiza teoretycznych ujęć stereotypu, jego części składowych oraz mechanizmów wywołujących, wydaje się niezbędna w obliczu próby ich zmniejszenia bądź zmiany. Ostatnie stulecie przyniosło ogromne postępy w zakresie identyfikacji przyczyn i konsekwencji stereotypów, niestety mniej owocne były badania nad możliwością ich zredukowania.

W kolejnym rozdziale przedstawię teoretyczne spojrzenie na zagadnienie ściśle połączone ze stereotypami, mianowicie zagadnienie uprzedzeń. Postaram się też przybliżyć wyniki badań, które miały na celu ich identyfikację i zmianę, i okazały się pomocne w tworzeniu mojego programu edukacyjnego.

## **Rozdział III. Uprzedzenia**

Wraz ze zmianami demograficznymi i społecznymi, zmianą systemów edukacyjnych oraz wzmożoną emigracją zarobkową, powstaje pilna konieczność zredukowania uprzedzeń; jednocześnie wszystkie te zmiany stwarzają wyjątkową ku temu okazję. Dotychczasowe badania pokazują, iż taka redukcja jest możliwa, zwłaszcza gdy uprzedzenia są świeżo nabyte (Elliot 1988; Sherif 1961), lub gdy próby zmian dotyczą dzieci (Weigl 1999). Problem powstaje gdy modyfikacji podlegają uprzedzenia trwałe i ugruntowane.

Jeden z aktywistów, broniących praw mniejszości w Stanach Zjednoczonych, zadał ostatnio interesujące pytanie: „Czy wolelibyście żyć w społeczeństwie, w którym dyskryminacja jest nielegalna, czy też w społeczeństwie, w którym nikt nie ma potrzeby dyskryminować?” W moim programie edukacyjnym nie chcę zmienić uprzedzeń jawnych w ukryte, lecz podjąć próbę zmiany postawy tak, by choć w niewielkim stopniu zniwelować potrzeby kierowania się w zachowaniu uprzedzeniami.

### **III.1. Uprzedzenia - przegląd definicji**

Termin „uprzedzenie” bywa często zastępowany lub używany wymiennie z określeniami „stereotyp” bądź „mit”. Terminy te są rzeczywiście zbliżone do siebie, wpływają na siebie wzajemnie tworząc system. Nie mogą być badane i rozpatrywane oddzielnie, lecz nie są tożsame. Ponieważ w moich badaniach jedną ze zmiennych jest „uprzedzenie” istotne będzie pewne rozróżnienie i identyfikacja tego terminu.

Uprzedzenia definiowane są najczęściej jako gotowość do pewnych zachowań bądź reakcji na członków danej grupy. Wielu badaczy zajmujących się tym problemem opisywało uprzedzenia dodając do ogólnej definicji szczegóły.

Według Newcomba (1970) uprzedzenie to nieprzychylna postawa, predyspozycja do działania przeciw lub zachowywania dystansu w stosunku do członków stygmatyzowanych grup. Aronson (2000) oraz Zimbardo i Ruch (1996) opisują uprzedzenia jako zbiór wyuczonych przekonań i postaw wobec innych, które ukształtowały się na podstawie niepełnej informacji, są odporne na niezgodne z nimi informacje, przypisują jednostki w kategoriowy sposób do grup i zwykle oceniają je negatywnie.

Macrae, Stangor, Hewstone (1996) uprzedzenie uważali za negatywną postawę, która jest skutkiem stereotypowego myślenia, czyli tworzenia reprezentacji innej grupy etnicznej według zestawu przekonań o cechach charakteru narodowego bądź etnicznego. Uprzedzenia są generalizowaną przesłanką reakcji na daną grupę bądź jej przedstawicieli.

Literatura teoretyczna podkreśla bezpośredni i pośredni związek uprzedzeń z zachowaniem, opisując je jako emocjonalny stosunek, postawę, predyspozycję, system emocjonalnie zabarwionych przekonań (Strelau 2000). Na postawę składa się jej aspekt poznawczy, afektywny i behawioralny. Aspekt afektywny jest w uprzedzeniu najsilniejszy, natomiast aspekt poznawczy przyjmuje najczęściej formę stereotypu. Oba wyznaczają trzeci składnik behawioralny, czyli różne formy zachowań wobec przedmiotu uprzedzenia, w tym także dyskryminację. Chlewiński (1992) na podstawie przeglądu literatury wskazuje kilka właściwości uprzedzeń:

- sąd nie poparty poznaniem i osobistym doświadczeniem
- opinia sztywna
- sąd oparty na niepełnej informacji bądź stworzony bez żadnej informacji o jednostce czy grupie
- postawa wyrażająca niechęć i wrogość, stanowiąca przesłankę agresji

Stereotypy, uprzedzenia i dyskryminacja zwykle występują razem, istnieją jednak sytuacje gdy tak się nie dzieje. Jeżeli grupa etniczna stereotypizowana jest pozytywnie lub neutralnie, np. jako „rodzinna” lub „muzykalna”, uprzedzenia i dyskryminacja nie pojawiają się.

Podobnie ogólne uprzedzenie w stosunku do obcokrajowców może nie zawierać konkretnego stereotypu. Dijker (1987) wskazuje, iż kontakt z grupami stygmatyzowanymi może wywołać zainteresowanie lub uwagę, częściej jednak wywołują lęk i irytację bądź uczucia ambiwalentne.

### **III.2. Rodzaje uprzedzeń**

Jest wiele podziałów uprzedzeń na formy i typy, począwszy od podziału J. Kovel (Kovel 1970) na awersywne i nominatywne.

**Uprzedzenia awersywne** – powstają na bazie silnych emocji negatywnych, np. lęku, wstrętu, nienawiści. Uprzedzenia te prowadzą do unikania kontaktu z przedstawicielami danej grupy (Kogel 1981). Grupy, wobec których istnieje takie uprzedzenie, wzbudzają lęk i zazwyczaj są spostrzegane jako silne i niebezpieczne. Te uczucia powstrzymują od

bezpośredniego ataku i wzbudzają inne działania. Grupy te są także oskarżane o ukryte intencje i organizowanie spisków, np. Żydzi

**Upředzenia dominatywne** – powstają na bazie pogardy i przekonań o własnej wyższości lub o wyższości grupy własnej. Przedstawiciele grupy dotkniętej upředzeniami postrzegani są jako słabsi i dlatego upředzenia dominatywne często prowadzą do ataków na grupę obcą. Często występuje „opędzanie się”, szukanie dostępnej ofiary oraz działania dyskryminujące ukryte lub jawne.

Natomiast Łukaszewskiego (1997) wyróżnia trzy typy upředzeń.

**Upředzenia wynikające z niejasności**, konfliktu emocji i ambiwalentnych uczuć w stosunku do członków grupy. Z jednej strony uznanie i podziw dla grupy, z drugiej antypatia, zawiść i rywalizacja. Widać to w polskim społeczeństwie w stosunku do ludzi bogatych (Wojciszke i Grzelak 1995), Żydów i Niemców (Łukaszewski 1999). Końcowa reakcja polega na zwiększaniu dystansu.

**Upředzenia motywowane lękiem**, przejawiające się w niechęci do jednostki lub grupy traktowanej jako potencjalne zagrożenie. Upředzenie to przejawia się zwiększaniem dystansu i aktywnym unikaniem zagrażających obiektów, wobec czego rzadko prowadzi do ataków.

**Upředzenia motywowane poczuciem własnej lub grupowej wyższości.**

Obiekty stygmatyzowane są źródłem przykrości, a nie zagrożenia. Stanowią one przesłankę ataku lub poszukiwanie kozła ofiarnego. Następuje przepędzanie z pola psychologicznego.

Należy także wspomnieć o pracy T.F. Pettigrew i R.W. Martensa (1995), którzy przedstawili opracowanie dotyczące jawnych i ukrytych form upředzeń:

**Upředzenia jawne** mają dwa składniki: poczucie zagrożenia ze strony grupy obcej, odrzucenie tej grupy oraz silny opór przeciwko kontaktom z przedstawicielami grup obcych. Upředzenia są werbalizowane i najczęściej otwarcie podzielane przez społeczność, w której nie istnieje przyzwolenie na bliższe kontakty z grupą. Normą jest natomiast otwarta wrogość.

**Upředzenia ukryte (subtelne)** mają trzy motywy: tendencję do obrony tradycyjnych wartości, zaznaczenie różnic międzygrupowych oraz zaprzeczenie przeżywanym emocjom. Przykładem takich ukrytych stereotypów jest współczesny rasizm.

Z badań wynika, iż w wielu przypadkach ludzie powściągają swoje upředzenia chcąc uchodzić za tolerancyjnych i otwartych. Poprawność polityczna, która wymaga prezentowania postawy nieupředzonej, to nie zmiana stosunku do obiektu, ale próba powściągnięcia objawów tego negatywnego stosunku.

Według Devine (1989), w warunkach presji czasowej, gdy nie można kontrolować zachowań ujawnia się więcej symptomów upředzeń. Jeśli takie warunki nie występują, mogą ujawnić się ukryte formy ustosunkowań wobec innych, tj. reakcje niewerbalne pozostające w sprzeczności z głośzonymi poglądami.

### **III.3. Geneza upředzeń**

Upředzenia podobnie jak stereotypy mogą mieć pochodzenie zarówno indywidualne jak i społeczne, stąd też podział dokonany przez Allporta (1954) istotny jest z punktu widzenia genezy i badań upředzeń. Upředzenia są wynikiem podobnych mechanizmów społecznych, takich jak społeczna kategoryzacja czy tożsamość, które opisałam w rozdziale pierwszym. Konieczne jest jednak pewne uzupełnienie przyczyn ich powstawania. Należy wyróżnić kilka:

- A. Realny konflikt pomiędzy grupami dotyczący dóbr, ziemi bądź władzy (Strelau 2000). Rywalizacja może wytworzyć niechęć do strony przeciwnej, chęć poszukiwania słabości i dyskredytowanie. Jeśli konflikt jest długotrwały, może wystąpić generalizacja ustosunkowań na wszystkich członków grupy obcej, nawet tych nie biorących udziału w rywalizacji. W efekcie upředzenie jest ugruntowane i staje się przyczyną dyskryminacji po wygaśnięciu konfliktu. W takich warunkach najczęściej tworzą się upředzenia awersywne.
- B. Przeniesienie agresji na niewinne, a dostępne obiekty. Przyczyna ta związana jest z koncepcją frustracji-agresji, według której frustracja rodzi agresję, a zachowania agresywne nie zawsze są skierowane przeciwko jej przyczynie (Aronson 2002). Następuje przemieszczenie agresji na obiekty niewinne, a dostępne w polu

psychologicznym (pogromy Żydów i Romów). Mechanizm ten wyjaśnia powstawanie uprzedzeń dominatywnych.

C. Oddziaływanie innych ludzi – społeczne uczenie się. Podobnie jak w przypadku stereotypu, ludzie uczą się wzorów zachowań wobec przedstawicieli grup obcych od rodziców, duchownych, nauczycieli lub środków masowego przekazu (Weigl 1999). Bardzo istotna jest rola rodziców w kształtowaniu uprzedzeń u dzieci. (Allport 1954) przychylił się do stwierdzenia, że u dzieci autorytarnych rodziców częściej niż u innych powstają uprzedzenia. Samo wzrastanie w kulturze i opanowywanie języka potocznego jest sposobem transmisji uprzedzeń. Maass i Arcuri (1989) podzielili językowe sposoby uczenia i wyrażania stereotypów:

- Zwroty obraźliwe, obelgi rasowe i etniczne np. „cyganić”, „chytry jak Żyd”.
- Odmienność ujmowania tego samego zjawiska w zależności od przynależności grupowej. Gdy członek grupy własnej „uderzył kolegę” (określenie szczegółowe), członek grupy obcej „jest agresywny” (określenie ogólne pasujące do stereotypu).

### **III.4. Rodzaje i sposoby uczenia się i przyswajania uprzedzeń**

Dla lepszego zrozumienia mechanizmów działania uprzedzeń, należy przyjrzeć się dokładnie sposobom ich nabywania.

Jim Cole (1990) w swoim opracowaniu wyróżnia dwa rodzaje uprzedzeń.

- Wyuczone wcześniej – nieświadome (unintentional).

Jako dzieci uczymy się uprzedzeń nie sprawdzając ich, gdyż na ogół nie mamy takiej potrzeby, a niejednokrotnie możliwości. Przyswajamy je jako fakty i zachowujemy się tak, jakby były prawdą. W późniejszym życiu w konkretnych sytuacjach zachowania kierowane uprzedzeniem wyuczonym w dzieciństwie, pojawiają się automatycznie bez żadnego wysiłku.

- Wyuczone później – świadome (intentional).

Jako dorośli przyswajamy wiedzę na temat innych ludzi w sposób bardziej aktywny i świadomy. Oceniamy, analizujemy i decydujemy w znacznie większym stopniu.

Możemy także zmienić decyzję, oszacować sytuację ponownie bądź sprawdzić słuszność naszego rozumowania. Zachowania oparte na tym rodzaju społecznego uczenia się wymaga od jednostki czasu, oceny sytuacji, a następnie podjęcia decyzji o zachowaniu.

Często występuje konflikt pomiędzy uprzedzeniem przyswojonym w dzieciństwie, a tym przyswojonym później. Większość osób posiada uprzedzenia nieświadome i choć określają siebie jako ludzi wolnych od uprzedzeń, to w pewnych sytuacjach zachowują się w sposób oparty na uprzedzeniach wyuczonych w dzieciństwie. Wewnętrzny konflikt wytwarza poczucie dyskomfortu, a im większa różnica pomiędzy tym, co wyuczone w dzieciństwie, a uprzedzeniami nabytymi w późniejszym wieku tym większy powstaje dyskomfort, z którego wynika:

- a. unikanie redukujące dyskomfort, co zmniejsza konieczność podjęcia decyzji o zmianie przekonań.
- b. zaprzeczenie jako metoda obrony samooceny.

Dwa systemy przekonań stereotypowych działają różnie, a połączone stają się bardzo odporne na zmiany. Biorąc pod uwagę fakt, że każdy z nas wzrastał ucząc się stereotypów i uprzedzeń w formie nieświadomej, a część kieruje się uprzedzeniami świadomymi, można wywnioskować, iż większość z nas zachowuje się łącząc te dwa systemy ze sobą. Tabela przedstawia podobieństwa i różnice dwóch systemów uprzedzeń (Cole1990):

	Uprzedzenia nieświadome	Uprzedzenia świadome
Czas	przyswojone w dzieciństwie	przyswojone w wieku dorosłym
Proces przyswajania	pasywne przyswojenie informacji	Aktywny sposób uczenia się
Rozchodzenie w populacji	Uniwersalne	mniej powszechne
Dynamika i utrzymywanie się	brak świadomości posiadania, używanie bez zastanawiania się	silny związek z tożsamością
Odporność na zmiany	bardzo odporne	mniej odporne
Warunki wzbudzenia	w momencie gdy struktury poznawcze są zajęte	w momencie poczucia zagrożenia
Reakcja na konfrontacje	unikanie, zaprzeczenie	unikanie bądź ewentualna zmiana zachowania; zmiana często nie trwa długo

**Tabela 2. Porównanie dwóch systemów uprzedzeń.**

### **III.5. Wzbudzenie i wyznaczniki uprzedzeń**

Warunkiem wystarczającym do uruchomienia istniejącego uprzedzenia jest rzeczywisty lub pośredni kontakt z obiektem stygmatyzowanym (Weigl 1999). Istnieje pewna liczba czynników zwiększających prawdopodobieństwo i siłę reakcji uprzedzeniowych. Według badań Wagnera i Zick'a (1995) mniej uprzedzeni są ludzie z wyższym wykształceniem, należący do wyższych warstw społecznych oraz kontaktujący się z imigrantami. Bardziej uprzedzone są osoby konserwatywne, przekonane o grupowej deprivacji ekonomicznej oraz przekonane o konflikcie wartości między grupą własną, a obcą.

Adorno (1950) wymienia osobowościowe korelaty uprzedzeń, wśród nich największy nacisk kładzie na:

- Autorytaryzm – badania Adorna (1950) i innych wskazują, iż postawa autorytarna silnie koreluje z uprzedzeniami
- Niska samoocena – osoby o niskiej samoocenie starają się ją podnieść deprecjonując między innymi członków grupy obcej.
- Poczucie alienacji – alienacja społeczna pociąga za sobą całkowite odrzucanie odmienności oraz silną agresję wobec innych.
- Cynizm - Crandall i Cohen (1994) wykazali wpływ cynicznego światopoglądu na uprzedzenia. Według badaczy cynizm charakteryzuje się nieufnością, samotnością i alienacją.
- Konwencjonalizm – osoby konwencjonalne nie dopuszczają możliwości zmiany postawy i opierają się na uprzedzeniach przyswojonych w sposób nieświadomy w dzieciństwie.
- Potrzeba prostej struktury - osoby czujące potrzebę prostej struktury popierają i utrzymują podziały grupowe, działając w oparciu o utarte stereotypy i uprzedzenia. Zwalnia ich to od podejmowania decyzji, analizowania nowych informacji czy też zmiany światopoglądu.



### **III.6. Związek między stereotypizacją, a uprzedzeniami i zachowaniami dyskryminującymi**

Pomiędzy stereotypami, uprzedzeniami i dyskryminacją istnieją złożone powiązania, zależne od wielu czynników takich jak:

- kontekst międzygrupowy,
- siła stereotypu,
- badany aspekt stereotypu (poznawczy bądź afektywny).

W wielu badaniach stwierdza się, że stereotypy są powiązane z uprzedzeniami i dyskryminacją. Dovidio i jego współpracownicy (1999) dokonali złożonej analizy statystycznej dwunastu badań i na jej podstawie uznali, że zachodzi związek pomiędzy stereotypami i uprzedzeniami, przede wszystkim dlatego, iż stereotypy stanowią poznawczy element postawy. Negatywne uczucia wobec przedstawiciela grupy obcej wymagają postrzegania go jako posiadającego konkretne stałe cechy, podobnego do innych członków grupy i różniącego się od członków grupy własnej (Brigham 1971). Stereotypy są szczególnie użyteczne dla osób uprzedzonych, ponieważ pozwalają im zachować prostą strukturę, zracjonalizować swoją wrogość i negatywne nastawienie w stosunku do członków grupy obcej. Istotną kwestią jest także pośredni związek stereotypów i uprzedzeń. Obydwa te zjawiska związane są z tymi samymi cechami osobowościowymi, np. autorytaryzmem czy potrzebą struktury. Podejście poznawcze traktuje stereotyp jak schemat wpływający na sposób spostrzegania, przechowywania i przypominania informacji. Stereotypy oddziałują na zachowanie, stanowiąc oczekiwania, które mogą kierować zachowaniami interpersonalnymi (Tajfel 1981). Również Heider (1958) znalazł potwierdzenie tego związku w teorii równowagi, a Stroebe i Insko (1989) w teorii działań przemyślanych.

Teza wpływu stereotypów na uprzedzenia i dyskryminację ma jednak swoich przeciwników. Allport (1954) sugerował, że stereotypizacja nie determinuje uprzedzeń, a służy przede wszystkim racjonalizacji; zaznaczył jednak konieczność zwalczania stereotypów w środowiskach szkolnych i akademickich oraz potrzeba ograniczania ich przejawów w mediach. Podobne wnioski wysunęli Jost i Banaji (1994), uważając uprzedzenie za przyczynę stereotypu w sytuacjach, gdy ludzie tworzą przekonania na temat grup obcych, by wytłumaczyć ich niekorzystną sytuację ekonomiczną bądź swoje zachowania dyskryminacyjne. Brigham (1971) stwierdził, iż nie ma prostej zależności pomiędzy wyrażaniem stereotypów etnicznych i rasowych a ich zastosowaniem w formie uprzedzeń.

Feldman i Hilterman (1977) nie zauważyli zależności pomiędzy wyrażanymi stereotypami dotyczącymi „Czarnych”, a konkretną oceną przedstawicieli rasy czarnej podczas interakcji. Sagar i Schofird (1980) stwierdzili, iż pomimo wyraźnej zależności pomiędzy stereotypizacją i działaniami dyskryminującymi na poziomie globalnym, stereotypizacja przejawiana przez jednostkę jest słabo związana z jej reakcjami na przedstawicieli innej, stereotypizowanej grupy obcej. Lynskey, Ward i Fletcher (1991), badając mieszkańców nowej Zelandii, nie odnotowali zależności pomiędzy stereotypizacją i faworyzacją grupy własnej a stronniczością atrybucji. Pomimo negatywnego stereotypu ludności rdzennej atrybucje nie były bardziej stronnicze niż w stosunku do faworyzowanej grupy własnej.

### **III.7. Konsekwencje uprzedzeń**

Możemy zauważyć dwie płaszczyzny konsekwencji uprzedzeń (Jost, Banaji 1999):

1. Dla podmiotu reakcji. Efektem działania na podstawie uprzedzeń jest umocnienie uprzedzenia. Sztwyne, często używane zachowania mają tendencję do utrwalania się, mogą też służyć usprawiedliwianiu się i oczyszczaniu własnego sumienia.
2. Dla obiektu reakcji. Zdaniem autorów doświadczanie uprzedzeń może zmienić samoocenę. Konsekwencją jest także odwzajemnianie uprzedzeń. Jak wynika z badań stygmatyzowane grupy mniejszościowe są zwykle silniej uprzedzone do większościowych grup stygmatyzujących niż odwrotnie.

Zmiana bądź redukcja uprzedzeń może wpłynąć pozytywnie zarówno na uprzedzonych, jak i na będących przedmiotem uprzedzeń. Mniejsza ilość reakcji bazujących na uprzedzeniu zmniejszy jego siłę, a jednocześnie obiekty uprzedzeń nie będą zmuszone do ich odwzajemniania.

## **Rozdział IV. Teorie zmiany stereotypów**

Nowe, świeżo nabyte uprzedzenia i stereotypy powstają łatwo i mogą być też dość łatwo eliminowane. Jednak te, które zostały nabyte w dzieciństwie i przez lata były utrzymywane, trudno wykorzenić lub zmniejszyć. Problem trwałości i odporności na zmiany stereotypów i uprzedzeń widać w badaniach, które pokazują jak niewielkie są zmiany na przestrzeni lat. Niewiele też programów nastawionych na redukcję stereotypów przyniosło oszałamiające efekty. Ponieważ jednak stereotypy stanowią poważny problem natury społecznej, podejmowano liczne próby, wprowadzano nowe teorie i techniki, które spowodowały zmiany w relacjach międzygrupowych. Począwszy od lat czterdziestych w Stanach Zjednoczonych prowadzono liczne programy, mające na celu ułatwienie desegregacji w szkołach oraz zmianę istniejących, bardzo negatywnych stereotypów czarnej społeczności amerykańskiej. Niektóre z nich okazały się skuteczne, ale żadne nie przyniosły znacznych, długoterminowych zmian. Narodziła się jednak hipoteza kontaktu (Allport 1940), na której oparto wiele innych programów i na bazie której powstały nowe teorie i techniki zmiany negatywnych ustosunkowań. Najczęściej programy prowadzono w krajach borykających się z problemami segregacji i dyskryminacji. W Republice Południowej Afryki odbywały się liczne warsztaty mające na celu przełamanie bariery niechęci pomiędzy Czarnymi i Białymi. Oddziaływania skoncentrowane były na personalizacji, akceptacji różnic międzygrupowych, podejmowaniu wspólnych działań (Kamfer i Vente 1994). Osiągnięto słabe wyniki, a badacze nie przytoczyli godnych uwagi rezultatów. W Holandii dostarczano informacji o mniejszościach imigranckich w postaci filmów o charakterze edukacyjnym. Efekty tych działań, choć pozytywne, okazały się słabe (Vrij, VanSchie i Cherryman 1996).

Opisane programy prowadzono z ludźmi dorosłymi, którzy posiadają głęboko zakorzenione postawy wobec innych, a to znacznie zmniejsza szanse powodzenia. Program, który opracowałam i przeprowadziłam został zainspirowany przez badania i programy realizowane w Polsce na Opolszczyźnie przez Barbarę Weigl i Wiesława Łukaszewskiego (Weigl 1999). Zostały one przeprowadzone w warunkach naturalnych, podczas nauki szkolnej i trwały kilka miesięcy. Przedmiotem były narodowości: żydowskie, romskie i niemieckie zamieszkujące Polskę. Pod wpływem programu zmniejszyła się koncentracja oraz faworyzowanie własnej grupy i polepszył się ogólnie pojęty stosunek do innych osób. Według Barbary Weigl (1999), oddziaływania adresowane do dzieci i młodzieży są skuteczniejsze i dają więcej szans na powodzenie niż oddziaływania odnoszące się do osób

dorosłych. Niektóre z zastosowanych procedur okazały się bardzo efektywne i skuteczne, dlatego też oparłam na nich kilka scenariuszy lekcji, uzupełniając je innymi technikami i procedurami. W tym rozdziale przedstawię teorie psychologiczne na których oparłam moje programy, a opis szczegółowy oraz scenariusze opiszę w części empirycznej pracy.

#### **IV.1. Teorie zmian postrzegania grup obcych i grupy własnej**

Przedstawione poniżej teorie były do tej pory wykorzystywane w celach zmiany postrzegania grupy obcej oraz pojedynczych członków grup obcych, a także zmiany postrzegania grupy własnej. Pomagały w ‘rozrożnieniu’ kategorii społecznej, zmniejszeniu stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji oraz uogólnieniu tej zmiany na większą ilość grup obcych. Przedstawię następujące teorie;

- Teoria skrzyżowanych kategoryzacji społecznych (Vanbeselaere 1991; Migral, Hewston, Mullen 1995; Crisp, Hewston 2000, 2001),
- Teoria wspólnej tożsamości grupowej (Geartner 1993, 2000),
- Teoria różnicowania międzygrupowego (Geartner 2000),
- Poznawcze i afektywne ustalanie granicy grupowej (Bodenhausen 1993).

##### **IV.1.1. Skrzyżowane kategoryzacje społeczne**

Pomysł użycia skrzyżowanych kategorii jako sposobu redukcji konfliktów międzygrupowych pochodzi od antropologów obserwujących społeczności plemienne (Evans- Pritchard 1940). Odkryli oni, iż w kulturach o systemie krzyżujących się kategorii konflikty grupowe występowały rzadziej niż w podobnych społecznościach o systemie prostych kategorii. Jednak pierwsze badania dotyczące efektywności tej metody w redukcji konfliktów nie przyniosły wiążących odpowiedzi.

Współczesna teoria skrzyżowanych kategoryzacji społecznych opiera się na prostym założeniu: jeżeli granice kategorii, do których należymy, nie są zbieżne lecz krzyżują się ze sobą, konkurujące kryteria podziału powinny zmienić znaczenie wszystkich kategorii oraz spowodować klasyfikowanie siebie i innych według kilku aspektów jednocześnie. Dzięki skrzyżowanym kategoriom możemy zmienić pozycję członka grupy obcej w taki sposób, by nie był on już „poza”, ale znalazły się „w” ( Vanbeselaere 1987) . W zgodzie z teorią dekategoriacji, skrzyżowane kategoryzacje mogą zmniejszyć istotność pierwotnych

kategorii. Dekategoryzacja jest jednym z potencjalnych efektów skrzyżowanych kategorii; może spowodować postrzeganie grupy obcej jako pojedynczych, charakterystycznych jednostek.

W obrębie zagadnienia skrzyżowanych kategoryzacji społecznych można wyróżnić trzy podejścia teoretyczne:

- Model różnicowania kategorii (Doise 1978),
- Model krzyżujących się kategorii społecznych według Vanbeselaere'a (Vanbeselaere 1991),
- Model odnoszący się do samooceny (Brown i Tuner 1979).

#### Model różnicowania kategorii (Doise 1978)

Kategoryzacja prosta wywołuje dwa zjawiska: akcentuacje różnic pomiędzy kategoriami (efekt międzyklasowy) oraz podobieństw w obrębie kategorii (efekt wewnątrzklasowy) (Tajfel 1959). Jeśli jednak zostaną zastosowane skrzyżowane kategorie, doprowadzi to do „konwergencji” między kategoriami (osłabienie efektu międzyklasowego) i „dywergencji” w obrębie każdej kategorii (osłabienie efektu wewnątrzklasowego).

Spostrzeganie podobieństw wewnątrz jednej kategorii jest osłabione przez jednoczesne postrzeganie różnic, jako że według skrzyżowanej kategoryzacji, kategoria własna zawiera dwie bądź więcej podgrup (Vanbeselaere 1991). Doise (1978) uważał, iż na skutek tego procesu dyskryminacja grupowa wynikająca z kategoryzacji prostej zostanie zredukowana lub wyeliminowana. Badania prowadzone przez wielu badaczy dowodzą jednak, że nie można wyeliminować dyskryminacji, a jej zmniejszenie też jest trudne. Niemniej jednak ta interwencja zdecydowanie może się przyczynić do osłabienia wyrazistości granic międzygrupowych.

#### Model krzyżujących się kategorii społecznych według Vanbeselaere'a:

Tabela przedstawia sposób krzyżowania się kategorii według modelu Vanbeselaere'a:

	A	B
X	AX	BX
Y	AY	BY

**Tabela 3. Model Vanbeselaer'a**

Ludzie którzy należą do różnych grup według kategoryzacji A/B należą do tej samej grupy według kategoryzacji X/Y: AX lub BX. Występuje tu grupa podwójnie obca, wobec

której dyskryminacja może być najsilniejsza. W życiu codziennym lub w eksperymencie z większą ilością grup można uniknąć tego zjawiska krzyżując kategorie na wielu poziomach. Innym problemem jest, jak zauważyli Brewer i Miller (1987), to że w codziennym życiu kategoryzacje nie są równe po względem znaczenia psychologicznego, jako że kojarzą się ze statusem, liczebnością i siłą, mają znaczenie historyczne, socjoekonomiczne i emocjonalne. Zazwyczaj okazuje się, iż jedna kategoria jest nadrzędna. Dlatego też skrzyżowane kategoryzacje należy traktować jako technikę redukcji tendencyjności wobec grup obcych, klasyfikowanych według kilku kategorii o zbieżnych granicach.

#### Model odnoszący się do samooceny

Kategoryzacja społeczna wpływa na proces oceniania własnej osoby na podstawie istotnych dla jednostki porównań społecznych. Według Browna i Tunera (1979) różnicowanie międzygrupowe i tworzenie korzystnych dla siebie porównań wynika z potrzeby posiadania pozytywnej tożsamości społecznej. Zjawisko to nadal się utrzymuje w kontekście skrzyżowanych kategorii społecznych i prowadzi do addytywnego połączenia skłonności do dyskryminowania. Jeśli dwie kategorie są ważne, wszystkie inne grupy obce będą dyskryminowane, ale najsilniej będzie dyskryminowana grupa podwójnie obca.

Brewer, Ho, Lee, Miller (1987) opisali cztery sytuacje niejednakowej wyrazistości kategorii społecznych. Może nastąpić dominacja kategorii, gdy jedna kategoria jest najważniejsza, a inne podziały są ignorowane. Jeżeli natomiast spostrzegane są różnice wynikające z obu kategorii, wtedy sumują się one dając podstawę do decyzji o kategoryzacji. Możemy mieć do czynienia z komunikacją kategorii, gdy osoba stereotypizowana może być zaklasyfikowana do grupy własnej, jeśli jej przynależność grupowa pod względem wszystkich istotnych kategorii jest identyczna jak obserwatora. Jedna różnica wystarczy, by zaklasyfikować ją do grupy obcej. Należy także wspomnieć o hierarchizacji kategorii, gdy efekty jednej kategoryzacji zależą od poprzedniej kategoryzacji według alternatywnego kryterium.

Wszystkie te modele zostały sprawdzone empirycznie, przynosząc jednak umiarkowaną skuteczność. Zasadnicze znaczenie ma model dominacji kategorii, jako że w rzeczywistości społecznej kategorie społeczne mają znaczenie historyczne, kulturowe, emocjonalne i przeważnie jedna z kategoryzacji jest nadrzędna.

Badania nad wpływem skrzyżowanych kategoryzacji na postrzeganie międzygrupowe przyniosły liczne, niejednokrotnie sprzeczne ze sobą wyniki. Rozpoczęte w 1978 przez

Deschamps i Doise'a badania są kontynuowane aż do dnia dzisiejszego. Dla potrzeb mojego programu przytoczę jedynie te, które przyniosły znaczące rezultaty. Vanbeselaere (1987) stosując dwie sztuczne kategorie stwierdził, iż w kontekście skrzyżowanych kategoryzacji tendencyjność specyficznych ogólnych ocen została osłabiona, lecz nie wyeliminowana. Również Diehl (1990), posługując się sztucznie stworzonymi kategoryzacjami, wykazał, iż badani dyskryminowali grupę podwójnie obcą, natomiast mniej dyskryminowali osoby należące do grupy własnej przynajmniej pod jednym względem. Jednak wszystkie te sytuacje nadal pozostają „międzygrupowe”, ponieważ w żadnym z eksperymentów kategorie pierwotne nie są całkowicie ignorowane. W 1986 Miller i współpracownicy stwierdzili, iż krzyżujące się kategorie i przypisywane według nich role zmniejszają postrzegane podobieństwo w obrębie kategorii i zwiększają postrzeganie podobieństw między kategoriami. Migdal, Hewstone i Mullen (1995) po przeprowadzeniu metaanalizy dużej liczby badań, doszli do wniosku, iż strategia skrzyżowanych kategoryzacji nie prowadzi do znacznego osłabienia nadróżnicowania grupy własnej i obcej. Dlatego też skrzyżowane kategoryzacje można traktować jako technikę redukcji tendencyjności wobec grup obcych, klasyfikowanych według kilku kategorii o zbieżnych granicach. W swoich badaniach Crisp, Hewston i Rubin (2001) przeprowadzili dwa równoległe eksperymenty. W pierwszym krzyżowane były tylko dwie kategorie o równorzędnym znaczeniu i zanotowano jedynie wzrost dyskryminacji wobec grupy podwójnie obcej, bez zmiany wobec grup częściowo obcych. Drugi eksperyment, bardziej realistyczny i bliższy naturalnemu kontekstowi społecznemu, został przeprowadzony z użyciem pięciu wymiarów kategorii. Nastąpiła dekategoriacja i osłabienie uprzedzeń w grupie o wielu kategoriach. Uczestnicy postrzegali obniżenie struktury międzygrupowej i okazywali zwiększoną tendencję do zauważania członków grupy obcej jako jednostki. Badacze stwierdzili, iż postrzeganie grupy własnej wpływa na zmianę uprzedzeń międzygrupowych, nie mogli jednak stwierdzić, czy to właśnie ilość grup wpłynęła na owe zmiany. Herm, Lilli i Van Eieren (1998) stwierdzili, iż członkowie grup pierwotnie ocenianych negatywnie po skrzyżowaniu negatywnej kategorii z kategorią ocenianą pozytywnie zyskują wyższą samoocenę i pozytywną tożsamość społeczną. Zyskują też, ponieważ zmniejsza się liczba zachowań dyskryminacyjnych wobec nich, a tym samym redukują uprzedzenia wobec grup dyskryminujących.

Działania interwencji opartych na skrzyżowanych kategoriach wykorzystuje także zagadnienie personalizacji prowadzącej do dywergencji, konwergencji i dekategoriacji.

Jeśli członkowie grup będą postrzegali siebie jako odrębne jednostki lub będą mieli spersonalizowane interakcje z członkami grup obcych, uprzedzenia mogą być zredukowane poprzez mniejsze faworyzowanie grupy własnej i mniej stanowcze spostrzeżenie stereotypu grupy obcej (Wilder 1981). Dekategoryzacja łączy się bezpośrednio z zagadnieniem personalizacji (Brewer i Miller 1984) i warunkami kontaktu określonymi przez Allporta (1954) w hipotezie kontaktu. Takie warunki jak współpraca, równy status grup, wzajemny szacunek, sprzyjająca i przyjazna atmosfera, możliwość nawiązania personalizujących stosunków mogą pozytywnie wpłynąć na decategoryzację granic grupowych i ułatwić zróżnicowane i spersonalizowane postrzeżenie członków grup obcych. Jeśli postrzeżenie jest zróżnicowane, zachodzi możliwość rozróżnienia pomiędzy członkami grupy i osłabienia efektu categoryzacji i tendencji do minimalizowania i ignorowania różnic. Zwiększając postrzeżenie członków grupy obcej jako odrębnych jednostek - poprzez odkrywanie ich różnorodności, opinii, przeżyć, doświadczeń, reakcji jako indywidualnych jednostek, a nie całej grupy - możemy zaburzyć schemat categoryzacji i wynikający z niej proces stereotypizacji. Według Wildera (1978) można do tego doprowadzić nawet bez konieczności realnej interakcji personalizującej, jako że cechy kontaktu mogą operować poprzez kilka spokrewnionych ścieżek.

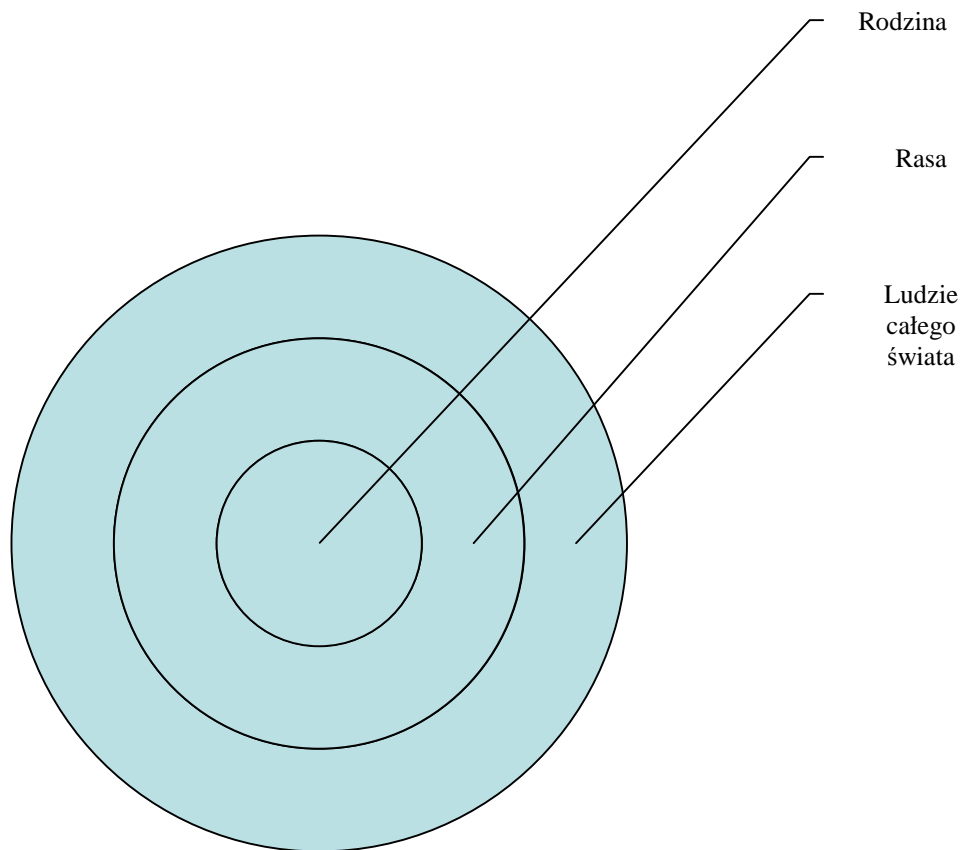
Gaertner (1989) sugeruje, że efekty skrzyżowanych categoryzacji mogą być zapośredniczone przez spostrzeżenie wspólnej tożsamości grupowej, jednak nie zostało to jeszcze dostatecznie sprawdzone. W swojej pracy zamierzam połączyć te dwie strategie.

#### **IV.1.2. Wspólna tożsamość grupowa**

Model wspólnej tożsamości grupowej oparty jest między innymi na recategoryzacji, która nie eliminuje kategorii, ale redefiniuje kategorię grupową na wyższym poziomie tak, by zmniejszyć siłę stereotypu, zredukować uprzedzenie i konflikt. Jeśli członkowie różnych grup będą postrzegać się jako jedną grupę, podejście do członków byłej grupy obcej powinno być pozytywniejsze z powodu poznawczych i motywacyjnych procesów leżących u podłoża faworyzowania grupy własnej (Gaertner 1993). W nowo recategoryzowanej grupie własnej nowi członkowie zyskują na wiele sposobów. Następuje hojniejsze przyznawanie nagród, pozytywniejsze oceny, pomoc, współpraca i prospołeczne zachowania. Informacje o nich będą przetwarzane, składowane i uruchamiane inaczej, niż gdy byli członkami grupy obcej. W chwili, gdy członkowie grupy obcej są postrzegani jako członkowie grupy własnej, nadaje



się im taki status, jak innym członkom grupy własnej. Egocentryczne nastawienie i faworyzowanie grupy własnej zostaje na nich przeniesione. Bardziej wypracowane, personalizowane wrażenie może rozwinąć się w kontekście wspólnej tożsamości, ponieważ nowo stworzone pozytywne ustosunkowanie zachęca do bardziej otwartej komunikacji i interakcji z członkami byłej grupy obcej. Wspólna tożsamość może zachęcić do personalizowania i tym samym zainicjować kolejną rundę redukowania uprzedzeń. Rozwinięcie wspólnej tożsamości grupowej nie wymaga porzucenia bardziej ograniczonych, pierwotnych tożsamości. Allport (1954,1958) stwierdził, iż koncentryczne tożsamości nie muszą się krzyżować czy też znosić. Mogą zawierać się w sobie wzajemnie, jak widać w opracowanym przez Allporta „circles of inclusion”.



**Rysunek 1. Circles of inclusion (Allport 1954)**

Zaangażowanie w obszerniejszym kole nie musi oznaczać utraty przywiązania do mniejszego koła. Tworzy się podgrupa w obrębie grupy, czyli postrzeganie dwóch grup w obrębie jednej nadrzędnej grupy i w kontekście nadrzędnej tożsamości. Jeśli ludzie będą nadal postrzegali siebie jako członków różnych grup grających w tej samej drużynie lub jako część nadrzędnej jedności, międzygrupowe relacje pomiędzy podgrupami będą pozytywniejsze niż w sytuacji, gdy grupy postrzegają siebie jako oddzielne. W warunkach, gdy tożsamości podgrup są pozytywnie związane z tożsamością grupy nadrzędnej, podwójna tożsamość może być efektywna w zwalczaniu uprzedzeń i utrzymywaniu harmonijnej koegzystencji. Bardzo istotną kwestią jest, by zyski z rekatoryzacji, dekatoryzacji i różnicowania międzygrupowego były generalizowane na nieobecnych członków pierwotnych grup obcych. Jednym z głównych powodów niepowodzeń generalizacji jest sytuacja, gdy członkowie grupy w danej chwili oceniani pozytywnie są traktowani jako wyjątkowi i niekoniecznie typowi dla grupy obcej (Wilder 1984). W tej sytuacji najbardziej pomocna jest podwójna tożsamość grupowa (Tune, 1981), która wymusza rozpoznawanie obydwu tożsamości: połączonej (grupa nadrzędna) i odrębnej (początkowa tożsamość grupowa). Tożsamość nadrzędna aktywuje i zmienia kierunek faworyzowania grupy własnej, poprawia stosunek do członków byłej grupy obcej, a jednocześnie wyraźnie zaznacza początkowe tożsamości. Powoduje to generalizowanie pozytywnego podejścia na innych członków grupy. W odróżnieniu od postrzegania pojedynczych jednostek lub reprezentacji jednej grupy, podwójna tożsamość utrzymuje połączenie z innymi nieobecnymi członkami grupy obcej (Rothbart 1990). Poza opisanymi zyskami może wystąpić napięcie pomiędzy tożsamościami i może rozpocząć się konflikt wewnątrzgrupowy. Jak pokazuje sytuacja w byłej Jugosławii, długotrwała polityczna niestabilność lub poczucie zagrożenia może zintensyfikować wyrazistość odrębnych tożsamości i odnowić konflikt międzygrupowy. W wypadku programu edukacyjnego prowadzonego w klasie szkolnej bez realnego kontaktu międzygrupowego takie niebezpieczeństwo nie występuje.

Model wspólnej tożsamości grupowej jest kompatybilny z modelem wzajemnego różnicowania (Hewstone i Brown 1986), który proponuje współpracę międzygrupową bez degradowania pierwotnego schematu kategoryzacji, a wręcz z jego podkreśleniem. Gaertner (2000) sugeruje użycie tego modelu w celu zmiany nastawienia do całej kategorii społecznej, co ułatwi następnie wprowadzenie nadrzędnej kategorii. Według modelu wzajemnego różnicowania, podczas kontaktu grupowego powinny być podkreślone wzajemne różnice międzygrupowe i postrzeganie jednostki w ramach grupy własnej. Kontakt powinien wystąpić

w kontekście współpracy i współzależności. Dzielać zadanie pomiędzy grupy, należy to zrobić tak, by się wzajemnie uzupełniały w oparciu o różnice. W takiej sytuacji członkowie grup mogą rozpoznać i ocenić wkład pracy innych zaangażowanych w pracę grup obcych. Technika „win-win” (tak współpracować, by wszyscy osiągnęli wspólny cel) może zainicjować pozytywne uczucia w stosunku do członków innych grup oraz podkreślić różnice i pozytywne aspekty z nich płynące (Hewstone i Brown 1986). Według Hewstona i Browna zredukuje to negatywne stereotypy i uprzedzenia nawet, gdy grupy działają oddzielnie jedynie świadomie wspólnie osiągniętego celu. Jeżeli współpraca zawiera możliwość osiągnięcia wspólnego, atrakcyjnego celu, interakcje, które podtrzymują istotność odrębności tożsamości grupowych, mogą doprowadzić do generalizacji pozytywnego podejścia na wszystkich członków grupy obcej. Gdy w takiej sytuacji połączenia z pierwotną kategorią są osłabione, informacja uzyskana podczas interakcji nie zostanie składowana na poziomie kategorii i nie nastąpi generalizacja (Rothbart 1986). Im bardziej typowy jest członek grupy obcej podczas interakcji, tym większa jest szansa na generalizację (Hewstone 1990). Interakcja, która zachowuje podziały na „my” i „oni”, może przyczynić się do redukcji uprzedzeń międzygrupowych. Tożsamości podgrup muszą być rozpoznawane i doceniane, a jednocześnie pozytywnie połączone z nadrzędną tożsamością grupową. Aby wystąpiła uogólniona zmiana na wszystkich członków grupy, musi wytworzyć się podwójna tożsamość.

#### **IV.1.3. Poznawcze i afektywne ustalanie granicy grupowej**

Dodatkowymi czynnikami istotnymi w procesie ustalania granic grupowych są poznawcze i afektywne doświadczenia, często nie związane z relacjami międzygrupowymi. Mogą bezpośrednio lub pośrednio wpływać na rodzaj granic międzygrupowych oraz regulować intensywność stereotypów i uprzedzeń. Bodenhausen (1993) dokonał rozróżnienia pomiędzy integralnym afektem (integral affect) – związanym z samą grupą, zwykłymi warunkami i kontekstem, z którym grupa jest związana oraz ubocznym afektem (incidental affect), który składa się z emocji wzbudzonych zdarzeniami niezwiązanymi z kontekstem międzygrupowym.

Reakcje poznawcze podobnie mogą być integralne – bezpośrednio związane z grupą i reakcjami na czyny grupy oraz uboczne – reakcje na wydarzenia odbierane jako niezwiązane z grupą i jej działaniami. Kontakty międzygrupowe, zwłaszcza te długotrwałe i występujące pomiędzy grupami stanowiącymi jedność, wywołują silne związki integralne zarówno

poznawcze jak i afektywne (Dovidio, Gaertner 1993). Ponieważ te powiązania są wyuczone i przyswojone, stanowią zwyczaj i są wyznaczone rodzajem interakcji międzygrupowych, próby ich zmiany są trudne i często napotykają na opór (Dovidio, Kawakami, Gaertner 2002). W takim przypadku warto skoncentrować się na incydentalnych doświadczeniach które wzbudzają bardziej faworyzujące, włączające powiązania i pozytywne odczucia w stosunku do członków grup obcych. Te z kolei mogą zainicjować taki rodzaj myśli, uczuć i czynów, które mogą rozpocząć zmiany granic międzygrupowych, ułatwić rozwój wspólnej tożsamości grupowej i poprawić relacje międzygrupowe.

- Poznawcze ustalanie granic grupowych.

Gaertner (2000) zasugerował, iż słowa oznaczające status członków grupy (np. zaimki „my” i „oni”) mogą automatycznie wprowadzić oceniające podejście podczas spotkania nowych nieznanymi dotąd ludzi. W tym automatycznym procesie, z powodu nabywanych od dzieciństwa skojarzeń, zwykła obecność bodźca uruchamia reakcję, nawet jeśli osoba świadomie stara się go zignorować. Użycie oznacznika grupy własnej w odniesieniu do osoby - „my” - może automatycznie spowodować pozytywną ocenę i podejście do osoby. Podobnie oznacznik grupy obcej - „oni” - może wywołać mniej pozytywne nastawienie. Stereotypy i uprzedzenia rozwijają się między innymi poprzez powtarzające się grupowanie lub parowanie kategorii obiektów z ich oceniająco-semantycznymi charakterystykami, podczas bezpośredniego doświadczenia lub poprzez społeczne przyswajanie tych związków (Devine 1989). Eksperymenty sprawdzające wpływ użytych zaimków na odczucia uczestników pokazują, iż im bardziej interakcja była odczuwana jako grupowa (nie pomiędzy jednostkami), tym bardziej uczestnicy czuli podobieństwo z innymi uczestnikami. Uczucie podobieństwa wiodło bezpośrednio do pozytywnych ocen. Oznacznik grupy obcej „oni” może wzbudzić mniej pozytywne emocje lub nawet negatywne oceny. Działania oparte na schematycznych reakcjach identyfikacji członkostwa grupowego wpływają na procesy poznawczo-oceniające. Podstawowa kategoryzacja jednostki do grupy własnej bądź obcej może prowadzić do wzbudzenia różnych uczuć i odmiennego oceniania, a reakcje oceniające pojawiają się spontanicznie, bez świadomości ich występowania i niekonieczne ze specyfikacją kategorii, tj. jej stereotypem. Mogą one wpłynąć na interakcje międzygrupowe.

- Afektywne ustalanie granic międzygrupowych.

Wprowadzenie pozytywnego afektu może mieć wpływ na ustalenie granicy grupowej.

Eksperyment przeprowadzony przez Isena i Daubmana (1987) pokazał, iż pozytywny afekt powoduje poszerzenie kategorii i włączanie do niej większej ilości obiektów. Według Isena (1987) pozytywny afekt wpływa na organizację przyswajanych informacji, zwiększa dostępność różnych koncepcji i wytwarza bardziej złożony kontekst. Jeśli ludzie mają więcej informacji o obiektach, zauważają podobieństwa pomiędzy grupą obcą i własną (jeśli są nastawieni na zauważania podobieństw) i różnice (jeśli są nastawieni na zauważania różnic). (Tversy i Gati 1978). Pozytywny afekt może być użyteczny w wytwarzaniu szerszej kategorii społecznej, zawierającej więcej elementów, która według modelu wspólnej tożsamości grupowej jest istotna podczas redukcji uprzedzeń.

Jeśli interakcja grupowa prowadzona jest w przyjaznej atmosferze, zawiera element współpracy i wzajemnego zrozumienia, pozytywny afekt, jaki temu wydarzeniu towarzyszy, może wpłynąć na takie przesunięcie granicy grupowej, które pozwoli na włączenie członków grupy obcej do grupy własnej i w konsekwencji zredukuje uprzedzenia. Pozytywny afekt może także zwiększyć postrzeganie podobieństwa i wspólnego losu, gdy zwiększy się istotność wspólnej tożsamości grupowej (Gaertne, 1990). Isen (1992) odkrył, iż pozytywny afekt sprawił, że nietypowe przykłady kategorii były postrzegane jako przedstawiciele pozytywnej nadrzędnej tożsamości. Dowiedziono także, iż pozytywny afekt zwiększa związek (połączenie) zarówno „ja” jak i „inni” z tą samą nadrzędną kategorią. Ponadto pozytywny afekt może przyczynić się do sukcesu innych działań, mających na celu stworzenie nadrzędnej, wspólnej tożsamości grupowej (przedstawianie wspólnego celu grupowego) nawet wtedy, gdy zostają utrzymane odrębne granice grupowe.

Eksperyment przeprowadzony przez Dovidio, Geartnera, Isena i Rusta (1998) dotyczący oddziaływań pozytywnego efektu w warunkach realnych grup o stałych, ustalonych granicach międzygrupowych pokazał, iż pozytywny afekt w kontekście dwóch grup spowodował mniej pozytywne podejście do członków grupy obcej i wyższy poziom uprzedzeń, niż neutralny afekt. Jeśli granice grupowe są wyraźne, a struktury grupowe stabilne, pozytywny afekt spowoduje wyższy poziom uprzedzeń. Aczkolwiek w warunkach podwójnej tożsamości pozytywny afekt wywołał niższy poziom uprzedzeń i pozytywne podejście do członków grupy obcej niż afekt neutralny. W kontekście podwójnej tożsamości wprowadzenie pozytywnego efektu wywołało kategoryzację o szerszym zakresie co w kontekście koleji zredukowało uprzedzenia. Gdy granice grupowe są wyraźne, mają znaczenie dla grup i nie występuje kontekst współpracy międzygrupowej, pozytywny afekt zwiększy uprzedzenie, wprowadzając stereotypową ocenę członków grupy obcej. Według Bodehausena (1993)

dzieje się tak dlatego, iż pozytywne uczucia redukują świadome przetwarzanie informacji; zmniejszając motywację powodują korzystanie ze stereotypowych obrazów, będących w zasięgu i gotowych do użycia. Jednak w przypadku mojego programu, który szczegółowo zaprezentuję w części empirycznej, wyrazistość granic grupowych, będzie w większości przypadków zatarta lub będzie występowała w warunkach przyjacielskiej współpracy. Nie będą też występowały zbyt wyraźne grupy obce, w jakikolwiek sposób skonfliktowane z uczestnikami grup eksperymentalnych. Jeżeli interakcja międzygrupowa toczy się w warunkach współpracy i współzależności w przyjacielskiej lub nawet neutralnej atmosferze działanie pozytywnego afektu może zredukować wzajemne antagonistyczne nastawienie międzygrupowe. Taki kontekst powoduje także silniejsze odczucie „bycia w jednej grupie” (Geartner 1990).

## **IV.2. Teorie zmiany stereotypu konkretnych grup obcych**

Pomimo tego że, badacze zakładają sztywność i odporność na zmiany ukształtowanych stereotypów, jednak podejmują próby ich modyfikacji. W literaturze można znaleźć cztery mechanizmy zmian stereotypów i uprzedzeń (Brewer, Dull i Lui, 1981); model kumulacyjny, zmiany radykalnej, podtypu i rozcieńczenia. Dla potrzeb mojego programu wykorzystałam dwa z nich:

- Model kumulacyjny (bookkeeping model),
- Model rozcieńczenia (dilution model) (Weigl 1999).

W celu ugruntowania potencjalnej zmiany wprowadziłam dwa podstawowe typy empatii emocjonalnej jako środek zrozumienia innych i polepszenia stosunku do nich.

- Empatia równoległa (Finlay, Stephan 2000)
- Empatia reaktywna (Baton, Polycarpou 1997)

### **IV 2.1. Model Kumulacyjny (bookkeeping model)**

W tym modelu zmiany dokonują się metodą „krok po kroku”, są niewielkie, natomiast kumulują się i narastają. Ledwo dostrzegalne różnice między stanami umożliwiają atrybucję i asymilację informacji niezgodnej z dotychczasowymi przekonaniem. Przyjmuje się, iż ten model powoduje jedynie niewielkie zmiany, na przestrzeni długiego okresu czasu. Szczególną wersją modelu kumulacyjnego jest model rozcieńczenia, który zakłada, że

wprowadzenie informacji neutralnych emocjonalnie i nieistotnych poznawczo oraz niediagnostycznych, przygotowuje do zmiany. Takie informacje powinny rozcieńczyć stereotyp, redukując jego spójność deskryptywną i ewaluatywną, a także osłabić uprzedzenie. Materiał empiryczny na temat skuteczności tych metod jest niewielki, najczęściej jednak opisywane są zmiany „krok po kroku”, przy czym są to zmiany stereotypu konsensualnego, nie indywidualnego (Kurcz 1992,1995). Zmiany wywołane podawaniem informacji o grupie obcej mogą być wywołane na dwóch płaszczyznach. Poprzez budowanie korzystnego stereotypu tworząc skojarzenia pomiędzy grupą, a pozytywnymi cechami lub też poprzez redukcję negatywnego stereotypu osłabiając połączenia skojarzeniowe pomiędzy grupą, a cechami negatywnymi.

Tworzenie skojarzeń pomiędzy stereotypem, a pozytywnymi cechami następuje dzięki włączaniu pozytywnych cech do stereotypu. Aby to nastąpiło muszą być jednak spełnione pewne warunki.

- Cecha związana z nową informacją lub zachowaniem członka grupy obcej musi być zakodowana. Największą szansę zakodowania mają cechy lub informacje wyraziste w danej sytuacji (McArthur i Solomon, 1978).
- Musi zostać dokonana atrybucja wewnętrzna. Dokonanie atrybucji wewnętrznej w odniesieniu do danej grupy jest najbardziej prawdopodobne, gdy wielu członków grupy prezentuje te same cechy, które nie są typowe dla innych kategorii.
- Cecha musi zostać zgeneralizowana na całą grupę obcą. Generalizacja powinna wystąpić w sytuacji kategoryzacji i uruchomienia etykiety grupowej: oraz świadomego przetwarzania informacji na temat grupy.

Redukowanie negatywnego stereotypu poprzez osłabianie połączeń skojarzeniowych pomiędzy grupą a cechami negatywnymi jest znacznie trudniejsze i także wymaga spełnienia pewnych warunków.

- Uczeń musi dysponować dostatecznymi zasobami poznawczymi (Gilbert i Hixon 1991),
- Sytuacja nie może wymagać dużego wysiłku poznawczego.
- Nie powinny występować trudne do rozwiązania zadania
- Nie powinny też występować silne pobudzenie lub niepokój (Stephan, Stephan 1985), najlepiej, by wystąpił pozytywny nastrój sprzyjający przetwarzaniu i

późniejszemu przywoływaniu informacji odnoszących się do stereotypizowanych grup.

Oslabianie skojarzeń negatywnych cechy z grupą wymaga także przewyciężenia skłonności do wyszukiwania dowodów potwierdzających stereotyp. Jedną ze sprawdzonych i skutecznych technik jest nakłanianie ludzi, by świadomie analizowali cechy sprzeczne z ich oczekiwaniami (Lord, Lepper, Preston 1984) lub też dowody podważające ich oczekiwania (Snyder i White 1981). Jak wspomniałam wcześniej, istotna jest też atrybucja wewnętrzna danej cechy. Według Rothbarta i Johna (1985) cecha niezgodna z oczekiwaniami ma większe szanse osłabić stereotyp, gdy występuje w rozmaitych okolicznościach i różnorodnych sytuacjach, członkowie grupy obcej są typowi, a dowody „przeciwko” są mocno związane z etykietą grupy.

#### **IV.2.2. Model rozcieńczenia (dilution model)**

Model rozcieńczenia jest wersją modelu kumulacyjnego, polega na wprowadzeniu neutralnych cech ewaluatywnych i poznawczych, które mają za zadanie zredukowanie spójności deskryptywnej i ewaluatywnej stereotypu i uczynienie go podatniejszym na dalsze zmiany (Kurcz 1995; Weigl 1999).

Aby utrwalić rozcieńczony stereotyp wprowadziłam także element empatii kognitywnej, dotyczącej przede wszystkim spojrzenia na świat z perspektywy innej osoby. Efektem wzbudzenia kognitywnej empatii może być zmniejszenie postrzegania różnic pomiędzy grupami oraz redukcja strachu przed obcymi (Stephan i Stephan 1999). Może nastąpić zmniejszenie uprzedzenia, ponieważ dzięki empatii ludzie postrzegają siebie jako bardziej podobnych do członków grupy obcej. Ważne jest także spostrzeżenie jak grupa obca postrzega grupę własną. Wywołanie empatii kognitywnej jest także pomocne w przyswajaniu wiedzy na temat grupy obcej, tzn. rozumieniu ich punktu widzenia, wiedzy o ich kulturze, normach, wartościach, wierzeniach, standardach. Ten rodzaj empatii może być skuteczny przy zmienianiu stereotypów, ponieważ powoduje, iż to, co dotychczas niezrozumiałe, można pojąć.

#### **IV 2.3. Empatia emocjonalna**

Odpowiednio wywołana empatia, połączona z szacunkiem do grupy obcej, może zaowocować zmianą komponentu poznawczego i emocjonalnego stereotypu, poprawą relacji



międzygrupowych i zmniejszeniem psychologicznego dystansu pomiędzy osobami uprzedzonymi a ofiarami tych uprzedzeń.

**Wykorzystane typy empatii:**

- Empatia równoległa: reakcje na zaistniałą sytuację mogą być takie same, jak reakcje postrzeganej osoby.
- Empatia reaktywna: reakcje na zaistniałą sytuację mogą być odpowiedzią na emocjonalne przeżycia postrzeganej osoby.

Badania wykazały, iż jest możliwe zwiększenie poziomu empatii poprzez różne typy programów treningowych i edukacyjnych. Baton i Polycarpou (1997) przytaczają trójstopniowy proces, który może zmienić podejście do członka grupy obcej, a następnie do całej grupy obcej:

- Ludzie odczuwają z troską o jednostkę, która cierpi.
- Współczucie cierpiącej jednostki powoduje, iż chcemy, by cierpienie ustało, a jednostka czuła się dobrze.
- Ta chęć jest generalizowana na grupę, do której należy jednostka.

Empatia równoległa może także zmienić nastawienie poprzez wytworzenia poczucia niesprawiedliwości (Finlay, Stephan 2000), które może przeciwstawić się uprzedzeniom, zwłaszcza gdy jest ono oparte na wierze w sprawiedliwy świat. Wielu ludzi wierzy, iż inni dostają to, na co sami zasłużyli i winią członków grupy obcej za ich cierpienie, przypisując im cechy tłumaczące taki stan rzeczy. Dowiadywanie się o cierpieniu i dyskryminacji oraz współczucie ofierze prowadzi do zmiany punktu widzenia na winę ofiary i tym samym zmienia uprzedzony stosunek do prześladowanej jednostki. Może wystąpić element dysonansu pomiędzy współczuciem dla jednostki a poprzednim negatywnym nastawieniem. Jednym z możliwych sposobów redukcji dysonansu jest zmiana podejścia do członków grupy obcej; może się jednak zdarzyć chęć unikania i odsunięcia się.

W kolejnej części pracy opiszę jak przytoczone przeze mnie teorie zmiany stereotypu zostały wykorzystane w konkretnych programach edukacyjnych, które przeprowadziłam w Ogólnokształcącej Szkole Sztuk Pięknych.

## Część empiryczna

### **Rozdział V. Sformułowanie problemu badawczego i sposób jego empirycznej weryfikacji.**

Przegląd literatury wskazuje, że próby modyfikowania stereotypów i uprzedzeń bazujące na teoriach i modelach psychologicznych są rzadkie, zwłaszcza te przeprowadzone w szkołach czy instytucjach o charakterze edukacyjnym. Barbara Weigl (1999) analizuje przyczyny tego zjawiska wskazując na: brak tradycji edukacji wielokulturowej nastawionej na przełamywanie uprzedzeń, brak motywacji do ich zmiany, przekonanie o braku szans i postawie pesymistycznej. Brakuje ponadto narzędzi, metod, procedur i odpowiednich sposobów.

W części empirycznej mojej pracy przedstawię model i narzędzia badawcze oraz przebieg i wyniki badań. Opiszę także wybrane scenariusze obydwu programów edukacyjnych. Ich struktura, schemat, tematyka i kolejność zostały podyktowane wynikami dotychczasowych badań w tej dziedzinie. Każdy scenariusz ma za zadanie wywołać konkretną reakcję, natomiast wszystkie razem dążą do wywołania zmiany w nastawieniu do Cygana (Roma) i Ukraińca w przypadku programu specyficznego oraz grupy obcej i kategorii w przypadku programu niespecyficznego.

Gdyby programy okazały się efektywne mogłyby przyczynić się, choć w małej części do poprawy ustosunkowań wobec grup obcych i podniesienia jakości kontaktów młodzieży z innymi nacjami.

Celem przeprowadzonych badań było nie tylko sprawdzenie czy zmiana postaw jest możliwa, ale przede wszystkim szukanie najefektywniejszego sposobu pozwalającego na rozmycie stereotypu i spowodowanie szerokich, pozytywnych i trwałych zmian.

W tym celu porównałam efekty dwóch programów: specyficznego, który walczy z konkretnymi stereotypami i niespecyficznego, który próbuje rozmyć podstawę tworzenia się i używania stereotypu członka grupy obcej.

#### **V.1. Ogólny zarys procedury badawczej**

Przeprowadzono eksperyment będący próbą oddziaływania na siedemnastoletnich uczniów uczęszczających do Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych w Katowicach,

których stereotypy nie są być może tak sztywne jak stereotypy dorosłych. Sprawdzono trwałość ewentualnych zmian, czyli efekt bezpośrednio po programie oraz efekt długoterminowy, po 8 miesiącach od zakończenia programu.

Tabela pokazuje ogólny zarys przeprowadzonych badań.

PROGRAM NIESPECYFICZNY	PROGRAM SPECYFICZNY
<p>Pretest: badanie komponentu poznawczego, afektywnego i behawioralnego stereotypu:</p> <p style="text-align: center;"><b>NIEMCÓW</b> <b>UKRAIŃCÓW</b> <b>WŁOCHÓW</b> <b>CYGANÓW</b> <b>IRAKIJCZYKÓW</b></p> <p>oraz nastawienia na „świat” bądź „lokalność”</p>	<p>Pretest: badanie komponentu poznawczego, afektywnego i behawioralnego stereotypu:</p> <p style="text-align: center;"><b>NIEMCÓW</b> <b>UKRAIŃCÓW</b> <b>WŁOCHÓW</b> <b>CYGANÓW</b> <b>IRAKIJCZYKÓW</b></p> <p>oraz nastawienia na „świat” bądź „lokalność”</p>
<p>Realizacja programu: lekcje dotyczą różnorodnych grup społecznych <b>z wyjątkiem</b> badanych w preteście i posttestach nacji</p>	<p>Realizacja programu: lekcje dotyczą:</p> <p style="text-align: center;"><b>CYGANÓW (ROMÓW)</b> <b>UKRAIŃCÓW</b></p>
<p>Posttest: badanie komponentu poznawczego, afektywnego i behawioralnego stereotypu:</p> <p style="text-align: center;"><b>NIEMCÓW</b> <b>UKRAIŃCÓW</b> <b>WŁOCHÓW</b> <b>CYGANÓW</b> <b>IRAKIJCZYKÓW</b></p> <p>oraz nastawienia na „świat” bądź „lokalność”</p>	<p>Posttest: badanie komponentu poznawczego, afektywnego i behawioralnego stereotypu:</p> <p style="text-align: center;"><b>NIEMCÓW</b> <b>UKRAIŃCÓW</b> <b>WŁOCHÓW</b> <b>CYGANÓW</b> <b>IRAKIJCZYKÓW</b></p> <p>oraz nastawienia na „świat” bądź „lokalność”</p>

Tabela 4. Kolejność etapów programów niespecyficznego i specyficznego.

Dla grupy eksperymentalnej „1” stworzyłam **program niespecyficzny**. Nazwa sugeruje, iż nie oczekuję konkretnej zmiany określonego stereotypu, natomiast liczę na ogólnie pojętą, pozytywną zmianę postrzegania innych ludzi. Dlatego też program

niespecyficzny nie wspomina nawet słowem o Niemcach, Ukraińcach, Włochach, Cyganach i Irakijczykach (nacjach badanych w pre i posttestach). Program ma za zadanie zmianę istoty stereotypu tak, by uczniowie po programie byli bardziej otwarci na innych (zorientowani na „świat”), nie używali informacji stereotypowych do oceny wszystkich członków grupy obcej lecz postrzegali ich jako indywidualne jednostki. By dopuszczali do siebie myśl, iż członek stereotypizowanej grupy obcej może być do nich podobny, a członkowie innych nacji różnią się między sobą tak jak Polacy. Chciałbym także, aby uczniowie po programie byli otwarci na współpracę i rozumieli, iż wspólne działanie z wykorzystaniem umiejętności członków grup obcych przynosi najlepsze efekty, a osiągnięcie wspólnego celu możliwe jest tylko dzięki współpracy. W ten sposób staliby się nie tylko w pełni świadomymi członkami Unii Europejskiej, ale także mogliby w przyszłości wykorzystać możliwości jakie daje Unia. Przed i po programie zbadałam komponent poznawczy, afektywny i behawioralny stereotypu pięciu nacji: Niemców, Ukraińców, Włochów, Cyganów i Irakijczyków, a także nastawienie uczniów na „świat” bądź „lokalność”. Program nie traktował o nacjach badanych w preteście i postteście, ponieważ, pożądana zmiana miała być ogólna, dotycząca rozmrożenia stereotypu jako takiego, nie zaś stereotypu konkretnej nacji.

**Dla grupy eksperymentalnej ‘2’** stworzyłam **program specyficzny** różniący się zasadniczo od programu niespecyficznego. Częścią wspólną były identyczne badania przed i po programie (komponent poznawczy, afektywny i behawioralny stereotypu pięciu nacji: Niemców, Ukraińców, Włochów, Cyganów i Irakijczyków, a także nastawienie uczniów na „świat” bądź „lokalność”). Program specyficzny skupia się tylko na dwóch konkretnych nacjach: **Cyganach i Ukraińcach**. Scenariusze lekcji opowiadają o ich życiu, kulturze i problemach z jakimi się borykają, a program ma na celu polepszenie negatywnego stereotypu właśnie tych dwóch nacji. Założyłam że, po programie uczniowie będą mieli lepszą opinię o Cyganach i Ukraińcach i nie będą odrzucali możliwości kontaktu. Chciałbym także by uczniowie zdali sobie sprawę, że odmienność tych nacji może być ciekawa i pozytywna oraz zrozumieli, iż stereotypizacja i uprzedzenia prowadzące do dyskryminacji mogą wyrządzić jednostce krzywdę. Dzięki osobistemu aspektowi programu, uczniowie mają szansę zdać sobie sprawę z faktu, że stereotypizowani Cyganie, bądź Ukraińcy są w wielu przypadkach podobni do polskich uczniów.

Szczegółowy opis programów i scenariuszy zawarłam w rozdziale VI.

## **V.2. Pytania badawcze i hipotezy**

Problemy i pytania badawcze zrodziły się po analizie kilkunastu badań o podobnej tematyce. Starłam się skoncentrować na zagadnieniach jeszcze nie poruszanych i połączyć techniki oddziaływań użyte przez badaczy tak, aby przyniosły najlepsze efekty. Wiele badań pokazuje działania wyizolowane, sprawdzające skuteczność jednej tylko teorii lub metody, niektóre z nich łączą teorie lecz nie sprawdzają efektów długoterminowych.

W przypadku **programu specyficznego** przeanalizowałam badania dotyczące modelu księgowania i rozcieńczenia. Pokazały one (Weber i Crocker 1983), iż te modele, użyte jako jedyne oddziaływanie nie przyniosły pożądanych efektów. Mogło to być spowodowane brakiem zmiany afektywnej. Próbowałam uzyskać taką zmianę za pomocą odpowiednio wywołanej empatii, podążając za przykładem Goldsteina i Michaela (1985). Przeprowadzili oni eksperyment udowadniając, iż odpowiednio wywołana empatia polepsza zrozumienie innych i ich punktu widzenia. Pracownicy pomocy społecznej, którzy zostali poddani treningowi emocjonalnej empatii wyobrażając sobie reakcje emocjonalne swoich podopiecznych, zwiększyli poziom empatii i poprawili jakość kontaktu z pacjentami. Nie sprawdzono jednak możliwości generalizacji tej pozytywnej zmiany na inne grupy.

W programie specyficznym sprawdzę, czy połączenie modelu księgowania i rozcieńczenia oraz technik wywoływania empatii emocjonalnej pozwoli na uzyskanie zmiany ustosunkowania do Cygana (Roma) i Ukraińca, i w jakich wymiarach to nastąpi. Sprawdzę także, czy będzie to zmiana krótko czy długoterminowa.

**Program niespecyficzny** ze względu na złożoność pożądanej zmiany opiera się na większej ilości sposobów oddziaływania, które zostały opisane w części teoretycznej. Przytoczę dwa istotne eksperymenty testujące model wspólnej tożsamości grupowej. W pierwszym z nich (Gaertner, Mann, Murrell i Dovidio 1990) zastosowano konfrontacje grup obcych w celu sprowokowania różnych reprezentacji sytuacji międzygrupowych. W sytuacji „jednej grupy” i „oddzielnych jednostek” poziom tendencyjności został obniżony w porównaniu do sytuacji „dwóch grup”. W kolejnym eksperymencie (Gaertner, Mann, Dovidio, Murrell 1990) potwierdzono hipotezę, iż reprezentacja pojedynczej grupy wywołuje niższy poziom tendencyjności niż reprezentacja dwóch grup. Uzyskany w badaniach wyraźny spadek tendencyjności sugeruje obniżenie użyteczności pierwotnej kategorii, nie dokonano jednak żadnych pomiarów uogólnionej zmiany postawy wobec grupy obcej. Gaertner w wielu

eksperymentach udowodnił, iż model wspólnej tożsamości grupowej podnosi jakość kontaktu i zwiększa różnorodność postrzegania grupy obcej, ale niekoniecznie doprowadza do uogólnionej zmiany postaw.

Zagadnienie skrzyżowanych kategoryzacji także zostało zastosowane w wielu eksperymentach. Diehl (1990), posługując się sztucznie stworzonymi kategoriami wykazał, iż badani dyskryminowali grupę podwójnie obcą, natomiast mniej dyskryminowali osoby należące do grupy własnej przynajmniej pod jednym względem. W 1993 Miller i współpracownicy stwierdzili, iż krzyżujące się kategorie i przypisywane według nich role zmniejszają postrzeganie podobieństwa w obrębie kategorii i zwiększają postrzeganie podobieństwa pomiędzy kategoriami.

Każde z przytoczonych działań wywołało zmianę w postrzeganiu grupy własnej i obcej, nie dokonano jednak pomiarów uogólnionej zmiany postawy wobec szeroko pojętej grupy obcej. W mojej pracy zamierzam dokonać takich pomiarów.

Jak pisałam w części teoretycznej program niespecyficzny został także częściowo oparty na badaniach Barbary Weigl i Wiesława Łukaszewskiego (1992) przeprowadzonych na Opolszczyźnie, podczas których sprawdzano efektywność pięciu różnych niespecyficznych sposobów oddziaływania na dzieci szkolne. Najbardziej efektywny okazał się program „podobieństwo” zmniejszając dystans i polepszając oceny. Bardzo ciekawe były też strategie: „Tożsamość społeczna – Różne my”, „Uniwersalne podobieństwo” i „Kategorie”. Wykorzystałam je, uzupełniając o inne techniki i oddziaływania, opisane w części teoretycznej pracy. Sprawdzę czy oddziaływanie podczas jednego przedmiotu, to jest języka angielskiego, przyniesie podobne efekty jak oddziaływani na wielu przedmiotach jednocześnie. Sprawdzę też długoterminowy efekt manipulacji, to jest w osiem miesięcy po programie.

Skoncentrowałam się na tych możliwościach i takich sposobach wywoływania zmiany, które nie zostały jeszcze sprawdzone. Stąd też wynikają postawione przeze mnie pytania badawcze.

### **Pytania badawcze dotyczą trzech obszarów problemowych, to znaczy:**

- wpływu niespecyficznego programu nauczania na przejawiane przez uczniów stereotypy względem Romów, Ukraińców, Niemców, Irakijczyków oraz Włochów;
- wpływu specyficznego programu nauczania na przejawiane przez uczniów stereotypy wobec Romów, Ukraińców, Niemców, Irakijczyków oraz Włochów;
- wpływu niespecyficznego i specyficznego programów nauczania na percepcję struktury grupy własnej i obcej.

Stawia się następujące pytania badawcze:

I. Czy oddziaływanie badawcze zmieniające kategoryjny sposób oceny i postrzegania innych ludzi spowoduje zmiany stereotypu wielu nacji? W działaniach eksperymentalnych przekłada się to na następujące pytania:

1. Czy przeprowadzenie programu niespecyficznego spowoduje u uczniów pozytywną zmianę komponentu poznawczego stereotypu wobec wszystkich pięciu nacji w krótkim i długim terminie?
2. Czy przeprowadzenie programu niespecyficznego spowoduje u uczniów pozytywną zmianę komponentu afektywnego wobec wszystkich pięciu nacji w krótkim i długim terminie?
3. Czy program niespecyficzny spowoduje u uczniów zmianę uprzedzeń, zmniejszając deklarowany dystans wobec przedstawicieli wszystkich nacji w krótkim i długim terminie?
4. Czy program niespecyficzny spowoduje włączenie przez uczniów większej ilości grup społecznych do kategorii pojęciowej „swoich”?
5. Czy program niespecyficzny spowoduje zmniejszenie ilości grup społecznych postrzeganych przez uczniów jako „obce”?

II. Czy oddziaływania badawcze skierowane na zmianę konkretnego stereotypu może takiej zmiany dokonać? W działaniach eksperymentalnych przekłada się to na następujące pytania:

1. Czy przeprowadzenie programu specyficznego spowoduje u uczniów pozytywną zmianę komponentu poznawczego stereotypu tylko wobec Roma i Ukraińca w krótkim terminie?

2. Czy przeprowadzenie programu specyficznego spowoduje u uczniów pozytywną zmianę komponentu afektywnego stereotypu tylko wobec Roma i Ukraińca w krótkim terminie?
3. Czy przeprowadzenie programu specyficznego spowoduje u uczniów pozytywną zmianę komponentu behawioralnego stereotypu tylko wobec Roma i Ukraińca w krótkim terminie?
4. Czy program specyficzny spowoduje włączenie przez uczniów większej ilości grup społecznych do kategorii pojęciowej „swoich”?
5. Czy program specyficzny spowoduje zmniejszenie ilości grup społecznych postrzeganych przez uczniów jako „obce”?

## **Hipotezy**

### **V.2.1. Hipotezy główne**

H-I. Uczniowie objęci programem niespecyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „1”, tuż po i w 8 miesięcy po zakończeniu programu będą przejawiać bardziej pozytywne opinie (komponent poznawczy stereotypu), bardziej pozytywne emocje (komponent afektywny stereotypu) i będą deklarować mniejszy dystans (komponent behawioralny stereotypu) wobec pięciu badanych nacji, nie będących przedmiotem oddziaływania (Romów, Ukraińców, Niemców, Irakijczyków, Włochów).

H-II. Program niespecyficzny spowoduje włączenie przez uczniów większej ilości grup społecznych do kategorii pojęciowej „swoi” i zmniejszenie ilości grup społecznych postrzeganych przez uczniów jako „obce” tuż po i w 8 miesięcy po zakończeniu programu.

H-III. Uczniowie objęci programem specyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „2” będą przejawiać bardziej pozytywne opinie (komponent poznawczy stereotypu), bardziej pozytywne emocje (komponent afektywny stereotypu) i będą deklarować mniejszy dystans (komponent behawioralny stereotypu) tylko wobec przedmiotów oddziaływania, czyli Romów i Ukraińców bezpośrednio po zakończeniu programu. Efekt ten wygaśnie po 8



miesiącach od zakończenia programu. Stosunek do Niemców, Irakijczyków i Włochów nie ulegnie zmianie.

H-IV. Program specyficzny **nie spowoduje** włączenia przez uczniów większej ilości grup społecznych do kategorii pojęciowej „swoi” i zmniejszenia ilości grup społecznych postrzeganych przez uczniów jako „obce”.

H-V. Uczniowie grupy kontrolnej, to jest nie objęci żadnym programem, tuż po i w 8 miesięcy po zakończeniu programu nie zmienią opinii (komponent poznawczy stereotypu), nie będą przejawiać bardziej pozytywnych emocji (komponent afektywny stereotypu), nie będą deklarować mniejszego dystansu (komponent behawioralny stereotypu) wobec pięciu badanych nacji (Romów, Ukraińców, Niemców, Irakijczyków, Włochów).

H-VI. Uczniowie grupy kontrolnej, to jest nie objęci żadnym programem, tuż po i w 8 miesięcy po zakończeniu programu nie włączą większej ilości grup społecznych do kategorii pojęciowej „swoi” i nie zadeklarują mniejszej ilości grup społecznych postrzeganych przez jako „obce”.

## **V.2.2. Hipotezy szczegółowe**

### **Hipotezy dotyczące wpływu realizacji programu niespecyficznego na ewolucję stereotypów mierzonego bezpośrednio po zakończeniu badań**

1. Uczniowie objęci programem niespecyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „1”, tuż po zakończeniu programu będą przejawiać bardziej pozytywne opinie (komponent poznawczy stereotypu) na temat:
  - 1.1. Romów,
  - 1.2. Ukraińców,
  - 1.3. Niemców,
  - 1.4. Irakijczyków,

1.5. Włochów,

niż przed rozpoczęciem programu.

2. Uczniowie objęci programem niespecyficznym tuż po zakończeniu programu będą przejawiać bardziej pozytywne opinie (komponent poznawczy stereotypu) na temat:

2.1. Romów,

2.2. Ukraińców,

2.3. Niemców,

2.4. Irakijczyków,

2.5. Włochów,

niż uczniowie nie objęci programem, to jest z grupy kontrolnej.

3. Uczniowie objęci programem niespecyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „1”, tuż po zakończeniu programu będą przejawiać bardziej pozytywne emocje (komponent afektywny stereotypu) wobec:

3.1. Romów,

3.2. Ukraińców,

3.3. Niemców,

3.4. Irakijczyków,

3.5. Włochów,

niż przed rozpoczęciem programu.

4. Uczniowie objęci programem niespecyficznym tuż po zakończeniu programu będą przejawiać bardziej pozytywne emocje (komponent afektywny stereotypu) wobec:

4.1. Romów,

4.2. Ukraińców,

4.3. Niemców,

4.4. Irakijczyków,

4.5. Włochów,

niż uczniowie nie objęci programem, to jest z grupy kontrolnej.

5. Uczniowie objęci programem niespecyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „1”, tuż po zakończeniu programu będą deklarować mniejszy dystans (komponent behawioralny stereotypu) wobec:

5.1. Romów,

5.2. Ukraińców,

5.3. Niemców,

5.4. Irakijczyków,

5.5. Włochów

niż przed rozpoczęciem programu.

6. Uczniowie objęci programem niespecyficznym tuż po zakończeniu programu będą deklarować mniejszy dystans (komponent behawioralny stereotypu) wobec:

6.1. Romów,

6.2. Ukraińców,

6.3. Niemców,

6.4. Irakijczyków,

6.5. Włochów

niż uczniowie nie objęci programem, to jest z grupy kontrolnej.

**Hipotezy dotyczące wpływu realizacji programu niespecyficznego na ewolucję stereotypów mierzonego w osiem miesięcy po zakończeniu badań.**

7. Uczniowie objęci programem niespecyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „1”, w osiem miesięcy po zakończeniu programu będą przejawiać bardziej pozytywne opinie (komponent poznawczy stereotypu) na temat:

7.1. Romów,

7.2. Ukraińców,

7.3. Niemców,

7.4. Irakijczyków,

7.5. Włochów

niż przed rozpoczęciem programu.

8. Uczniowie objęci programem niespecyficznym w osiem miesięcy po zakończeniu programu będą przejawiać bardziej pozytywne opinie (komponent poznawczy stereotypu) na temat:

8.1. Romów,

8.2. Ukraińców,

8.3. Niemców,

8.4. Irakijczyków,

8.5. Włochów

niż uczniowie nie objęci programem, to jest z grupy kontrolnej.

9. Uczniowie objęci programem niespecyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „1”, w osiem miesięcy po zakończeniu programu będą przejawiać bardziej pozytywne emocje (komponent afektywny stereotypu) wobec:

- 9.1. Romów,
- 9.2. Ukraińców,
- 9.3. Niemców,
- 9.4. Irakijczyków,
- 9.5. Włochów

niż przed rozpoczęciem programu.

10. Uczniowie objęci programem niespecyficznym w osiem miesięcy po zakończeniu programu będą przejawiać bardziej pozytywne emocje (komponent afektywny stereotypu) wobec:

- 10.1. Romów,
- 10.2. Ukraińców,
- 10.3. Niemców,
- 10.4. Irakijczyków,
- 10.5. Włochów

niż uczniowie nie objęci programem, to jest z grupy kontrolnej.

11. Uczniowie objęci programem niespecyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „1”, w osiem miesięcy po zakończeniu programu będą deklarować mniejszy dystans (komponent behawioralny stereotypu) wobec:

- 11.1. Romów,
- 11.2. Ukraińców,
- 11.3. Niemców,
- 11.4. Irakijczyków,
- 11.5. Włochów

niż przed rozpoczęciem programu.

12. Uczniowie objęci programem niespecyficznym w osiem miesięcy po zakończeniu programu będą deklarować mniejszy dystans (komponent behawioralny stereotypu) wobec:

- 12.1. Romów,
- 12.2. Ukraińców,
- 12.3. Niemców,

12.4. Irakijczyków,

12.5. Włochów

niż uczniowie nie objęci programem, to jest z grupy kontrolnej.

**Hipotezy dotyczące ewolucji stereotypów w grupie kontrolnej mierzone bezpośrednio po programie i w 8 miesięcy po programie.**

13. Uczniowie z grupy kontrolnej, to jest nie objęci żadnym programem, tuż po zakończeniu programu w innych grupach, nie zmieniają opinii (komponent poznawczy stereotypu) wobec:

13.1. Romów,

13.2. Ukraińców,

13.3. Niemców,

13.4. Irakijczyków,

13.5. Włochów

w relacji do okresu przed rozpoczęciem badań.

14. Uczniowie z grupy kontrolnej, to jest nie objęci żadnym programem, tuż po zakończeniu programu w innych grupach, nie zmieniają stosunku emocjonalnego (komponent afektywny stereotypu) wobec:

14.1. Romów,

14.2. Ukraińców,

14.3. Niemców,

14.4. Irakijczyków,

14.5. Włochów

w relacji do okresu przed rozpoczęciem badań.

15. Uczniowie z grupy kontrolnej, to jest nie objęci żadnym programem, tuż po zakończeniu programu w innych grupach, nie zmieniają deklarowanego dystansu (komponent behawioralny stereotypu) wobec:

15.1. Romów,

15.2. Ukraińców,

15.3. Niemców,

15.4. Irakijczyków,

15.5. Włochów

w relacji do okresu przed rozpoczęciem badań.

16. Uczniowie z grupy kontrolnej, to jest nie objęci żadnym programem, w osiem miesięcy po zakończeniu programu w innych grupach, nie zmieniają opinii (komponent poznawczy stereotypu) wobec:

16.1. Romów,

16.2. Ukraińców,

16.3. Niemców,

16.4. Irakijczyków,

16.5. Włochów

w relacji do okresu przed rozpoczęciem badań.

17. Uczniowie z grupy kontrolnej, to jest nie objęci żadnym programem, w osiem miesięcy po zakończeniu programu w innych grupach, nie zmieniają stosunku emocjonalnego (komponent afektywny stereotypu) wobec:

17.1. Romów,

17.2. Ukraińców,

17.3. Niemców,

17.4. Irakijczyków,

17.5. Włochów

w relacji do okresu przed rozpoczęciem badań.

18. Uczniowie z grupy kontrolnej, to jest nie objęci żadnym programem, w osiem miesięcy po zakończeniu programu w innych grupach, nie zmieniają deklarowanego dystansu (komponent behawioralny stereotypu) wobec:

18.1. Romów,

18.2. Ukraińców,

18.3. Niemców,

18.4. Irakijczyków,

18.5. Włochów

w relacji do okresu przed rozpoczęciem badań.

## **Hipotezy dotyczące wpływu realizacji programu specyficznego na ewolucję stereotypów Roma (Cygana) i Ukraińca, mierzonego bezpośrednio po programie**

19. Uczniowie objęci programem specyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „2”, tuż po zakończeniu programu będą przejawiać bardziej pozytywne opinie (komponent poznawczy stereotypu) na temat:

19.1. Romów,

19.2. Ukraińców

niż przed rozpoczęciem programu.

20. Uczniowie objęci programem specyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „2”, tuż po zakończeniu programu będą przejawiać bardziej pozytywne opinie (komponent poznawczy stereotypu) na temat:

20.1. Romów,

20.2. Ukraińców

niż uczniowie nie objęci programem, to jest z grupy kontrolnej.

21. Uczniowie objęci programem specyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „2”, tuż po zakończeniu programu będą przejawiać bardziej pozytywne emocje (komponent afektywny stereotypu) wobec:

21.1. Romów,

21.2. Ukraińców

niż przed rozpoczęciem programu.

22. Uczniowie objęci programem specyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „2”, tuż po zakończeniu programu będą przejawiać bardziej pozytywne emocje (komponent afektywny stereotypu) wobec:

22.1. Romów,

22.2. Ukraińców

niż uczniowie nie objęci programem, to jest z grupy kontrolnej.

23. Uczniowie objęci programem specyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „2”, tuż po zakończeniu programu będą deklarować będą mniejszy dystans (komponent behawioralny stereotypu) wobec:

23.1. Romów,

23.2. Ukraińców

niż przed rozpoczęciem programu.

24. Uczniowie objęci programem specyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „2”, tuż po zakończeniu programu będą deklarować będą mniejszy dystans (komponent behawioralny stereotypu) wobec:

24.1. Romów,

24.2. Ukraińców

niż uczniowie nie objęci programem, to jest z grupy kontrolnej.

### **Hipotezy dotyczące wpływu realizacji programu specyficznego na ewolucję stereotypów Roma (Cygana) i Ukraińca, mierzonego w 8 miesięcy po programie**

25. Uczniowie objęci programem specyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „2”, w osiem miesięcy po zakończeniu programu będą deklarować takie same opinie (komponent poznawczy stereotypu) na temat:

25.1. Romów,

25.2. Ukraińców

jak tuż przed uruchomieniem programu.

26. Uczniowie objęci programem specyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „2”, w osiem miesięcy po zakończeniu programu będą deklarować takie same opinie (komponent poznawczy stereotypu) na temat:

26.1. Romów,

26.2. Ukraińców

jak uczniowie z grupy kontrolnej.

27. Uczniowie objęci programem specyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „2”, w osiem miesięcy po zakończeniu programu będą przejawiać takie same emocje (komponent afektywny stereotypu) wobec:

27.1. Romów,

27.2. Ukraińców

jak przed rozpoczęciem programu.

28. Uczniowie objęci programem specyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „2”, w osiem miesięcy po zakończeniu programu będą przejawiać takie same emocje (komponent afektywny stereotypu) wobec:

28.1. Romów,

28.2. Ukraińców

jak uczniowie nie objęci programem, to jest z grupy kontrolnej.



29. Uczniowie objęci programem specyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „2”, w osiem miesięcy po zakończeniu programu będą deklarować taki sam dystans (komponent behawioralny stereotypu) wobec:

29.1. Romów,

29.2. Ukraińców

jak w przeddzień uruchomienia programu.

30. Uczniowie objęci programem specyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „2”, w osiem miesięcy po zakończeniu programu będą deklarować taki sam dystans (komponent behawioralny stereotypu) wobec:

30.1. Romów,

30.2. Ukraińców

jak uczniowie nie objęci programem, to jest z grupy kontrolnej.

### **Hipotezy dotyczące wpływu realizacji programu specyficznego na ewolucję stereotypów Niemców, Irakijczyków i Włochów, mierzonego bezpośrednio po programie**

31. Uczniowie objęci programem specyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „2”, tuż po zakończeniu programu będą deklarować takie same opinie (komponent poznawczy stereotypu) na temat:

31.1. Niemców,

31.2. Irakijczyków,

31.3. Włochów,

jak tuż przed uruchomieniem programu.

32. Uczniowie objęci programem specyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „2”, tuż po zakończeniu programu będą deklarować takie same opinie (komponent poznawczy stereotypu) na temat:

32.1. Niemców,

32.2. Irakijczyków,

32.3. Włochów,

jak uczniowie z grupy kontrolnej.

33. Uczniowie objęci programem specyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „2”, tuż po zakończeniu programu będą przejawiać takie same emocje (komponent afektywny stereotypu) wobec:

33.1. Niemców,

33.2. Irakijczyków,

33.3. Włochów,

jak przed rozpoczęciem programu.

34. Uczniowie objęci programem specyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „2”, tuż po zakończeniu programu będą przejawiać takie same emocje (komponent afektywny stereotypu) wobec:

34.1. Niemców,

34.2. Irakijczyków,

34.3. Włochów,

jak uczniowie nie objęci programem, to jest z grupy kontrolnej.

35. Uczniowie objęci programem specyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „2”, tuż po zakończeniu programu będą deklarować taki sam dystans (komponent behawioralny stereotypu) wobec:

35.1. Niemców,

35.2. Irakijczyków,

35.3. Włochów,

jak w przeddzień uruchomienia programu.

36. Uczniowie objęci programem specyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „2”, tuż po zakończeniu programu będą deklarować taki sam dystans (komponent behawioralny stereotypu) wobec:

36.1. Niemców,

36.2. Irakijczyków,

36.3. Włochów,

jak uczniowie nie objęci programem, to jest z grupy kontrolnej.

## **Hipotezy dotyczące wpływu realizacji programu specyficznego na ewolucję stereotypów Niemców, Irakijczyków i Włochów, mierzonego w 8 miesięcy po programie**

37. Uczniowie objęci programem specyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „2”, w osiem miesięcy po zakończeniu programu będą deklorować takie same opinie (komponent poznawczy stereotypu) na temat:

37.1. Niemców,

37.2. Irakijczyków,

37.3. Włochów,

jak tuż przed uruchomieniem programu.

38. Uczniowie objęci programem specyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „2”, w osiem miesięcy po zakończeniu programu będą deklorować takie same opinie (komponent poznawczy stereotypu) na temat:

38.1. Niemców,

38.2. Irakijczyków,

38.3. Włochów,

jak uczniowie z grupy kontrolnej.

39. Uczniowie objęci programem specyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „2”, w osiem miesięcy po zakończeniu programu będą przejawiać takie same emocje (komponent afektywny stereotypu) wobec:

39.1. Niemców,

39.2. Irakijczyków,

39.3. Włochów,

jak przed rozpoczęciem programu.

40. Uczniowie objęci programem specyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „2”, w osiem miesięcy po zakończeniu programu będą przejawiać takie same emocje (komponent afektywny stereotypu) wobec:

40.1. Niemców,

40.2. Irakijczyków,

40.3. Włochów,

jak uczniowie nie objęci programem, to jest z grupy kontrolnej.

41. Uczniowie objęci programem specyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „2”, w osiem miesięcy po zakończeniu programu będą deklarować taki sam dystans (komponent behawioralny stereotypu) wobec:

41.1. Niemców,

41.2. Irakijczyków,

41.3. Włochów,

jak w przeddzień uruchomienia programu.

42. Uczniowie objęci programem specyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „2”, w osiem miesięcy po zakończeniu programu będą deklarować taki sam dystans (komponent behawioralny stereotypu) wobec:

42.1. Niemców,

42.2. Irakijczyków,

42.3. Włochów,

jak uczniowie nie objęci programem, to jest z grupy kontrolnej.

### **Hipotezy dotyczące wpływu realizacji programu niespecyficznego na percepcję struktury grupy własnej i obcej**

43. Program niespecyficzny spowoduje włączenie przez uczniów większej ilości grup społecznych do kategorii pojęciowej „swoich”

43.1. tuż po zakończeniu programu,

43.2. w osiem miesięcy po zakończeniu programu,

w relacji do okresu przed rozpoczęciem programu.

44. Program niespecyficzny spowoduje włączenie przez uczniów większej ilości grup społecznych do kategorii pojęciowej „swoich”

44.1. tuż po zakończeniu programu,

44.2. w osiem miesięcy po zakończeniu programu,

w relacji do grupy kontrolnej.

45. Program niespecyficzny spowoduje zmniejszenie ilości grup społecznych postrzeganych przez uczniów jako „obce”

45.1. tuż po zakończeniu programu,

45.2. w osiem miesięcy po zakończeniu programu,

w relacji do okresu przed rozpoczęciem programu.

46. Program niespecyficzny spowoduje zmniejszenie ilości grup społecznych postrzeganych przez uczniów jako „obce”

46.1. tuż po zakończeniu programu,

46.2. w osiem miesięcy po zakończeniu programu,

w relacji do grupy kontrolnej.

### **Hipotezy dotyczące wpływu realizacji programu specyficznego na percepcję struktury grupy własnej i obcej**

47. Program specyficzny nie spowoduje włączenia przez uczniów większej ilości grup społecznych do kategorii pojęciowej „swoich”

47.1. tuż po zakończeniu programu,

47.2. w osiem miesięcy po zakończeniu programu,

w relacji do okresu przed rozpoczęciem programu.

48. Program specyficzny nie spowoduje włączenia przez uczniów większej ilości grup społecznych do kategorii pojęciowej „swoich”

48.1. tuż po zakończeniu programu,

48.2. w osiem miesięcy po zakończeniu programu,

w relacji do grupy kontrolnej.

49. Program specyficzny nie spowoduje zmniejszenia ilości grup społecznych postrzeganych przez uczniów jako „obce”

49.1. tuż po zakończeniu programu,

49.2. w osiem miesięcy po zakończeniu programu,

w relacji do okresu przed rozpoczęciem programu.

50. Program specyficzny nie spowoduje zmniejszenia ilości grup społecznych postrzeganych przez uczniów jako „obce”

50.1. tuż po zakończeniu programu,

50.2. w osiem miesięcy po zakończeniu programu,

w relacji do grupy kontrolnej.

## **Hipotezy dotyczące ewolucji percepcji struktury grupy własnej i obcej w grupie kontrolnej.**

51. Uczniowie z grupy kontrolnej nie włączą większej ilości grup społecznych do kategorii pojęciowej „swoich”

51.1. tuż po zakończeniu programu w innych grupach,

51.2. w osiem miesięcy po zakończeniu programu w innych grupach,

w relacji do okresu przed rozpoczęciem programu.

52. Uczniowie z grupy kontrolnej nie zadeklarują mniejszej ilości grup społecznych, postrzeganych jako „obcy”

52.1. tuż po zakończeniu programu w innych grupach,

52.2. w osiem miesięcy po zakończeniu programu w innych grupach,

w relacji do okresu przed rozpoczęciem programu.

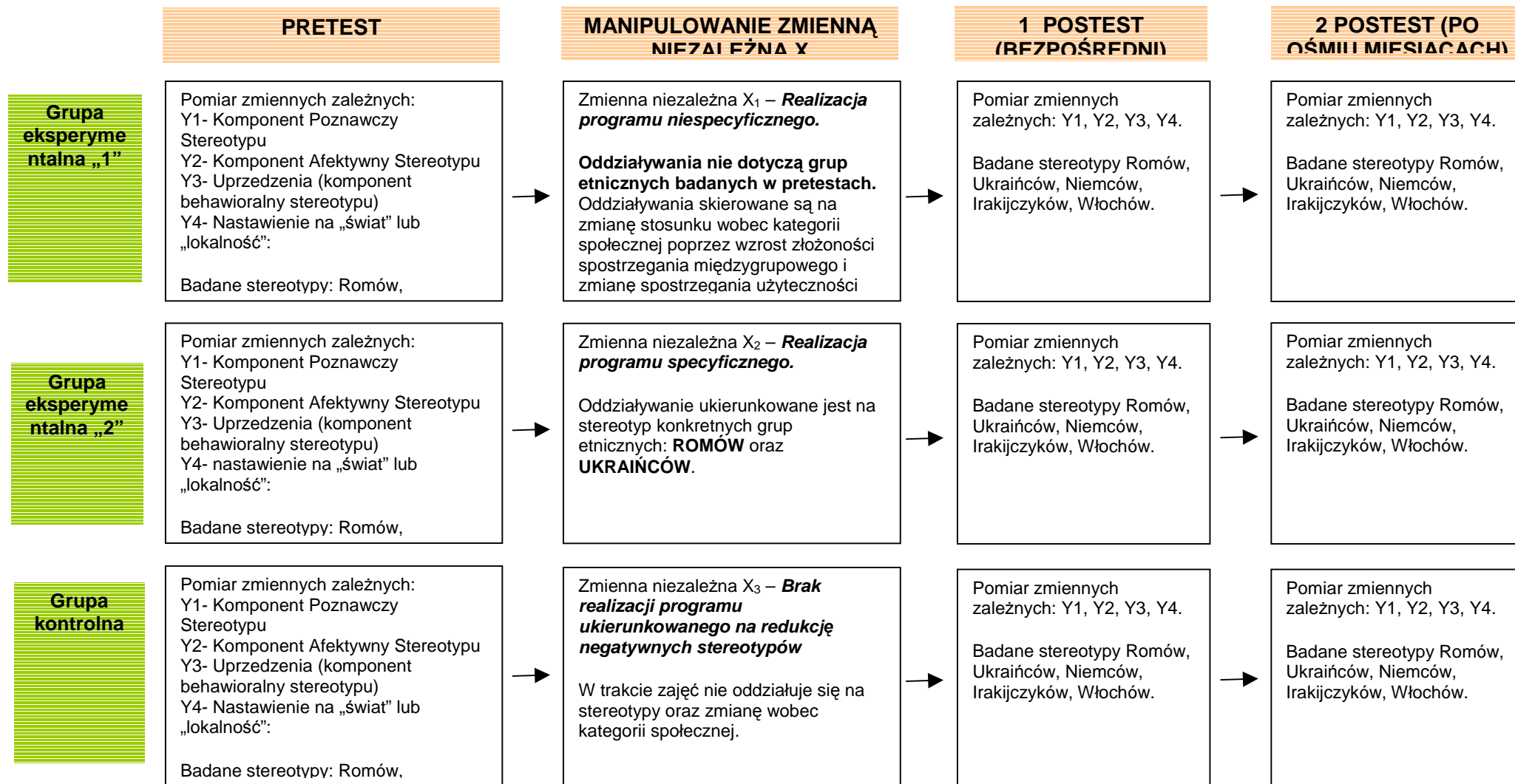
### **V.3. Model badawczy**

Przyjęty model badawczy ma charakter planu quasi eksperymentalnego, ponieważ nie zostały spełnione wszystkie warunki konieczne eksperymentu. Osoby badane rozdzielono do trzech grup badawczych, to jest dwóch eksperymentalnych oraz kontrolnej. Liczba grup wynikała z istoty zmiennej niezależnej X, która przyjmuje trzy stany: X1 - zastosowanie programu niespecyficznego, X2 - zastosowanie programu specyficznego, X3 – brak programu modyfikującego stereotypy. Nie spełniono kryterium losowości. Grupy badawcze zostały utworzone na bazie istniejących klas Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych (społeczności klasowych uczniów). Nie została przyjęta pełna procedura maskowania. Uczniowie nie znali celu badań w trakcie realizacji programów nauczania oraz w momentach pomiaru zmiennych zależnych. Mimo to mogli domyślić się przedmiotu badań w trakcie wypełniania kwestionariuszy wywiadów na etapie pretestu i posttestów, to jest pomiaru zmiennych zależnych. Eksperymentator nie podlegał maskowaniu. Znał cel badań. Kontrolowanie zmiennych niezależnych zakłócających było niemożliwe z racji, że realizacja programów nauczania, a tym samym badań była rozłożona w czasie. Badacze nie mogli przeciwdziałać takim zakłóceniom jak wpływ środków masowego przekazu, kolegów, rodziców itp. na treść stereotypów przejawianych przez uczniów. Nie podjęto się kontroli zmiennych niezależnych

ubocznych, na przykład pochodzenia społecznego uczniów, ich sytuacji materialnej, doświadczenia w zakresie kontaktów z innymi nacjami itp.

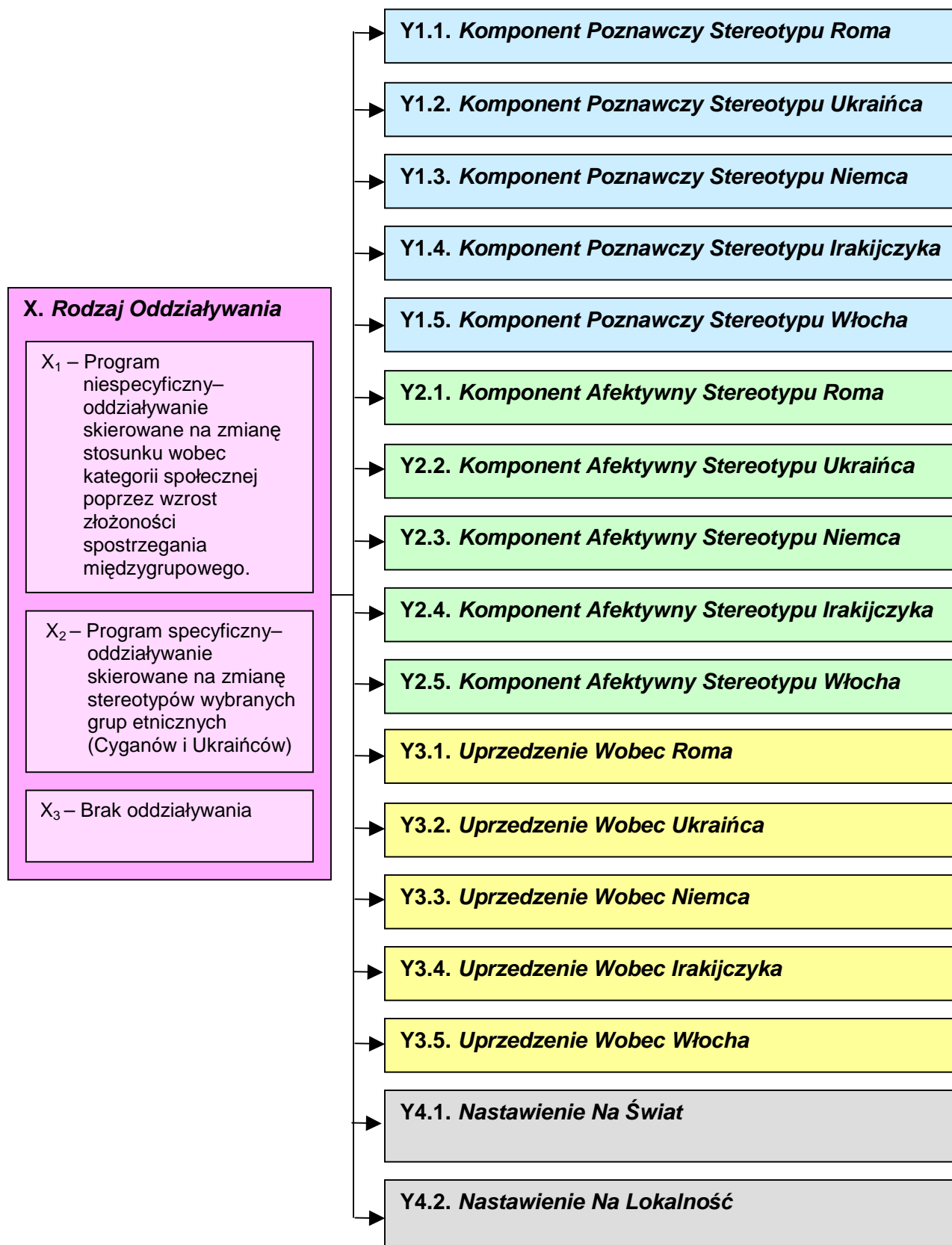
Plan quasi eksperymentu przedstawiono na rysunku 2. Badaniami objęto trzy zespoły klasowe. Grupa eksperymentalna „1” uczestniczyła w zajęciach z języka angielskiego realizowanych według programu niespecyficznego, a grupa eksperymentalna „2” – według programu specyficznego. W przypadku grupy kontrolnej lekcje z języka angielskiego nie zawierały żadnych treści na temat innych nacji. Zaplanowano trzykrotne pomiary zmiennych zależnych. Realizowano je we wszystkich trzech grupach. Pierwszy pomiar – pretest – zrealizowano tuż przed uruchomieniem specyficznego i niespecyficznego programów nauczania. Drugi pomiar, to jest pierwszy posttest – przeprowadzono zaraz po zakończeniu programów zajęć. Trzeci pomiar – drugi podtest – dokonano w osiem miesięcy po zakończeniu przedmiotowych programów nauczania.

Rysunek 2. Plan quasi eksperymentu





Rysunek 3. Model zależności między zmiennymi



Źródło: opracowanie własne

Rysunek 3. przedstawia model zależności między zmiennymi. Wyróżniono jedną trójkategorialną zmienną niezależną  $X$  – *Rodzaj Oddziaływania*. Istnieje siedemnaście zmiennych zależnych. Liczba zmiennych zależnych wynika między innymi z faktu, że badaniu podlegają stereotypy wobec pięciu nacji.

#### **V.4. Zmienne i ich operacjonalizacja**

Zmienna niezależna,  $X$  - *Rodzaj Oddziaływania*, jest cechą nominalną. Oznacza rodzaj programu albo jego brak, który nauczyciel realizuje przy okazji nauki języka angielskiego. Programy niespecyficzny i specyficzny były zaplanowane tak, aby przekształcać strukturę i treść stereotypów przejawianych przez uczniów Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych. Zmienna niezależna przyjmuje trzy stany, to znaczy  $X_1$  - Program niespecyficzny,  $X_2$  - Program specyficzny oraz  $X_3$  – Brak oddziaływania. Program niespecyficzny sprowadzał się do prowadzenia lekcji, których treść skierowana była na zmianę stosunku wobec kategorii społecznej poprzez wzrost złożoności spostrzegania międzygrupowego. Program specyficzny polegał na oddziaływaniu skierowanym na zmianę stereotypów dwóch grup etnicznych: Romów i Ukraińców. Brak oddziaływania oznacza prowadzenie zwykłych lekcji języka angielskiego, pozbawionych treści przekształcających stereotypy.

Zmienne zależne od Y1.1. do Y1.5., *Komponent Poznawczy Stereotypu (...)*, oznaczają przekonania, wiadomości i opinie o przedmiocie stereotypu, to znaczy badanej grupie etnicznej, którymi kolejno są Romowie, Ukraińcy, Niemcy, Irakijczycy i Włosi. Komponent poznawczy odnosi się do treści zawartych w stereotypie. Za definicję operacyjną przedmiotowych zmiennych przyjęto wynik ogólny kwestionariusza Dyferencjału semantycznego Osgooda (Osgood, 1957) w wersji opracowanej przez Idę Kurcz i Joannę Maciążek (por. Załącznik 1). Dyferencjał semantyczny zawiera trzy wymiary wartościowania, nasilenia i aktywności. Zmienne niezależne mają charakter ciągły i mierzone są skalą interwałową.

Zmienne zależne od Y2.1. do Y2.5., *Komponent Afektywny Stereotypu (...)*, rozumiane są jako uczucia wobec obiektu postawy, to znaczy wobec badanej grupy etnicznej: Romów, Ukraińców, Niemców, Irakijczyków i Włochów. Za definicję operacyjną zmiennej przyjęto wynik badania ankietą poczucia sympatii i antypatii stworzoną przez Barbarę Wilską – Duszyńską (1999) w studium „My o Oni – młodzież wobec etnicznie obcych” (por. Załącznik 2). Ankieta mierzy natężenie cechy rozumianej jako sympatię albo antypatię wobec

przedmiotu postawy. Zmienna mierzona jest skalą porządkową i posiada trzy kategorie „Lubię ich” (na przykład Niemców), „Trudno powiedzieć”, „Nie lubię ich”.

Zmienne zależne od Y2.1. do Y2.5., *Uprzedzenie wobec (...)*, rozumiane są jako dające się zaobserwować zachowanie wobec przedmiotu (tutaj jednej z pięciu nacji), na przykład program zachowania zewnętrznego: chęć zbliżenia się albo oddalenia. W miarę wzrostu intensywności uprzedzenia zwiększa się także tendencja do unikania obiektu uprzedzeń. Im większe uprzedzenie, tym większy dystans. Za definicję operacyjną zmiennych przyjęto deklarowany przez uczniów dystans wobec danej nacji, który mierzony jest przy użyciu Skali Dystansu Bogadusa (1925) w wersji opracowanej przez Barbarę Weigl (por. Załącznik 3). Zmienna mierzona jest w sześciokategorialnej skali porządkowej.

Zmienna zależna Y4.1., *Nastawienie Na Świat*, rozumiana jest jako tendencja do identyfikowania się ze wspólnotami szerszymi niż rodzina, przyjaciele i własna grupa etniczna. W rozumieniu operacyjnych opisywana zmienna to wynik ogólny pierwszej części skali Barbary Wilskiej – Duszyńskiej (1993) i współpracowników (por. Załącznik 4), a zatem sumaryczna percepcja swojskości jedenastu grup społecznych od rodziny po ludzkość. Zmienna ma charakter porządkowy.

*Nastawienie Na Lokalność*, zmienna zależna Y4.1., to tendencja do ograniczania samoidentyfikacji do grupy narodowej lub etnicznej, przyjacielskiej czy rodzinnej. Jest to wynik ogólny drugiej części skali Barbary Wilskiej – Duszyńskiej (1993) i współpracowników (por. Załącznik 4), a zatem sumaryczna percepcja obcości jedenastu grup społecznych od rodziny po ludzkość. Zmienna ma charakter porządkowy.

## **V.5. Model statystyczny**

Hipotezy weryfikowano dwoma sposobami - testem  $t$  studenta albo testem  $\chi^2$  (chi kwadrat).

Hipotezy, które dotyczą wpływu zmiennej niezależnej na zmienne od Y1.1. do Y1.5., *Komponent Poznawczy Stereotypu (...)*, sprawdzono testem  $t$  studenta. Test  $t$  bada istotność różnic między średnimi wynikami pomiaru zmiennej niezależnej w dwóch grupach osób badanych. Założono 95% poziom ufności ( $\alpha=0,95$ ). Przyjmowano hipotezę o istotności różnic między średnimi pomiarami zmiennej w dwóch grupach uczniów, jeżeli uzyskane w wyniku

testowania empiryczne prawdopodobieństwo braku różnic ( $p$ ) było mniejsze albo równe od 0,05 ( $p \leq 0,05$ ).

Testem  $\chi^2$  weryfikowano hipotezy, które dotyczyły zagadnienia wpływu zmiennej niezależnej, *Rodzaj Oddziaływania*, na zmienne zależne od Y2.1. do Y.2.5, a także od Y3.1. do Y3.5. oraz zmienne Y4.1. i Y4.2. Test  $\chi^2$  bada istotność różnic między skategoryzowanymi rozkładami zmiennej zależnej w dwóch grupach osób badanych. Założono 95% poziom ufności ( $\alpha=0,95$ ). Przyjmowano hipotezę o istotności różnic między rozkładami zmiennej zależnej w dwóch grupach uczniów, jeżeli uzyskane w wyniku testowania empiryczne prawdopodobieństwo braku różnic ( $p$ ) było mniejsze albo równe od 0,05 ( $p \leq 0,05$ ).

## **V.6. Osoby badane**

Grupy eksperymentalne stanowiły dwie klasy Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych. Każda z klas składa się z 30 osób. Uczniowie pochodzą z różnych środowisk i różnych miast. Żaden z uczniów nie pochodzi ze wsi, wszyscy zamieszkują miasta Śląska i Zagłębia. Większość dojeżdża codziennie na zajęcia, część mieszka w internacie. Grupę kontrolną również stanowiła 30 osobowa klasa tej samej szkoły. Próba nie jest losowa. Uczniowie grup eksperymentalnych i kontrolnej w momencie realizowania programów mieli 16/17 lat.

W grupie eksperymentalnej „1” przeprowadziłam program niespecyficzny mający na celu „rozmrożenie” kategorii, zmianę postrzegania grupy obcej i własnej, powiększenie kategorii „swoi” i zmniejszenie kategorii „obcy”. Pożądane zmiany dotyczą szeroko pojętej kategorii, a nie stereotypu konkretnej nacji. Mają jednak obniżyć gotowość do posługiwania się negatywnym stereotypem w życiu codziennym i tym samym poprawić jakość kontaktów z innymi grupami.

W grupie eksperymentalnej „2” przeprowadziłam program „specyficzny” mający na celu zmianę komponentu poznawczego, afektywnego i behawioralnego stereotypu Cygana (Roma) i Ukraińca. Program dokonuje działań ukierunkowanych tylko i wyłącznie na stereotyp tych dwóch nacji.

W grupie kontrolnej nie przeprowadziłam żadnych oddziaływań. Zajęcia prowadzone były z podręcznika kursowego i nie zawierały treści mających wpłynąć na zmianę postrzegania grup.

## V.7. Narzędzia badawcze

Pomiary we wszystkich grupach (eksperymentalnej „1”, „2” i kontrolnej) zostały dokonane tymi samymi narzędziami badawczymi i w tym samym czasie. Badałam komponent deskryptywny, poznawczy, afektywny i behawioralny stereotypu, a także nastawienie na „świat” bądź „lokalność”. Na całość badań składają się cztery narzędzia badawcze:

- **Dyferencjał semantyczny**

<b>Wymiar</b>	<b>Przykłady</b>	
<b><u>Wartościowania</u></b>	uczciwy kłamliwy niesympatyczny	nieuczciwy prawdomówny sympatyczny
<b><u>Nasilenia</u></b>	słaby biedny głośny	silny bogaty cichy
<b><u>Aktywności</u></b>	aktywny agresywny	bierny spokojny

Tabela 5. Wymiary dyferencjału semantycznego Osgooda

Pomiaru zmiennych od Y1.1. do Y.1.5., *Komponent Poznawczy Stereotypu (...)*, dokonano przy użyciu Dyferencjału semantycznego Osgooda (Osgood, 1957) – por. Załącznik 1. Jest to metoda najczęściej stosowana do badania strony deskryptywnej. Dyferencjał pozwala nie tylko na ustalenie konkretnych treści deskryptywnych zawartych w stereotypie, ale także na zmierzenie stopnia posiadania danej cechy przez badany obiekt. Zbiór polskich przymiotników dyferencjału zaczerpnięto z pracy Idy Kurcz i Joanny Maciątek, które wyróżniły listę antonimicznych określeń najczęściej wybieranych do opisu różnych narodowości. Dyferencjał semantyczny zawiera trzy wymiary: wartościowania, nasilenia i aktywności (załącznik 1.).

- **Ankieta poczucia sympatii i antypatii**

Komponent afektywny stereotypów badano ankietą poczucia sympatii i antypatii stworzoną przez Barbarę Wilską –Duszyńską (1999) w studium „ My i Oni – młodzież wobec etnicznie obcych”. Narzędzie zamieszczono w Załączniku 2.

- **Skala dystansu Bogartusa**

Nateżenie uprzedzenia mierzono przy użyciu Skali Dystansu Bogadusa (1925). Dotychczasowe doświadczenia pokazały, że jest to bardzo trafne narzędzie i rzetelnie identyfikuje stosunek do innych (Weigl 1999 str. 28). Użyta skala ma formę graficzną. Została opracowana przez Barbarę Weigl i wykorzystana w badaniu uprzedzeń młodzieży szkół opolskich w 1999 r. Została zamieszczona w Załączniku 3.

- **Ankieta do pomiaru nastawienia na „świat” oraz nastawienia na „lokalność”**

W Załączniku 4. znajduje się ankieta autorstwa Barbary Wilskiej–Duszyńskiej (1993) i współpracowników. Służy do pomiaru zmiennych *Nastawienie Na Świat* oraz *Nastawienie Na Lokalność*. Ankieta zakłada, że aby mówić o stosunku do innych, trzeba najpierw określić, kogo uważa się za „swojego”. W pierwszej części ankiety uczniowie odpowiadają, czy podane kategorie ludzi uważają za swoje. W drugiej części ankiety respondenci określają, które z podanych grup uważają za „obcych”.

## **V.8. Przebieg badania**

Program badawczy trwał rok: od września 2004 do września 2005 roku. We wrześniu 2004 roku zostały przeprowadzone pretesty badające komponent poznawczy i afektywny stereotypu konkretnych grup etnicznych: Cyganów (Romów), Ukraińców, Niemców, Irakijczyków i Włochów oraz nastawienie na „świat” i „lokalność”. Pretesty były takie same dla wszystkich grup.

Od września do lutego były przeprowadzane programy modyfikujące stereotypy. Każdy program realizowano w innej, 30-osobowej klasie. W grupie eksperymentalnej „1” – program niespecyficzny; w grupie eksperymentalnej „2”- program specyficzny; w grupie kontrolnej realizowano program nauczania języka bez jakichkolwiek oddziaływań na zmianę postaw. Oddziaływania zostały przeprowadzone podczas lekcji języka angielskiego w języku angielskim.

Postesty zostały wykonane po zrealizowaniu programów i były takie same dla wszystkich grup. Kolejność przeprowadzania posttestów była następująca:

- 1) w lutym 2005 roku (bezpośrednio po programie) – **EFEKT KRÓTKOTERMINOWY;**
- 2) we wrześniu 2005 roku (po 8 miesiącach) – **EFEKT DŁUGOTERMINOWY.**

## **Rozdział VI. Programy edukacyjne**

### **VI.1. Program niespecyficzny – struktura i kolejność postępowania badawczego**

Program niespecyficzny składa się z 30 scenariuszy lekcji, został przeprowadzony w grupie eksperymentalnej „1” w ciągu jednego semestru nauki. Jedna z trzech lekcji tygodniowo była poświęcona na przeprowadzenie scenariusza niespecyficznego, a pozostałe dwie odbywały się zgodnie z tokiem podręcznika kursowego. (30 na 90 lekcji w semestrze poświęcone zostały na program niespecyficzny). Każdy ze scenariuszy ma inną formę i zawiera inne treści, ponieważ każdy z nich miał wywołać inną reakcję i w inny sposób zaktywizować młodzież. Ich różnorodność miała także wpłynąć na atrakcyjność lekcji. Żaden ze scenariuszy nie wspomina o nacjach badanych w preteście i postteście, wprowadza natomiast wszelkie inne grupy społeczne, zawodowe, religijne czy narodowościowe takie jak: artyści, bezdomni, Japończycy, wegetarianie, uczniowie, lekarze itd. Jest to kwestia bardzo istotna, ponieważ pragnę sprawdzić czy program niespecyficzny wywoła ogólną zmianę w postrzeganiu wszystkich potencjalnych członków grup obcych, a nie tylko kilku nacji.

#### **Etapy przeprowadzania programu niespecyficznego**

Program niespecyficzny został przeprowadzony w trzech etapach:

**Etap 1** – pretest wrzesień 2004 r. – zbadalam komponent poznawczy, afektywny i behawioralny stereotypu konkretnych grup etnicznych: Cyganów (Romów), Ukraińców, Niemców, Irakijczyków i Włochów oraz nastawienie na „świat” i „lokalność”.

**Etap 2** –program edukacyjny wrzesień 2004 – luty 2005r. – przeprowadziłam 30 scenariuszy lekcji. Scenariusze programu miały zmienić kategoryjny podział na swoich i obcych, rozmyć wyraźne granice międzygrupowe oraz dokonać rekategoryzacji. Miały także zmiękczać podstawę stereotypu poprawić opinię i stosunek do pięciu nacji badanych w pretestach i posttestach. W scenariuszach nie posługuję się badanymi nacjami (ani ich nazwami), wprowadzam różne inne nacje i grupy, aby sprawdzić czy ogólne, szerokie oddziaływanie będzie skuteczne.

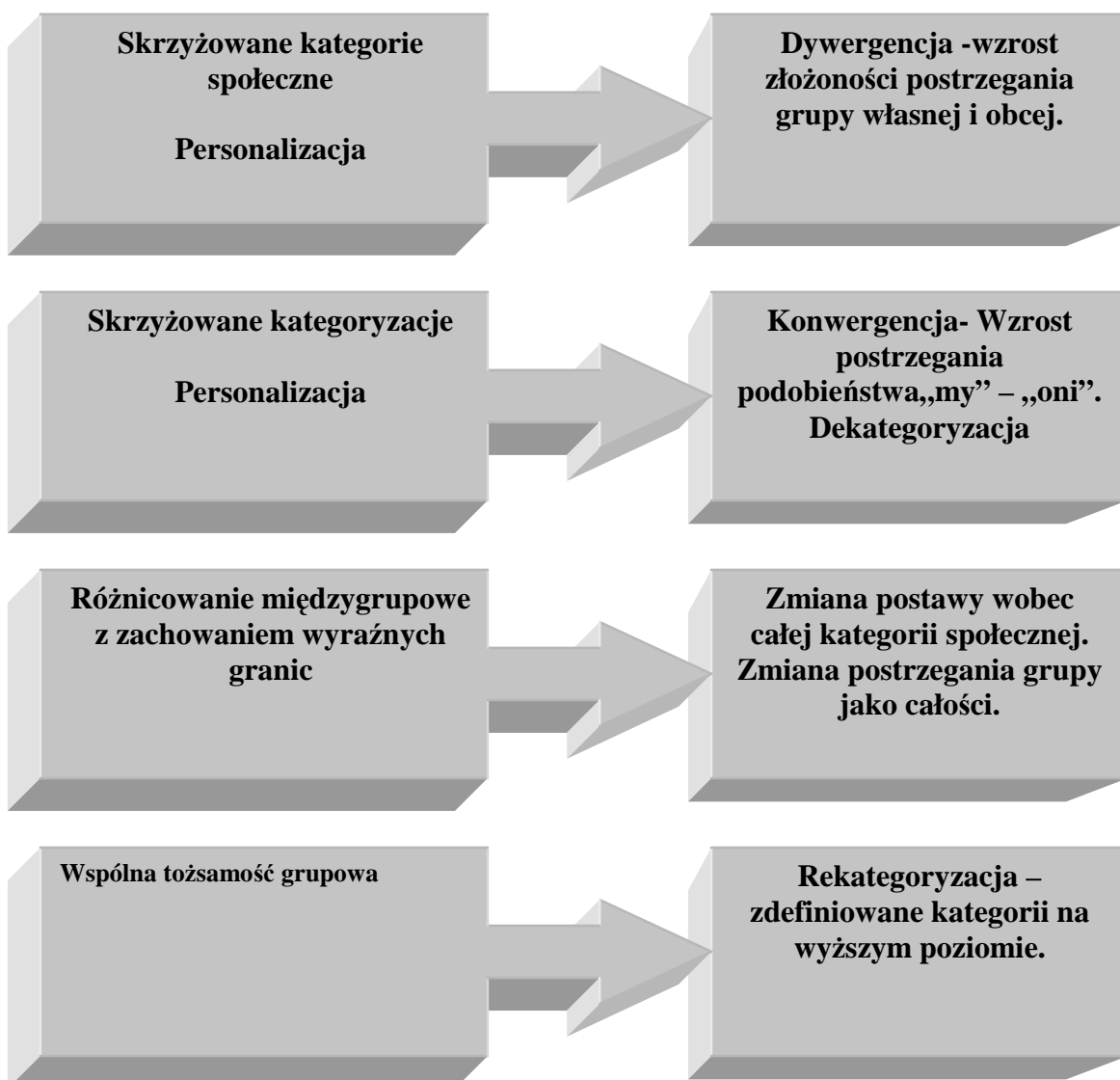
**Etap 3** – Dwa posttesty

- luty 2005 - efekt krótkoterminowy bezpośrednio po zakończeniu programu.

**wrzesień 2005 – efekt długoterminowy** po 8 miesiącach od zakończenia programu-  
z badałam komponent poznawczy, afektywny i behawioralny stereotypu konkretnych grup  
etnicznych: Cyganów (Romów), Ukraińców, Niemców, Irakijczyków i Włochów oraz  
nastawienie na „świat” i „lokalność”.

#### **Wykorzystane modele teoretyczne i pożądane oddziaływani.**

Program niespecyficzny opiera się na kilku teoriach psychologicznych opisanych w  
części teoretycznej pracy. Poniższy graf przedstawia kolejność ich wprowadzania i pożądane  
oddziaływanie.



**Rysunek 4. Schemat oddziaływania programu niespecyficznego**



Schemat oddziaływania pokazany na grafie definiuje kolejność wywołanych zmian. Początkowe scenariusze oparte są na teorii Skrzyżowanych Kategorii Społecznych oraz podkreślają personalizację; kolejne na teorii Różnicowania Międzygrupowego z zachowaniem początkowych tożsamości grupowych, natomiast osiem ostatnich lekcji opiera się na teorii Wspólnej Tożsamości Grupowej.

#### **Kolejność oddziaływania i pożądane zmiany:**

- Skrzyżowane Kategorie Społeczne

Jak opisałam w części teoretycznej pracy teoria Skrzyżowanych Kategorii Społecznych jest wykorzystywana jako jeden ze sposobów redukcji konfliktów międzygrupowych. Opierając niektóre scenariusze lekcji na tej teorii miałam nadzieję, iż zachęcając uczniów do kategoryzowania siebie i innych według kilku aspektów jednocześnie zmniejszą wyraźną granicę pomiędzy 'my' i 'oni'. W scenariuszu drugim opisującym życie trojga bezdomnych ludzi z różnych krajów uczniowie dokonują skrzyżowanych kategoryzacji umieszczając siebie i bezdomnych w jednej grupie (zarówno uczeń jak i bezdomny chętnie chodzą na wycieczki do lasu i lubią literaturę). Wówczas pozycja członka grupy obcej zmienia się, jest on przez chwilę 'w' zamiast 'poza'. Dzięki temu może nastąpić dekategoriacja - postrzeganie grupy obcej jako jednostek odmiennych i charakterystycznych. Według Doisa (1978) technika ta może także doprowadzić do dostrzeżenia podobieństwa pomiędzy członkami grupy własnej i obcej, a to z kolei może doprowadzić do obniżenia gotowości do stereotypowego oceniania członków grupy obcej lub też do zachowań dyskryminujących. W scenariuszu pierwszym uczniowie pracują nad opisami mieszkańców Meksyku dochodząc do wniosku, że w każdym narodzie występują jednostki o różnorodnych charakterach, zainteresowaniach i zawodach, a Meksykanie mogą być bardzo podobni do Polaków. Po serii lekcji opartych na teorii Skrzyżowanych Kategorii Społecznych, podkreślających personalizację może nastąpić dywergencja – wzrost złożoności postrzegania grupy własnej i obcej, a także konwergencja – wzrost postrzegania podobieństwa 'my' - 'oni'. Uczniowie będą przygotowani do kolejnej zmiany postawy.

- Model Wzajemnego Różnicowania (Hewstone i Brown 1986)

Model ten odpowiednio zastosowany może zmienić nastawienie do całej kategorii społecznej. Istotne w tym modelu jest podkreślenie wzajemnych różnic i odrębnych tożsamości grupowych w kontekście współdziałania i zysków z tych różnic płynących. W scenariuszach lekcji opartych na tym modelu wprowadziłam element współpracy i

współzależności międzygrupowej. Próbowałam zwrócić uwagę uczniów na fakt, iż różnice dzielące Polaków od Japończyków czy Rosjan mogą zaowocować lepszymi wynikami podczas wykonywania trudnego i złożonego zadania. Każdy z przedstawicieli grup obcych ma inne talenty, umiejętności i może w inny sposób przyczynić się do rozwiązania problemu bądź uzyskania lepszego wyniku. Członkowie różnych grup pracują razem, uzupełniając się wzajemnie, mogą ocenić wkład pracy i zaangażowanie członków grupy obcej. Przykłady użycia tego modelu wyraźnie widać w scenariuszach 17, 18, 19 i 22- podkreślone są zyski płynące z współpracy z ludźmi od nas różnymi. Tożsamości innych grup są rozpoznawane i docenione. Zaczyna się tworzyć pozytywna nadrzędna tożsamość zawierająca w sobie odrębne tożsamości współpracujących grup. Ułatwi to wprowadzenie nadrzędnej kategorii w kolejnych scenariuszach opartych na :

- Teorii Wspólnej Tożsamości Grupowej (Gaertner 1993)

Osiem ostatnich scenariuszy lekcji opartych jest na tej teorii w celu uzyskania wspólnej ponadgrupowej kategorii, która z kolei doprowadzi do postrzegania odrębnych grup w kontekście nadrzędnej tożsamości. W tej sytuacji relacje międzygrupowe będą pozytywniejsze, poprawi się stosunek do członków byłej grupy obcej i nastąpi większe otwarcie na świat. W scenariuszach lekcji chciałam pokazać, iż narody, mimo iż różne od siebie są zawodnikami w jednej drużynie grającymi razem by osiągnąć ważny, wspólny cel. Stąd przytoczone organizacje międzynarodowe, takie jak 'Green Peace', 'Lekarze bez Granic' czy 'Amnesty International'. Wszystkie lekcje wyraźnie pokazują wspólny, ogólnoswiatowy cel i podkreślają konieczność międzynarodowego zaangażowania. Aby jeszcze wyraźniej uświadomić istniejące już nadrzędne kategorie takie jak: Zjednoczona Europa i Świat wykorzystałam opracowane przez Allporta (1954) zawierające się koła (circles of inclusion). W scenariuszu dwudziestym czwartym uczniowie otrzymują rysunek czterech zawierających się kół i cztery grupy: rodzina, Polacy, Świat, Zjednoczona Europa oraz cztery cele, a ich zadaniem jest wpisanie grup w odpowiednie według nich okręgi. Uczniowie widzą, iż rozwinięcie wspólnej tożsamości grupowej nie wymaga porzucenia pierwotnej, a bycie obywatelem świata czy Unii Europejskiej nie wyklucza identyfikacji z rodziną i własnym narodem. Jeżeli nastąpi rekatoryzacja – redefinicja kategorii grupowej na wyższym poziomie, zmieni się stosunek uczniów do 'byłego obcego', nastąpią pozytywniejsze oceny, chęć współpracy, koegzystencji i otwartość. Informacje o nowych członkach nadrzędnej grupy będą przetwarzane tak jak informacje o członkach grupy własnej. Wspólna tożsamość

wymusi spersonalizowany stosunek do członków grupy, co z kolei zachęci do otwartej komunikacji i interakcji, która nie będzie hamowana stereotypową oceną.

- Afektywne ustalanie granic międzygrupowych.

Czynnikiem wzmacniającym zmiany jest wywołany podczas realizacji scenariuszy pozytywny afekt. Jak pisałam w rozdziale czwartym wprowadzenie pozytywnego afektu może mieć wpływ na ustalenie granicy grupowej poszerzając kategorie i włączając do niej większą ilość obiektów. Biorąc to pod uwagę starałam się by wszystkie lekcje były dla uczniów ciekawe i przyjemne, a zajęcia odbywały się w miłej atmosferze. Scenariusze zostały tak zaplanowane by uczniowie mogli wykazać się pomysłowością i kompetencją językową. Większość zagadnień była intrygująca, a uczniowie chętnie podejmowali wyzwanie, byli też za to nagradzani dobrymi ocenami. Isen (1987) twierdził, iż pozytywny afekt wpływa na sposób w jaki informacje są przyswajane, a także zwiększa dostępność koncepcji i wytwarza złożony kontekst. We wszystkich scenariuszach zagadnienia współpracy i interakcji z przedstawicielami grup obcych usytuowane zostały w przyjaznej atmosferze: międzynarodowy obóz; organizacja dnia hiszpańskiego; tworzenie wymarzonego, idealnego kraju. Zadania wymagały nie tylko współpracy, ale także zrozumienia i docenienia odmienności. Dzięki temu mogło zwiększyć się postrzeganie podobieństwa międzygrupowego o istotności wspólnej tożsamości grupowej.

Połączenie wszystkich działań w odpowiedniej kolejności i opatrzenie ich pozytywnym afektem zwiększa możliwość uzyskania pożądanego efektu programu niespecyficznego czyli:

1. zmniejszenie gotowości do stereotypizowania członków grup obcych,
2. zmniejszenie uprzedzeń wobec nich,
3. zwiększenie otwartości na świat i innych ludzi

Może się to stać dzięki:

- wzrostowi złożoności postrzegania grupy własnej i obcej,
- wzrostowi postrzegania podobieństw „my” i „oni”
- spersonalizowaniu stosunki do członka grupy obcej,
- zmianie postawy wobec kategorii społecznej- docenieniu różnic i odmienności
- zdefiniowaniu kategorii na wyższym poziomie-identyfikowaniu się z większą grupą bez rezygnacji z pierwotnej tożsamości
- zmniejszeniu ilości osób uważanych za „obcych”
- zwiększeniu ilości osób uważanych za „swoich”

## **Program niespecyficzny – opis szczegółowy**

Program niespecyficzny składa się z 30 scenariuszy lekcji, został przeprowadzony w grupie eksperymentalnej „1” w ciągu jednego semestru nauki. Jedna z trzech lekcji tygodniowo była poświęcona na przeprowadzenie scenariusza niespecyficznego, a pozostałe dwie odbywały się zgodnie z tokiem podręcznika kursowego. (30 na 90 lekcji w semestrze poświęcone zostały na program niespecyficzny). Każdy ze scenariuszy ma inną formę i zawiera inne treści, ponieważ każdy z nich miał wywołać inną reakcję i w inny sposób zaktywizować młodzież. Ich różnorodność miała także wpłynąć na atrakcyjność lekcji.

## **Tematy lekcji interwencja i pożądane oddziaływanie programu niespecyficznego**

1. Describing People” – „Opisywanie ludzi” **Personalizacja - dywergencja**
2. Describing people c.d.” – „Opisywanie ludzi” **Skrzyżowane kategoryzacje – konwergencja i dywergencja**
3. „Just people” – „Po prostu ludzie” **Personalizacja – dywergencja**
4. „Just People c.d.” – „Po prostu ludzie” **Skrzyżowane kategoryzacje – konwergencja, dywergencja**
5. „Opinions” – „Opinie” **Personalizacja – konwergencja, dywergencja**
6. „Do we really know them?” – „Czy naprawdę ich znamy?” **przedstawienie kontrastu stereotypu z cechami konkretnych przedstawicieli grupy; konwergencja i dywergencja oraz dekategoriacja**
7. „Who am I” – „Kim jestem?; **Pokazanie nieadekwatności stereotypu - dywergencja**
8. „The strangest person I have ever met”- „Najdziwniejsza osoba jaka kiedykolwiek spotkałem”. **Personalizacja-dywergencja**
9. „So many people one nation”- „Tak wielu ludzi, jeden naród”. **Skrzyżowane kategoryzacje grupowe – konwergencja, dywergencja**
10. „Lonely Island” – „Bezludna wyspa” **Skrzyżowane kategoryzacje grupowe – dywergencja**
11. „Those young people..” – „Ta dzisiejsza młodzież.” **Personalizacja, Uświadomienie nieadekwatności stereotypu – konwergencja, dywergencja**
12. „Emotions” – „Emocja” **Skrzyżowane kategoryzacje, Personalizacja – konwergencja, dywergencja, dekategoriacja**

13. „Similarities” – „Podobieństwa” **Skrzyżowane kategoryzacje– konwergencja, dywergencja**
14. „Crossed” – Pokrzyżowany; **Skrzyżowane kategoryzacje- dywergencja**
15. „Photographs” – „Zdjęcia” **Skrzyżowane kategoryzacje, Personalizacja – konwergencja, dywergencja, dekategoriizacja**
16. „Emigration” – „Emigracja” **Personalizacja- konwergencja, dywergencja**
17. „Perfect place to live” – „Idealne miejsce” **Różnicowanie międzygrupowe, wspólny cel – zmiana postawy wobec kategorii społecznej.**
18. „International camp” – „Obóz międzynarodowy” **Różnicowanie międzygrupowe, wspólny cel – zmiana postawy wobec kategorii społecznej.**
19. „Spanish Day” – „Dzień Hiszpański” **Różnicowanie międzygrupowe, współpraca– zmiana postawy wobec kategorii społecznej.**
20. „Let’s find out” – „Dowiedzmy się” **Różnicowanie międzygrupowe, współpraca– zmiana postawy wobec kategorii społecznej.**
21. „Going to school” – „Chodząc do szkoły” **Różnicowanie międzygrupowe – zmiana postawy wobec kategorii społecznej**
22. „What are we good at.” – „W czym jesteśmy dobrzy”. **Różnicowanie międzygrupowe, współpraca w celu osiągnięcia wspólnego celu – dekategoriizacja**
23. „We” – „My” **Wspólna tożsamość grupowa – rekategoriizacja**
24. „Circles” – „Koła” **Wspólna tożsamość grupowa , rekategoriizacja**
25. „ Going Global – „International organizations” – „Działania globalne – międzynarodowe organizacje”. **Wspólna tożsamość grupowa – rekategoriizacja**
26. „Green Peace” ; **Wspólna tożsamość grupowa – rekategoriizacja**
27. „Doctors without Borders” – „Lekarze bez Granic”; **Wspólna Tożsamość Grupowa – rekategoriizacja**
28. „Amnesty International” ; **Wspólna Tożsamość Grupowa – rekategoriizacja**
29. „Acres of Hope”; **Wspólna tożsamość grupowa – rekategoriizacja**
30. „United Europe, United Nations, United.....” – Zjednoczona Europa, Narody Zjednoczone, Zjednoczone..... ;**Wspólna tożsamość grupowa – rekategoriizacja**

Przytoczę kilkanaście scenariuszy lekcji wraz z metodami i sposobami ich przeprowadzenia oraz reakcjami uczniów na zawarte w nich treści. Wszystkie materiały użyte podczas ćwiczeń są w języku angielskim, językiem wykładowym jest także angielski.

## Scenariusz 1

Temat: *Describing People* – „Opisywanie ludzi”.

**Rodzaj interwencji: personalizacja.**

**Pożądane oddziaływanie: dywergencja.**

Zagadnienia językowe: przymiotniki i przysłówki; płynne opisywanie osób z zastosowaniem czasu Simple Present i Present Perfect.

Program został rozpoczęty scenariuszami opartymi na personalizacji w celu wywołania wzrostu postrzegania złożoności grupy własnej i obcej.

Podczas wykonywania tego ćwiczenia uczniowie są podzieleni na 5 grup po 3 osoby. Każda grupa losuje 2 kartki. Na jednej kartce jest nazwa narodowości (dla wszystkich jest to Meksykanin) oraz zestaw cech osobowości, zawód i hobby (dla każdej grupy inny).

Uczniowie pracują w grupach nad stworzeniem pełnego obrazu osoby oraz opisem jednego dnia z życia.

Zestawy:

1. - *honest, hard working, friendly, sociable, allergic to sun*

-*carpenter*

-*loves old cars*

2. – *punctual, always smiling, a bit lazy but does his work, often dreaming (because of it he sometimes has problems with customers and boss), happy, religious*

-*waiter*

-*scuba diving*

3. –*withdrawn, shy, keeping his thoughts to himself, serious, reasonable, likes being on his own*

-*scientist (works in hospital)*

-*poisonous fishes*

4.-*easy rider, dreamer, often falls in love, doesn't stay long in one place, adventurous*

-*unemployed*

-*rock music and modern art*

5.-*crazy, loves adventures, messy(loses a lot of things), loves his wife and little son*

*-computer scientist*

*-walking in mountains and photography*

Jedna osoba z grupy odczytuje opis osoby, po czym następuje rozmowa sterowana przez nauczyciela. Oto przykładowe opisy :

*Zestaw 1: Pedro is from Mexico, he lives in a small village in the north of the country. He has wife and two sons. He works as a carpenter making furniture and selling them on a local market, because he is very hardworking and honest he had many customers who like his furniture. He has many friends as he is very sociable and friendly. He has one problem – he is allergic to sun and has to spend most days inside so he cannot ride bicycle and play football with his sons. But he spends time with them fixing old cars, which is his hobby.*

*(Pedro jest z Meksyku, mieszka w małej wsi na północy kraju. Ma żonę i dwóch synów. Pracuje jako cieśla robiąc meble i sprzedając je na targu. Ponieważ dużo pracuje i jest uczciwy ma wielu klientów, którzy lubią jego meble. Ma wielu przyjaciół jako że jest towarzyski. Ma jeden problem- alergię na słońce; musi spędzać większość dnia w domu i nie może jeździć na rowerze i grać w piłkę z synami. Ale spędza z nimi czas naprawiając stare samochody – to jego hobby.)*

*Zestaw 3: Augusto is from Mexico and lives in Mexico city. He works in hospital as a scientist in the field of oncology. As a scientist he usually works alone and keeps his thoughts to himself. His boss appreciates his work and thinks that Augusto is serious and reasonable. He doesn't go to parties and spends time at work or at home taking care of his collection of poisonous fishes. (Augusto jest z Meksyku i mieszka w mieście Meksyk. Pracuje w szpitalu jako naukowiec w dziedzinie onkologii. Zazwyczaj pracuje sam i jest bardzo skryty. Jego szef docenia pracę i uważa, że Augusto jest poważny i odpowiedzialny. Nie chodzi na imprezy, a czas spędza w pracy lub w domu opiekując się kolekcją jadowitych ryb.*

Podczas dyskusji uczniowie dochodzą do wniosku, że w każdym narodzie mogą występować jednostki o skrajnie innych zainteresowaniach, zawodach i każdy uczeń mógłby znaleźć w Meksyku kogoś bardzo do siebie podobnego. Jedna z uczennic, pracująca nad opisem Pedro powiedziała, że pewnie by go polubiła, bo wydaje się być podobny do jej wujka.

## Scenariusz 2

Temat: *Describing People* c.d. – „Opisywanie ludzi”

Rodzaj interwencji: **skrzyżowane kategorie międzygrupowe.**

Pożądane oddziaływanie: **dywergencja, konwergencja.**

Zagadnienia językowe: przymiotniki i przysłówki; płynne opisywanie osób z zastosowaniem czasu Simple Present i Present Perfect.

Kolejny scenariusz jest kontynuacją opisów Meksykanów i bezpośrednio do nich nawiązuje. Uczniowie w takich samych grupach jak podczas poprzedniej lekcji czytają opisy Meksykanów, próbując je zapamiętać.

Następnie odpowiadają na pytania:

- *Która z osób jest najbardziej podobna do ciebie?*
- *Która mogłaby być twoim przyjacielem?*
- *Kto jest według ciebie niesympatyczny?*
- *Czy podobni ludzie mieszkają w Polsce, czy tylko w Meksyku?*

Kolejne zadanie tym razem pisemne: W podobny sposób opisz siebie i kogoś z twojej rodziny, a następnie porównaj z opisami Meksykanów. Czy widzisz podobieństwa i różnice? Jeśli tak, jakie?

Podczas tej lekcji następuje utrwalenie idei personalizacji i konieczności postrzegania jednostek indywidualnie oraz uświadomienie sobie podobieństw pomiędzy kategoriami.

Kolejny scenariusz okazał się bardzo atrakcyjny dla uczniów i wywołał burzliwą dyskusję, która przeciągnęła się na kilka kolejnych lekcji i przerw. Tematem lekcji było zagadnienie ubóstwa i bezdomności w wielu różnych krajach. Jak okazało się podczas rozmowy uczniowie są bardzo wyczuleni na ten problem społeczny, kilkoro jest wolontariuszami w organizacji pomagającej bezdomnym na terenie Śląska. Kilka początkowych ćwiczeń miało za zadanie wprowadzenie nowego słownictwa i struktur. Następnie uczniowie przeczytali teksty o bezdomnych w różnych krajach: Indiach, Stanach Zjednoczonych i Polsce.



### Scenariusz 3:

Temat: *Just people Poverty and homelessness*. "Po prostu ludzie. Bieda i bezdomność"

Rodzaj interwencji: **personalizacja, skrzyżowane kategorie.**

Pożądane oddziaływanie: **dywergencja, konwergencja.**

#### KIREN

Kiren is 47 years old and lives in Delhi in India. Once she lived with her husband Ray in the nice house in the suburbs of Delhi. Ray was an engineer. He worked for French company and **earned a good salary**. Kiren was a housewife, although she was well educated. She loved literature and read a lot, she also cooked traditional Indian food which her husband loved. They didn't have children, but they helped orphans, that's why they didn't **save** much and when Ray died unexpectedly Kiren was left with nothing. After a year she lost her house and all the furniture. She couldn't get a job as she was over forty and had no job experience. Moreover **unemployment** is high in India. Now forty seven, alone **with no means to live**, she is homeless and feels extremely unhappy. The worst thing for her is the way other people look at her. She is in a horrible situation but she hopes that one day she will have her own place and better future.

Kiren ma 47 lat, mieszka w Delhi w Indiach. Kiedyś mieszkała za swoim mężem Rayem w domu na przedmieściach Dehli. Ray był inżynierem, pracował we francuskiej firmie i dobrze zarabiał. Kiren nie pracowała, mimo że była wykształcona. Kochała książki i bardzo dużo czytała, gotowała także ulubione przez męża tradycyjne, indyjskie jedzenie. Nie mieli dzieci, ale pomagali sierotom i dlatego wiele nie oszczędzali i kiedy Ray zmarł, Kiren został bez pieniędzy. Po roku straciła dom i wszystkie meble. Nie mogła dostać pracy ponieważ była po czterdziestce i nie miała doświadczenia. Obecnie nie ma środków do życia, jest bezdomna i niezwykle nieszczęśliwa. Najgorszą dla niej rzeczą jest pogarda z jaką inni ludzie patrzą. Jest w okropnej sytuacji, ale ma nadzieję, że kiedyś będzie miała miejsce do życia i lepszą przyszłość.

#### SUNNY

Sunny 20, an American who lives in New York. Once he lived with his parents in San Diego, California. The problem was: they quarreled a lot because parents wanted him to study

medicine but he dreamed about being a poet. So he left family home, tried to get a job in New York. Unfortunately he didn't earn enough to support himself. One year ago he had to leave his **rented** room and started living on a street. He isn't very unhappy and feels that **homelessness** gives him the sense of freedom and helps his writing. He really hates when people look at him with the feeling of **detest** in their eyes. Maybe one day he'll become famous American writer.

Sunny ma 20 lat, jest Amerykaninem i mieszka w Nowym Yorku. Kiedyś mieszkał z rodzicami w San Diego w Kalifornii. Miał pewien problem: rodzice chcieli żeby studiował medycynę, a on marzył o zostaniu poetą. Opuścił więc rodzinę i spróbował życia i pracy w Nowym Yorku. Niestety nie zarabiał dużo, rok temu musiał wyprowadzić się z wynajmowanego mieszkania i zaczął mieszkać na ulicy. Nie jest nieszczęśliwy i czuje, że bezdomność daje mu poczucie wolności i pomaga w pisaniu.

## **KAROL**

Karol is 48 years old. He lives in Jaslo in Poland. He doesn't have a job now but in the past he worked as a builder. Unfortunately he had an accident after which he couldn't work anymore. He doesn't get **disability payment** so he has no means to live. In the spring and summer he doesn't mind being homeless as he works picking mushrooms and berries. He loves nature and feels free in the forest and fields. It gets really bad in the autumn and winter because he is often sick and doesn't have a warm place to stay. He hates begging because he sees that people **look down at him**. Karol often thinks about his family home: mother, father and the family atmosphere they created. He can't believe what has happened to him and hopes for better times.

Karol ma 48 lat, mieszka w Jaśle w Polsce. Obecnie nie ma pracy, ale kiedyś pracował jako robotnik budowlany. Niestety miał wypadek, po którym nie mógł już pracować. Nie ma renty, więc nie ma z czego żyć. Wiosną i latem nie jest tak źle, ponieważ może zbierać grzyby i jagody, a ponieważ kocha przyrodę czuje się wolny w lasach i na polach. Gorzej jest jesienią i zimą, ponieważ często choruje i nie ma ciepłego schronienia. Nienawidzi żebrać ponieważ czuje, że ludzie patrzą na niego z pogardą. Karol często wspomina swój dom rodzinny; matkę, ojca i rodzinną atmosferę jaką tworzyli. Czasem nie może uwierzyć w to co go spotkał i ma nadzieję na lepsze czasy.

Uczniowie dokładnie analizują teksty pod względem słownictwa i zagadnień gramatycznych, a także zawartości merytorycznej, a następnie uzupełniają tabelkę.

		KIREN	SUNNY	KAROL	JA
<b>IN THE PAST</b> <b>W przeszłości</b>	Home and family Dom i rodzina				
	Job Zawód				
	Interests Zainteresowania				
	Why has she/he become homeless? Powód bezdomności				
	<b>NOW</b> <b>Obecnie</b>				
The worst thing Najgorsza rzecz					
Age Wiek					
Dream Marzenia					
Place Miejsce zamieszkania					

Wypełniona tabela bardzo wyraźnie obrazuje ogromne zróżnicowanie w obrębie kategorii ludzi bezdomnych; różne kraje, wiek, powód bycia bezdomnym itd. Pokazuje także, że ludzie bezdomni są pod wieloma względami podobni do nas, a jedyna różnica pomiędzy nami i bezdomnymi to fakt posiadania stałego miejsca zamieszkania. Uczniowie zauważyli, że niektórzy bezdomni są wykształceni, mają marzenia, zainteresowania, a przede wszystkim cierpią z powodu sytuacji, w której się znaleźli.

Uczniowie uzupełniają pola tabeli informacjami na swój temat to znaczy wpisują swoje zainteresowania, marzenia, miejsce zamieszkania, wiek, informacje o rodzinie, a następnie porównują, znajdując bardzo wiele podobieństw.

## Scenariusz 4

Temat: *Just people. Poverty and homelessness c.d.*

**Rodzaj interwencji: hipoteza kontaktu, skrzyżowane kategorie grupowe.**

**Pożądane oddziaływanie: konwergencja i dywergencja.**

Zagadnienia językowe: opis osoby; czasy teraźniejsze i przeszłe.

Kolejny scenariusz jest kontynuacją tematu bezdomności i zróżnicowania w obrębie tej kategorii. Uczniowie otrzymują polecenie wykonania ćwiczenie na wyobraźnię:

wyobraź sobie, że jesteś pracownikiem opieki socjalnej i musisz napisać raport o bezdomnym którego spotkałeś wczoraj. Wypełnij kwestionariusz i przedstaw klasie.

Name Imię

.....

Surname Nazwisko

.....

Age Wiek

.....

The reason of homelessness. Powód bezdomności

.....

.....

How long has he/she been homeless? Jak długo jest bezdomny?

.....

.....

What is his/her greatest problem? Jaki jest jego/jej największy problem?

.....

.....

How can this person be helped? Jak można pomóc tej osobie?

.....

Po napisaniu raportu, uczniowie przedstawiają „swoich” bezdomnych i starają się teoretycznie rozwiązać ich problem. Przy tej okazji rozpoczyna się burzliwa i trudna do opanowania dyskusja o problemach społecznych i nieudolności w ich rozwiązywaniu. Co ciekawe, niektórzy uczniowie przedstawiając wymagowanego bezdomnego wzorowali się

na siebie, bądź kimś znajomym czy bliskim. Może to oznaczać, iż zauważyli podobieństwo pomiędzy „my” a „oni” – ludzie bezdomni.

## Scenariusz 6

Temat: *Do we really know them ?* ”Czy naprawdę ich znamy”.

**Rodzaj interwencji: uświadomienie nieadekwatności ocen osób na podstawie stereotypów, personalizacja.**

**Pożądane oddziaływanie: konwergencja i dywergencja.**

Zagadnienia językowe: przymiotniki i przysłówki

Uczniowie słuchają nagranej rozmowy dwóch osób opisujących, stereotypowego Anglika, Szkota i Amerykanina, na tej podstawie uzupełniają pierwszą kolumnę tabelki nr 1.

Następnie słuchają nagrania Anglika, Szkota i Amerykanina mówiących o sobie i wypełniają kolumnę nr 2

	1	2
	Stereotype expressed in conversation. Stereotyp wyrażony w rozmowie	People talking about themselves. Osoby danej narodowości mówiące o sobie
English person	Cool, unsociable, calm, honest, looks down at the others: Chłodny w obyciu, spokojny, uczciwy, patrzy na innych z wyższością	Mike: Friendly, sociable a bit crazy Z autoopisu Mika wynika, że jest przyjacielski, towarzyski i trochę szalony
Scottish person	Mean, withdrawn, doesn't like strangers. Skąpy, zamknięty w sobie, nie lubi obcych.	Joana: generous, outspoken, travels a lot. Joanna: hojna, otwarta, dużo podróżuje.
American person	Loud, insensitive: fat; Głośny, nieczuły i gruby.	Kris: calm and cool. Spokojny i zrównoważony.

Uczniowie analizują niecisłości wynikające ze stereotypowego postrzegania innych, a następnie zaznaczają te cechy, które do nich także pasują, zdając sobie sprawę z podobieństw międzygrupowych. Następnie rozmowa nakierowana została na konkretnych przedstawicieli wyżej wspomnianych narodowości. Uczniowie opowiadali o znajomych Anglikach, Szkotach

i Amerykanach i porównywali ich ze stereotypem, tym bardziej obnażając jego nieprawdziwość i zauważając różnice wewnątrz-grupowe. Ten scenariusz jako pierwszy pokazuje otwarcie na przykładzie nieadekwatność stereotypu w ocenie ludzi konkretnej kategorii. Tematyka ta kontynuowana jest w kolejnym scenariuszu dotyczący stereotypu Polaka.

## Scenariusz 7

Temat: *Who am I?* „Kim jestem?”

**Rodzaj interwencji: uświadomienie nieadekwatności ocen osób na podstawie stereotypów, personalizacja.**

**Pożądane oddziaływanie: konwergencja i dywergencja.**

Zagadnienia językowe: przymiotniki

Uczniowie odpowiadają na pytanie „Jak sądzisz, jaki jest stereotyp Polaka wśród innych narodów Europy?” i wpisują przymiotniki do tabeli. Dyskusja jest burzliwa, ponieważ uczniowie zdają sobie sprawę z powszechnego, negatywnego stereotypu Polaka wśród narodów Europy zachodniej i nie tylko. A oto podawane przez uczniów stereotypowe określenia:

Stereotyp Polaka
Pijak, złodziej, nie mówi po angielsku, prostak, megaloman, zaściankowy umysł, pieniacz, niewykształcony, marnie ubrany, kłótlivy, czasami szarmancki, zacofany, ksenofobiczny, homofobiczny, leniwy.

Następnie odpowiadają na pytanie: „Jaki jesteś? Opisz siebie za pomocą przymiotników wpisanych do tabelki. Uczniowie opisują siebie używając prostych określeń i równoważników zdań.

Oto kilka przykładów

Moje cechy
Marcin: Czasem leniwy, ale lubię się uczyć; kocham sztukę współczesną, podróżuję gdy tylko mogę, chcę być historykiem sztuki.
Ala: Lubię dyskutować o historii: mam wielu internetowych znajomych na świecie, uwielbiam różnorodność Europy i chcę podróżować, chcę studiować na ASP.
Paweł: Nie znoszę fizyki, ale kocham angielski. Będę studiował architekturę, fascynuję się Grecją i grecką kulturą. Pracuję jako wolontariusz.

Uczniowie porównują tabelki, zaznaczając tylko te przymiotniki, które pojawiają się w obydwu. Okazuje się, że jedynym przymiotnikiem lub określeniem pojawiającym się w obydwu tabelach jest „leniwy”.

Uczniowie odpowiadają na pytanie „Czy stereotyp odzwierciedla cechy każdego członka stereotypizowanej społeczności?” Uzasadnij swoją wypowiedź.

Kolejna gorąca dyskusja z początku pod kontrolą i po angielsku następnie już po polsku.

Uczniowie zdają sobie sprawę, że stereotyp Polaka za granicą jest negatywny i widzą jego nieadekwatność. Zdają sobie powoli sprawę, że inne stereotypy też mogą być mylne i należy przynajmniej zastanowić się chwilę zanim przypiszemy komuś stereotypową cechę. W celu utrwalenia wywołanego wrażenia uczniowie otrzymują pisemne zadanie domowe: Opisz: 1. stereotyp artysty 2. siebie

Uczniowie klasy VI OSSP, uważają się za artystów i rzeczywiście nimi są. Większość z nich planuje pozostać w sferze sztuki i kontynuować naukę na ASP, studiować architekturę czy historię sztuki. Po 6 latach w szkole znają środowisko artystyczne dobrze i mogą się na ten temat wypowiadać. Zadanie wykonali w ciekawy sposób, ponieważ większość zdaje sobie sprawę, że stereotypowy artysta to - „często pijak, biedny, głowa w chmurach, marnie sobie radzi w rzeczywistości, niezorganizowany, bałaganiarz, wszystko gubi, nie wyprasowane ubranie, nie płaci podatków”. Gdy jednak opisują siebie obraz zmienia się drastycznie, choć

lubią myśleć o sobie jako o ludziach odrobinę nieprzewidywalnych i szalonych. Po wykonaniu tego zadania uczniowie ponownie zauważają nieadekwatność stereotypu.

## Scenariusz 8

Temat: *The strangest person I have ever met*. "Najdziwniejsza osoba jaką kiedykolwiek spotkałem."

**Rodzaj interwencji: personalizacja.**

**Pożądane oddziaływanie: dywergencja.**

Zagadnienia językowe: czas: Present Perfect.

Następny scenariusz ma za zadanie uświadomienie różnorodności grupy własnej.

Uczniowie mają za zadanie opisać w kilku zdaniach:

The strangest person I have ever met.....

(Najdziwniejszy człowiek, jakiego spotkałem....)

The best polish artist I have ever met.....

(Najlepszy artysta, jakiego spotkałem...)

The greatest friend.....

(Najlepszy przyjaciel.....)

The most boring person.....

(Najnudniejsza osoba..)

The person I would like to meet again.....

(Osoba, z którą chciałbym się znowu spotkać..)

The person I would never like to meet again...

(Osoba, której nie chciałbym już nigdy spotkać..)

Uczniowie wypowiadają się ustnie, słuchając siebie nawzajem. Mają za zadanie usłyszeć kto w klasie mówi o tych samych osobach.

Rozmowa prowadzi do następujących wniosków: mimo że jesteśmy jedną grupą każdy z nas przedstawia inne poglądy (tylko czasem są one podobne). Każdy uważa inną osobę za dziwną, nudną i każdy ma swojego przyjaciela. Mimo, iż wszyscy w klasie są przez innych postrzegani jako jednolita grupa uczniów liceum plastycznego, każdy jest niepowtarzalną jednostką.



## Scenariusz 9

Temat: *So many people – one nation.*” Tak wielu ludzi, jeden naród.”

**Rodzaj interwencji: skrzyżowane kategorie grupowe.**

**Pożądane oddziaływanie: Konwergencja, dywergencja.**

Zagadnienia językowe: przymiotniki - stopniowanie

Uczniowie otrzymują pięć tabelek z opisami grup: artyści, Polacy, uczniowie, wegetarianie, wielbiele fast food. Następnie z każdej grupy wybierają przymiotniki odpowiadające opisowi własnej osoby. W ten sposób uświadamiają sobie, jak krzyżują się kategorie i że są członkami wielu grup jednocześnie.

### ARTISTS

intelligent

creative

absentminded

disorganized

drink a lot of alcohol

live in their own world

take drugs

smart

dreamers

smoke cigarettes

crazy

### POLES

dishonest

hospitable

megalomaniac

think they are very important nation

messy

disorganized

cannot cooperate

intelligent

don't trust each other

not very well educated

intolerant

### PUPILS

often in hurry

love having fun

don't like studying

love holidays

nasty

impolite

cheat on tests

lazy

avoid working if they can

intelligent

### VEGETARIANS

like vegetables and fruit

take care of their health

love animals

don't like meat

have a lot of time

nice

believe in reincarnation

are against killing animals

want to protect environment

have garden

### FAST FOOD LOVERS

busy

always in hurry

don't think too much about their

health

work hard

have a lot of things to do

like fast food

like fast food restaurants

can spend money in restaurants

## Scenariusz 12

Temat: *Emotions* „Emocje”

**Rodzaj interwencji: skrzyżowane kategoryzacje.**

**Pożądane oddziaływanie: konwergencja.**

Zagadnienia językowe: Czas Present Continuous

Każdy uczeń otrzymuje zdjęcie człowieka przeżywającego określone emocje i będącego w określonej sytuacji. Zdjęcia przedstawiają ludzi z różnych krajów, różnych wyznań o różnym statusie materialnym i w różnym wieku.

Uczniowie opisują emocje oraz sytuację, która je wywołała. Następnie zastanawiają się jak sami czuliby się w takiej sytuacji.

Przykładowe wypowiedzi:

Zdjęcie nr 6 - zdjęcie Żyda w tradycyjnym stroju grającego na cymbałach

„ I think that this man is Jewish and he is playing music now which makes him very happy. I also like music and when I listen to it I feel happy too. I think that art, music or dance brings pleasure to people all over the world.” (Uważam, że ten człowiek jest Żydem. Gra na instrumencie i jest bardzo szczęśliwy. Ja także lubię muzykę i gdy jej słucham jestem szczęśliwa. Uważam, że sztuka, muzyka i taniec przynoszą przyjemność ludziom na całym świecie.)

Zdjęcie nr 19 - zdjęcie przedstawia człowieka, prawdopodobnie Palestyńczyka na tle zburzonego domu i ciał ludzi.

”This man is very unhappy, his house has been destroyed probably in war. He is suffering as he may have lost somebody dear to him. This is the worst thing that can happen to anyone. I would also be very miserable in this situation but I hope it will never happen to me. I also hope that wars will finally stop and that man will be able to live in peace (but I know it is impossible). (Ten człowiek jest bardzo nieszczęśliwy, jego dom został zniszczony podczas wojny. Cierpi, ponieważ prawdopodobnie stracił kogoś bliskiego. To najgorsza rzecz, jaka może człowieka spotkać. Ja także byłabym bardzo nieszczęśliwa w takiej sytuacji, ale mam nadzieję, że nigdy mnie to nie spotka. Mam nadzieję, że wojny się skończą i ten mężczyzna będzie żył w pokoju.(wiem jednak, że to nie jest możliwe)

Zdjęcie 12 - zdjęcie przedstawia kobietę i dziecko podczas kąpieli. Obydwoje się śmieją.

“ The woman and the child are laughing and they are very happy. She has dark skin so maybe she is from India. The baby is in towel so I think that they have just had a bath. When I was a

child I also loved taking a bath. I think all children and their parents like it very much and that it is happy family event.” (Kobieta i dziecko śmieją się i są bardzo szczęśliwi. Maja ciemną skórę, prawdopodobnie pochodzą z Indii. Dziecko jest owinięte ręcznikiem, więc myślę że brali kąpiel. Kiedy byłem dzieckiem, też uwielbiałem się kąpać. Myślę, że wszystkie dzieci i rodzice to lubią i jest to szczęśliwy moment w rodzinie).

Zdjęcie 10 - zdjęcie przedstawia ojca i dwóch małych synów na podwórku domu, wszyscy pracują, robiąc ogniwa do łańcuchów. ”In my opinion those people are very poor and they have to work all day. Even very small boy has to help although he is too young to work like that. He is not very happy and he wants to play or paint or rest. He should also learn. I think that his father is also unhappy and he worries a lot. I wouldn't want to work like that and it would make me unhappy and tired.” (Myślę, że ci ludzie są bardzo biedni i muszą cały dzień pracować. Nawet mali chłopcy muszą pracować. Nie są szczęśliwi ponieważ chcieliby bawić się, malować lub odpoczywać. Powinni się także uczyć. Myślę, że ich tata też jest nieszczęśliwy i bardzo się martwi. Nie chciałabym pracować w ten sposób, byłabym nieszczęśliwa i zmęczona).

Uczniowie widzą i mówią o tym, że wojna czy bieda jest tak samo straszna dla wszystkich ludzi; a miłość czy muzyka wszystkim tak samo przynosi przyjemność. Porównanie przybliża ich do innych, obcych ludzi.

### Scenariusz 13

Temat: *Similarities*. „Podobieństwa”

**Rodzaj interwencji: skrzyżowane kategoryzacje.**

**Pożądane oddziaływanie: konwergencja i dywergencja.**

Zagadnienia językowe: wyrażenia :”we both.....; neither of us.....”.

Pomysł na ten scenariusz pochodzi z zajęć przeprowadzonych przez prof. Barbarę Weigl na Uniwersytecie Jagiellońskim.

Każdy uczeń losuje jedną kartkę, np.:

chroatian hotel owner (właściciel hotelu z Chorwacji),

vegeratian (wegetarianian),

forester from Utah (leśnik z Utah),

Japanese pilot (japoński pilot),

tour guide from Turkey (przewodnik z Turcji),

Buddish monk(buddyjski mnich) itd

Następnie uczniowie tworzą zdanie, np.

Ja i buddyjski mnich – obydwójce lubimy ciszę, żaden z nas nie popiera wojny.

Ja i właściciel hotelu z Chorwacji – obydwójce lubimy morze i słońce, żaden z nas nie lubi złodziei.

W ten sposób uczniowie znajdują podobieństwa pomiędzy sobą a ludźmi z odległych krajów. Dzięki skrzyżowanym kategoryzacjom uświadamiają sobie podobieństwo. Mogą wyobrazić sobie jacy są, co lubią, a czego nie. Jest to proste ćwiczenie, uczniowie wykonali go chętnie, śmiejąc się i dowcipkując. Niektóre porównania były bardzo zabawne i zapadły w pamięć. Ćwiczenie to pobudza wyobraźnię i wraz z innymi ćwiczeniami w programie może spowodować, że moi uczniowie postrzegając innych ludzi, zastanowią się nad możliwymi podobieństwami.

## Scenariusz 14

Topic: *Crossed*. “Pokrzyżowany”

**Rodzaj interwencji: skrzyżowane Kategoryzacje.**

**Pożądane oddziaływanie: dywergencja.**

Zagadnienia językowe: vocabulary.

Uczniowie otrzymują opis osób niepełnosprawnych poruszających się na wózkach inwalidzkich : rolnika z bieszczadzkiej wsi i hinduskiego nastolatka. Czytają je i próbują zapamiętać. Następnie w tabeli zaznaczają kategorie, do których ci ludzie należą (różne kolory dla różnych osób). Następnie kolejnym kolorem zaznaczają kategorie, do których sami należą. Szukają punktów wspólnych i wypowiadają się na ten temat.

Rolnik z bieszczadzkiej wsi.

„Jan Michalik mieszka w małej wsi niedaleko Ustrzyk Dolnych. Kilka lat temu uległ wypadkowi w lesie i teraz porusza się na wózku inwalidzkim. Ponieważ nie ukończył szkoły i nie ma zawodu, pozostaje na utrzymaniu rodziców, którzy pracują na roli. Na szczęście ma braci, którzy odwiedzają go i wspierają. Często siedzi w ogrodzie i podziwia naturę, którą kocha ponad wszystko”.

Hinduski nastolatek

„Mareli mieszka w dużym mieście na północy Indii, jest wysoki i ma ciemną karnację. Wychował się w sierocińcu i z tego powodu jest niepełnosprawny; nie wyleczona choroba z dzieciństwa spowodowała kalectwo. Mareli lubi szkołę, jest utalentowanym rzeźbiarzem i malarzem. Ma nadzieję, że w ten sposób zarobi na życie”.

Light complexion	Medium complexion	Dark complexion	
Only child	Have sibilings	Adopted child	Orphan
Live in a big city	suburbs	Small town	Village
Both parents work	One of them works	Both are unemployed	Retired
(is, was) a good student	gifted	Lazy, doesn't (didn't) like school	Has (had) serious problems at school
Loves music	Loves books	Loves traveling	Loves nature

Dzięki mapie, jaka powstała, uczniowie dokładnie widzą jak układają się skrzyżowane kategoryzacje i ile wspólnego mają z ludźmi, którzy na pierwszy rzut oka wydawali się całkowicie obcy.

## Scenariusz 15

Temat: *Photographs*. „Zdjęcia”

**Rodzaj interwencji: personalizacja.**

**Pożądane oddziaływanie: konwergencja i dywergencja, dekategoriacja.**

Zagadnienia językowe: czasy Present Continuous, Present Simple, czasowniki nieregularne  
Każdy uczeń dostaje zdjęcie człowieka wykonującego codzienną czynność, np. mężczyzna myje naczynia.

Następnie uczeń układa wypowiedź na temat tego, jak on czuje się w takiej sytuacji

Przykładowa wypowiedź:

Zdjęcie przedstawia człowieka u dentysty.

„ When I am at he dentist I always feel horrible. I hate going to dentist and I am always afraid.” (Kiedy jestem u dentysty czuję się okropnie. Nie lubię dentysty i często się boję).

Zdjęcie przedstawia młodego człowieka uczącego się.

„ When I study I also sometimes feel bored especially when I have to do physics or chemistry.”(Kiedy się uczę, czasami jestem znudzony, zwłaszcza, gdy uczę się chemii lub fizyki).

Uczniowie zdają sobie sprawę, że uczniowie w innych krajach także nie przepadają za zadaniami domowymi, a większość ludzi na świecie nie lubi chodzić do dentysty. Postrzegają innych ludzi bez dzielących granic na podstawie jednego wyraźnego podobieństwa.

## **Scenariusz 17**

Temat: *A perfect Place to live .” Idealne miejsce do zamieszkania”.*

**Rodzaj interwencji: różnicowanie międzygrupowe z zachowaniem tożsamości grupowych .**

**Pożądane oddziaływanie: zmiana postawy wobec kategorii społecznej**

Zagadnienia językowe: słownictwo.

Uczniowie otrzymują następujące zadanie: Stwórz idealny kraj w którym chciałbyś mieszkać, użyj do tego wybranych aspektów wymienionych poniżej krajów europejskich. Wybierz z każdego kraju to, co według ciebie ma najlepszego.

Polska

Węgry

Chorwacja

Hiszpania

Słowacja

Przykładowa wypowiedz:

Polska, Poland – beautiful landscapes, piękne krajobrazy:

Węgry, Hungary – calm people who are not in hurry, spokojni ludzie, którzy nie żyją w pośpiechu:

Chorwacja, Croatia – beautiful sea, nice people; piękne morze i mili ludzie;

Hiszpania, Spain – good cuisine (sea food), beautiful beaches, handsome men; dobra kuchnia, piękne plaże, przystojni mężczyźni;

Słowacja, Slovakia – great mountains, good ski lifts, friendly people; wspaniałe góry, dobre wyciągi narciarskie, przyjacielscy ludzie.

W rozmowie sterowanej uczniowie następnie odpowiadają na pytanie „Czy zjednoczona Europa może pomóc nam w stworzeniu idealnego państwa?” Jednocześnie uświadamiają sobie konieczność współpracy i akceptowania różnic grupowych. W tym świetle wyraźnie widać, iż tożsamość i cechy charakterystyczne dla narodów są ważne i godne podziwu. Dzięki pozytywnemu kontekstowi uczniowie doceniają różnice.

## Scenariusz 18

Temat *International camp*. „Obóz międzynarodowy”

**Rodzaj interwencji: różnicowanie międzygrupowe z zachowaniem tożsamości grupowych .**

**Pożądane oddziaływanie: uświadomienie wspólnego celu i zmiana postawy wobec kategorii społecznej**

Zagadnienia językowe: Drugi okres warunkowy

Uczniowie otrzymują polecenie: „ Jesteś na międzynarodowym obozie. Otrzymujesz kilka zadań do wykonania. Do każdego zadania możesz sobie dobrać osobę z innego kraju. Musisz jednak uzasadnić swój wybór.

Oto twoje zadania:

Otrzymujesz zestaw klocków *Lego Technics* i musisz z nich zbudować łazik księżycowy

Przykładowa wypowiedź:

Magda: “If I were to build it I would take a Japanese friend because a lot of them are technically minded.” Gdybym miała budować, poprosiłabym Japończyka o pomoc ponieważ wielu z nich ma zdolności techniczne.

Przygotuj i podaj elegancki i pyszny posiłek.

Jaś „ I would ask a French friend for help because French cuisine is delicious” Poprosiłbym Francuza o pomoc, ponieważ kuchnia francuska jest wspaniała.

Zaprojektuj suknie wieczorową.

Marcin” I would cooperate with Italian girl because they know a lot about fashion.”

Współpracowałbym z Włoszką, ponieważ wiedzą wszystko o modzie.

Wygraj partie szachów z komputerem.

Anna ” I would ask Russian friend because the most famous chess player comes from Russia and a lot of young people there can play too.” Poprosiłabym Rosjanina, ponieważ większość sławnych szachistów pochodzi z Rosji i wielu młodych ludzi potrafi grać tam w szachy.

To ćwiczenie oparte jest na podobnych zasadach, co poprzednie: tym razem jednak nacisk kładziony jest na pozytywne różnice pomiędzy ludźmi różnych nacji. Zaznaczone są odrębne tożsamości oraz zyski z nich płynące w kontekście współpracy i dążenia do wspólnego celu.

Uczniowie uświadamiają sobie pozytywny aspekt współpracy międzynarodowej i kontaktu międzygrupowego. Różnice pomiędzy narodami stają się niezbędne, by jak najlepiej



zrealizować zadanie. W tym scenariuszu pojawia się idea wspólnego celu możliwego do osiągnięcia tylko dzięki różnicom pomiędzy narodami.

## Scenariusz 19

Temat: *Spanish Day* „Dzień hiszpański”

**Rodzaj interwencji: różnicowanie międzygrupowe, wspólny cel.**

**Pożądane oddziaływanie: zmiana postrzegania grupy jako całości.**

Zagadnienia językowe: czasy Simple Past i Past Continuous

Tydzień po obchodach dnia hiszpańskiego w Zespole Szkół Plastycznych uczniowie piszą sprawozdanie z tego niezwykle udanego dnia. Główną przyczyną sukcesu był współdziałanie i współpraca trzech szkół: plastycznej, muzycznej i baletowej, które zwykle działają oddzielnie raczej rywalizując niż współpracując. Uczniowie szkół szanują się wzajemnie, występują jednak pewne antagonizmy, faworyzowanie grupy własnej. Zdarzają się opinie, iż „muzycy nic nie robią, tylko jeżdżą po Polsce i sobie koncertują”, „plastycy tylko siedzą w trawie i coś tam bazgrolą”.

Uczniowie otrzymują polecenie „Opisz Dzień Hiszpański: napisz, kto brał w nim udział i co najbardziej ci się podobało.

Zarówno organizacja jak i refleksje po tym wydarzeniu uświadamiają młodym ludziom dobroczynność współpracy i kontaktu między różnymi grupami, - tutaj szkołami.

W opisach uczniowie skupili się na różnorodnych umiejętnościach uczniów różnych szkół, na ich talentach. Doszli do wniosku, iż muzyka i balet wymagają wielu ćwiczeń, a sztuka jest najwspanialsza, gdy zawiera w sobie wiele elementów i tworzy ją wielu różnych od siebie ludzi.

## Scenariusz 22

Temat: *What are you good at?* “W czym jesteś dobry”?

**Rodzaj interwencji: różnicowanie międzygrupowe.**

**Pożądane oddziaływanie: zmiana postrzegania grupy jako całości.**

Zagadnienia językowe: wyrażenia “to be good at doing something; to be bad at doing something”.

Uczniowie otrzymują następujące zadanie: Pomyśl o sławnych i zasłużonych rodakach. Wybierz trzech, którzy twoim zdaniem zrobili coś ważnego i potrzebnego dla wszystkich ludzi na świecie. Napisz, kim byli, kiedy żyli i czego dokonali. Uczniowie pracują samodzielnie, a następnie wypowiadają się na forum klasy.

Przykładowe wypowiedzi:

1. Sandra: "I think that Mr Religa is a very important person not only for people in Poland but also for the others. He is making a lot of research and achieved a lot in the field of heart transplantation. Many doctors abroad use his knowledge and learn from him." (Uważam, że pan Religa jest bardzo ważnym człowiekiem, nie tylko dla ludzi w Polsce, ale także dla innych. Robi badania i wiele osiągnął w dziedzinie transplantacji serc. Wielu zagranicznych lekarzy uczy się od niego.)

2. Magda: "I think that the greatest Pole of all times is Lech Wałęsa. He is very famous as he liberated Poland. Thanks to him we are not communist country anymore. He also started the fight with communism in all Eastern Europe because when other countries saw that they also started to fight." (Uważam, że największym Polakiem jest Lech Wałęsa. Jest sławny, ponieważ wyzwolił Polskę, dzięki niemu nie jesteśmy już komunistycznym krajem. Rozpoczął także walkę w całej wschodniej Europie.)

3. Jaś : "In my opinion very important is Pope Jan Paweł II because he is very wise person and philosopher. He caused good changes in church and fights for peace. He also made catholic church closer to other religions which is very important. (Moim zdaniem bardzo ważny jest Jan Paweł II. Spowodował wiele zmian w kościele i walczył o pokój. Zbliżył także kościół katolicki do innych religii co jest bardzo ważne).

Następnie uczniowie spisują wszystkie osoby i ich osiągnięcia w tabelce.

Zbigniew Religa	Cardiologist. Good at heart transplanting.
Lech Wałęsa	Liberator. Fought with communism.
Jan Paweł II	Pope, philosopher. Good at thinking and talking to people.
Mikołaj Kopernik	Astronomer. Good at observing universe and making conclusions.
Adam Małysz	Sportsman. Good at ski jumping.

Na podstawie tabelki uczniowie dyskutują w czym jesteśmy dobrzy jako naród i dochodzą do wniosku, że nie da się udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Mimo, iż jesteśmy jedną grupą etniczną, jesteśmy dobrzy w wielu dziedzinach i tym samym bardzo różnorodni.

### Scenariusz 23

Temat: *WE. „MY”*

**Rodzaj interwencji: wspólna tożsamość grupowa.**

**Pożądane oddziaływanie: rekategoryzacja – zdefiniowane kategorii na wyższym poziomie.**

Zagadnienia językowe: słowotwórstwo

Uczniowie otrzymują następujące polecenia: napisz, jakie cele stawiasz przed następującymi grupami:

Rodzina,

Polska,

Zjednoczona Europa,

Świat.

Przykładowe wypowiedzi:

Dominika : “Family – take care of its members; feed them and make them feel secure and happy”.

“Poland – Give the citizens the feeling of security, give them jobs and healthcare”.

“UE – Make sure that all Europeans are treated equally”.

“The world – Try to keep peace everywhere”.

To ćwiczenie ma za zadanie przygotować młodzież do kolejnego ćwiczenia.

## Scenariusz 24

Temat: *Circles* „Okręgi”

**Rodzaj interwencji: wspólna tożsamość grupowa.**

**Pożądane oddziaływanie: rekatoryzacja- zdefiniowanie kategorii na wyższym poziomie.**

Zagadnienia językowe: Word Formation.

Uczniowie otrzymują następujące polecenie: wstaw 4 grupy w odpowiednie według siebie okręgi. Tak, by odpowiednio się w sobie zawierały, a następnie przyporządkuj każdej grupie cele.

Groups:

Family,

The World,

UE,

Polish Nation.

**Goals (cele):**

Education for children, good atmosphere,

Wealth and peaceful coexistence,

Safety, good economic market, good health care system, good education,

Taking care every member especially weaker ones.

Uczniowie wykonali zadanie bez problemów, jako że zostali do niego przygotowani podczas poprzedniej lekcji. Pierwsza część jest u wszystkich jednakowa, jednak w drugiej występują różne opcje. Uczniowie zdają sobie sprawę, iż celem zarówno rodziny, państwa czy Unii jest dobro jej członków.

## Scenariusz 25

Temat : *Organizacje międzynarodowe*

**Rodzaj interwencji: wspólna tożsamość grupowa.**

**Pożądane oddziaływanie: rekatoryzacja – zdefiniowane kategorii na wyższym poziomie.**

Zagadnienia: abbreviations

Uczniowie otrzymują listę nazw organizacji międzynarodowych i próbują dopasować cele.  
World Wild Found,  
Green Peace,  
Amnesty International,  
Doctors without Borders,  
United Nation High Commissioner for Refugees.

Takes care of endangered species (zajmuje się zagrożonymi gatunkami).  
Helps people who had to escape from their countries (pomaga ludziom którzy uciekli z własnych krajów).  
Brings health care to those who need it (leczy tych, którzy tego potrzebują).  
Fights with those who destroy environment (walczy z tymi, którzy niszczą środowisko).  
Helps prisoners of conscious (pomaga więźniom sumienia).

Następnie odpowiadają na pytania „Co to są organizacje międzynarodowe? Czy działają w Polsce? Czy chcieliby być członkiem którejs z tych organizacji”? W klasie jest kilku członków Green Peace i Amnesty International, więc opowiadają o celach i działaniach tych organizacji.

Kolejne scenariusze przybliżają zadania organizacji międzynarodowych, kładąc nacisk na wspólny cel i międzynarodowa współpracę.

## **Scenariusz 26**

Temat: *Green Peace*

**Rodzaj interwencji: wspólna tożsamość grupowa.**

**Pożądane oddziaływanie: rekatoryzacja – zdefiniowane kategorii na wyższym poziomie.**

Zagadnienia językowe: rozumienie tekstu.

Uczniowie otrzymują tekst i z pomocą słownika polsko-angielskiego analizują go, wypisując jednocześnie nieznanne do tej pory słowa.

Po przeczytaniu następuje dyskusja na temat tego, czy taka organizacja miałaby szansę, gdyby działała tylko w jednym kraju?

Uczniowie dochodzą do wniosku, że Green Peace jest tak skuteczny tylko dlatego, że działa we wszystkich krajach, a ochrona środowiska jest naszym wspólnym nadrzędnym celem.

### **GREEN PEACE**

*Greenpeace is a non-profit international organisation, present in 40 countries of Europe, the Americas, Asia and the Pacific.*

*We want to stay independent and honest, so Greenpeace does not accept donations from governments or corporations but only contributions from individual supporters.*

*As a global organisation, Greenpeace focuses on the the most important worldwide dangers to our planet's environment.*

*Greenpeace has been campaigning against environmental degradation since 1971 when a small boat of volunteers and journalists sailed into Kamchatka, an area north of Alaska where the US Government was doing underground nuclear tests. This tradition of 'bearing witness' in a non-violent manner continues today, and our ships are an important part of all our campaign work.*

*We have many enemies who would love to see us dead as their profits are connected with Earth poisoning. But we also have allies helping us and supporting not only financially.*

*We think that only international actions and cooperation can stop those who think money is more important than clean environment.*

*And we believe that the struggle to preserve the future of our planet is not about us. It's about You. Greenpeace speaks for 2.8 million supporters worldwide, and encourages many millions more than that to take action every day. You can join us anytime you want and begin your own action of saying "no" to those who don't care.*

*We take the name of our flagship, "the Rainbow Warrior", from a North American Indian legend. It described a time when humanity's greed has made the Earth sick and empty. At that time, a tribe of people known as the Warriors of the Rainbow would rise up to defend her.*

***Remember "When the last tree is cut, the last river poisoned, and the last fish dead, we will discover that we can't eat money."***

Po przeczytaniu tekstu uczniowie odpowiadają na pytanie.

Co to jest Global action?

O co walczy Green Peace?

Kto może zostać członkiem tej organizacji?

Czy ty chciałbyś być członkiem Green Peace.?

Jaka sprawa byłaby dzisiaj najistotniejsza dla członków tej organizacji?

## Scenariusz 27

Temat: *Doctors without borders*. “Lekarze bez Granic”.

**Rodzaj interwencji: wspólna tożsamość grupowa.**

**Pożądane oddziaływanie: rekatagoryzacja – zdefiniowane kategorii na wyższym poziomie.**

Zagadnienia językowe: rozumienie tekstu czytanego.

Zanim uczniowie rozpoczną czytanie tekstu próbują odpowiedzieć na pytanie: „Co to może znaczyć: Lekarze Bez Granic”?

Oto przykładowa wypowiedz Doroty: “I think it means that the doctors cure people no matter where they are from, that help regardless nationality or race. I think it is great. I plan to be a doctor and when I complete my studies I will also join this organization.” Myślę, że to oznacza iż, lekarze leczą ludzi bez względu na to, skąd pochodzą i jakiej są rasy. Myślę, że to jest wspaniałe, planuję być lekarzem i należeć do tej organizacji.

Uczniowie otrzymują tekst i z pomocą słownika polsko-angielskiego analizują go, wypisując jednocześnie nieznanne do tej pory słowa.

### **Doctors Without Borders/Médecins Sans Frontières (MSF)?**

*Médecins Sans Frontières (also known as Doctors Without Borders or MSF) helps victims of wars, epidemics, and natural and **man-made disasters**, and others who don't have health care because of social or geographical **isolation**.*

*MSF was founded in 1971 by a small group of French doctors who believed that all people have the right to medical care **regardless** of race, religion, or political situation, and national borders. It gives **primary health care**, performs surgery, rehabilitates hospitals and clinics, runs nutrition and sanitation programs, trains local medical personnel, and **provides** mental health care. MSF also treats chronic diseases such as tuberculosis, malaria, sleeping*

sickness, and AIDS. It takes care of street children and ethnic minorities; and brings health care to remote, isolated areas.

### **How does it work?**

MSF is an international network with sections in 18 countries. Each year, more than 2,500 volunteer doctors, nurses, other medical professionals, logistics experts, water engineers, and administrators work to provide medical aid in more than 80 countries. Every person works without any extra **salary**. If you want to join MSF there are two **conditions**: you have to be useful and you have to speak English.

**If a disaster strikes** in any remote part of the world **headquarter** of MSF organizes help. Teams arrive at the place site with special medical **kits** so they can begin working immediately. Team can consist of surgeon from France, neurosurgeon from Spain, anesthesiologist from Slovakia and nurses from Poland (this team joined Chechnya after the war) All teams are international so every member has to speak English. Everyone has his task and needs to cooperate with others.

MSF is very **efficient** and has saved millions of lives so far. The reasons for this is that it can work fast and it can use specialist from almost all Europeans countries who are always ready to go.

Następnie uczniowie odpowiadają na pytania: Jak działa organizacja Lekarze bez Granic? Jakie są jej cele?”

Ile krajów i ilu uczestników bierze udział w akcjach?

Czy gdyby w Polsce zaistniała sytuacja krytyczna, moglibyśmy na liczyć na Lekarzy Bez Granic?

## **Scenariusz 28**

Temat: *Amnesty International*

**Rodzaj interwencji: wspólna tożsamość grupowa.**

**Pożądane oddziaływanie: rekatagoryzacja – Zdefiniowanie kategorii na wyższym poziomie.**

Uczniowie otrzymują dwa zdjęcia związane z organizacją i na ich podstawie wypowiadają się na temat jej działalności i przeznaczenia. A następnie czytają tekst.



### What is Amnesty International?

*Amnesty International is a worldwide movement of people who campaign for human rights. We are independent of any government, political ideology, economic interest or religion.*

*We have more than one million members and supporters in over 140 countries. We come from all walks of life, with different political and religious views, united by our work for a world where everyone has human rights. Our actions and success only because people all over the world work together.*

*Amnesty International works to improve human rights through the actions of ordinary people around the world. We have a record of real achievement. Prisoners of conscience are released. Death sentences are cancelled. Torturers are brought to justice. Governments are persuaded to change their laws and practices.*

*Here is the example:*

*Turkmenistan: Shagildy Atakov*

*Baptist Christian Shagildy Atakov was released from prison on 8 January 2002 after serving more than three years of a four-year sentence in extremely harsh conditions. He was arrested in December 1998 to punish him for his religious beliefs. Between February 2001 and March 2001, AI issued a series of urgent actions. By writing letters, sending e-mails, demonstrating and writing articles we forced government of Turkmenistan to release Shagildy Atakov from prison.*

*How can I work with Amnesty International?*

*When you join the Amnesty International, you become part of a worldwide movement. As an individual member, or as part of a local group or a specialist network, your individual voice will join with countless others.*

*Civilians face death and torture in the eastern Democratic Republic of the Congo (DRC).*

*Violence, disease and malnutrition have killed millions.*

Po przeczytaniu tekstu uczniowie wypowiadają się na temat efektów i konieczności działania Amnesty International.

## **Scenariusz 30**

Temat: *United Europe, United Nations, United.* "Zjednoczona Europa, Narody Zjednoczone, Zjednoczone..."

**Rodzaj interwencji: wspólna tożsamość grupowa.**

**Pożądane oddziaływanie: rekatoryzacja.**

Ostatnia lekcja programu niespecyficznego jest podsumowaniem wszystkich zagadnień poruszanych podczas 30 zajęć. Największy nacisk w rozmowie kładziony jest na wspólny cel i wspólną tożsamość grupową. Uczniowie odpowiadają na pytanie, co to znaczy „united” i jakie korzyści przynosi wspólne działanie.

## **VI.2. Program specyficzny – struktura i kolejność postępowania badawczego**

Program specyficzny składa się z 30 scenariuszy lekcji, został przeprowadzony w grupie eksperymentalnej „2” w ciągu jednego semestru nauki. Jedna z trzech lekcji tygodniowo była poświęcona na przeprowadzenie scenariusza specyficznego, a pozostałe dwie odbywały się zgodnie z tokiem podręcznika kursowego (30 na 90 lekcji w semestrze poświęcone zostały na program specyficzny). Program romski i ukraiński składają się z 15 scenariuszy każdy.

Program specyficzny jest ukierunkowany na zmianę komponentów stereotypu tylko dwóch nacji: Cyganów (Romów) i Ukraińców i tylko te dwie nacje występują w scenariuszach lekcji.

### **Etapy przeprowadzania programu specyficznego**

Program specyficzny został przeprowadzony w trzech etapach.

**Etap 1** – pretest, wrzesień 2004 r. – zbadalam komponent poznawczy i afektywny stereotypu konkretnych grup etnicznych: Cyganów (Romów), Ukraińców, Niemców, Irakijczyków i Włochów oraz nastawienie na „świat” i „lokalność”.

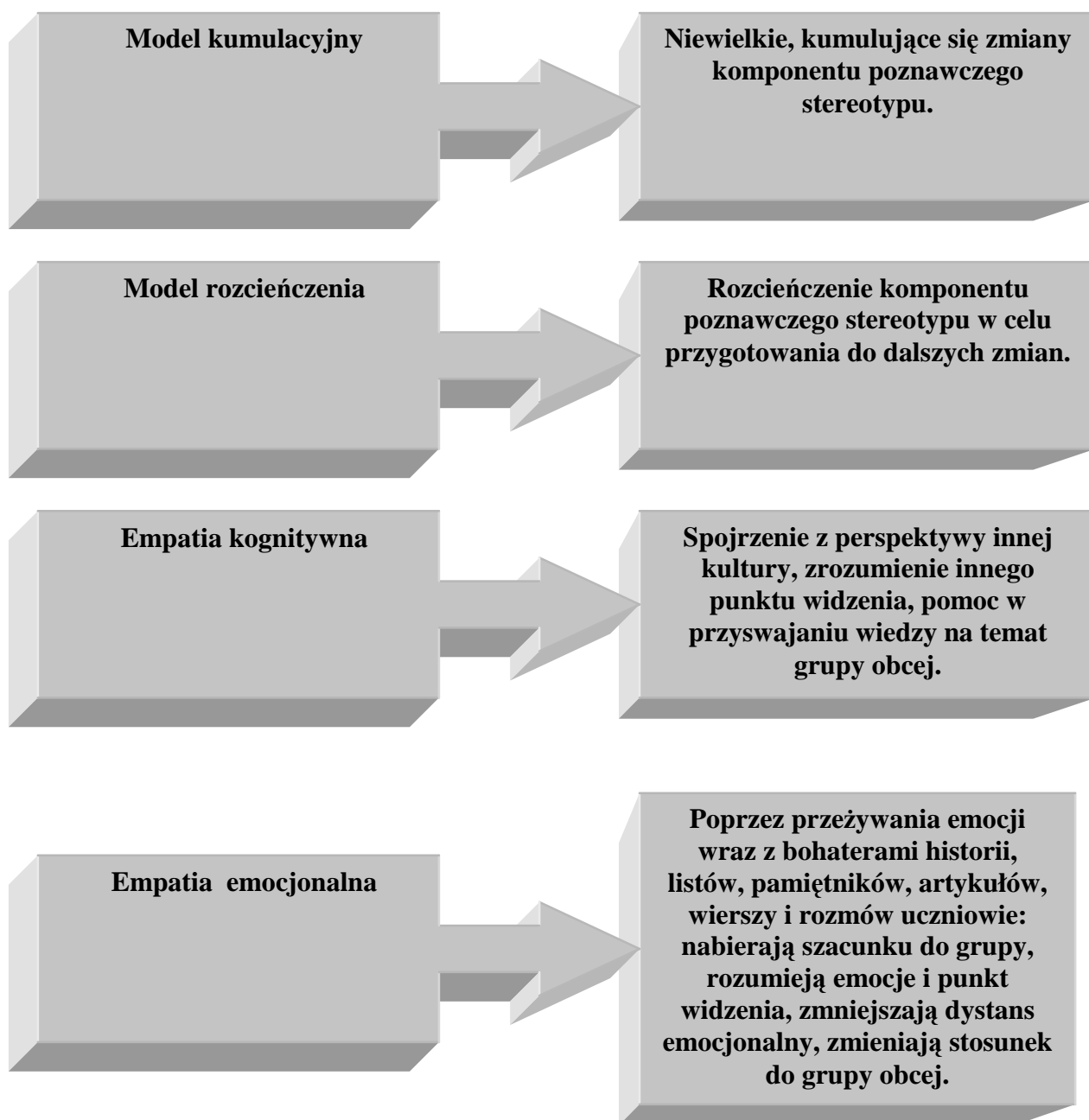
**Etap 2** – program edukacyjny wrzesień, 2004 – luty 2005r. – przeprowadziłam 30 scenariuszy lekcji. 15 scenariuszy dotyczyło Romów (Cyganów), a 15 Ukraińców. Ponieważ program miał sprawdzić skuteczność wąskiego oddziaływania w scenariuszach występują tylko dwie nacje, z wyraźnym wskazaniem na etykiety grupowe.

**Etap 3** – dwa posttesty

-**luty 2005-efekt krótkoterminowy**, bezpośrednio po zakończeniu programu.

-**wrzesień 2005-efekt długoterminowy**, po 8 miesiącach od zakończenia programu- zbadalam komponent poznawczy i afektywny stereotypu konkretnych grup etnicznych: Cyganów (Romów), Ukraińców, Niemców, Irakijczyków i Włochów oraz nastawienie na „świat” i „lokalność”

## Wykorzystane modele teoretyczne i pożądane oddziaływanie



**Rysunek 5. Schemat oddziaływania programu specyficznego**

Podobnie jak w przypadku programu niespecyficznego schemat oddziaływania definiuje kolejność wywoływanych zmian. Program s oparłam na kilku teoriach zmiany stereotypów. Nie znalazłam w przeprowadzonych wcześniej badaniach podobnego połączenia, jednak metody te niezależnie od siebie zostały sprawdzone i przynosiły efekty. Kolejność oddziaływania i pożądane zmiany:

- Model kumulacyjny i model rozcieńczenia

Początkowe scenariusze wprowadzają elementy wiedzy o dwóch grupach obcych tj. Cyganach i Ukraińcach (dwóch z pięciu grup badanych w testach) za pomocą technik opisanych przez Barbarę Weigl (1999) oraz Stangor i Lange (1994). Opierając się na wymienionych modelach, w pierwszej części programu specyficznego wprowadziłam dużą dawkę ciekawych informacji na temat członków grup obcych: Romów i Ukraińców. Informacje o grupie były przekazywane w kontekście kulturowo – historycznym. Słuchacze nie tylko zbierali informacje o członkach grup, ale zostali także zaangażowani w kognitywną empatię, starając się spojrzeć na problemy mniejszości (i większości) z innej perspektywy. Zaczęli rozumieć zwyczaje i tradycje, poznali interesujące fragmenty historii, legendy, anegdoty. Podczas realizowania programu uczniowie z własnej inicjatywy przynosili materiały dotyczące Romów, a jeden z uczniów opowiedział fascynującą historię swojego romskiego przodka, pradziadka Władimira – bułgarskiego Cygana. Fakty te miały za zadanie przygotowanie do zmiany i wypracowanie pewnej otwartości na przedstawicieli stygmatyzowanych grup. Według przytoczonych modeli zmiany w postrzeganiu grup obcych są niewielkie i zachodzą niepostrzeżenie co umożliwia asymilację informacji niezgodnej ze stereotypem. Informacje takie rozcieńczają stereotyp, a także w niewielkim stopniu osłabiają uprzedzenie. Podczas lekcji na temat Cyganów i Ukraińców uczniowie włączają pozytywne cechy do negatywnego stereotypu między innymi dzięki temu, iż podane informacje są nowe, bardzo interesujące, a nawet szokujące (na przykład zwyczaje związane z romskim małżeństwem, kara za przewinienie bądź śmiercią). Możliwe jest także dokonanie atrybucji wewnętrznej w odniesieniu do stereotypu Roma i Ukraińca, ponieważ informacje są podawane w kontekście grupowym z zaznaczeniem najbardziej pozytywnych cech opisywanych nacji: barwność, rodzinność, zwartość społeczna, kultywowanie tradycji. Wyraźne są też etykiety grupowe: Rom (Cygan), Ukrainiec tak aby cecha związana z nową informacją została trwale skojarzona z grupą.

Poszczególne scenariusze zawierają teksty, po przeczytaniu których, następują ćwiczenia językowe związane z ich treścią, a także z zagadnieniami językowymi. Część ćwiczeń została tak zaprojektowana, aby jak najbardziej ułatwić uczniom zapamiętanie informacji zawartych w tekście. Są to odpowiedzi na pytania, parafrazowanie, opowiadanie własnymi słowami i porównywanie oraz ćwiczenia powtórzeniowe. Uczniowie zostali także poinformowani, iż po 15 lekcjach na temat kultury i życia Romów (oraz Ukraińców), zostanie przeprowadzony konkurs wiedzy, a najlepsi zostaną nagrodzeni dodatkową, najwyższą oceną (element pozytywnego afektu). Podczas przeprowadzania lekcji o Romach i

Ukraińcach uczniowie otrzymują tylko dobre oceny za aktywność, wiedzę lub zadania; mają też okazję wykazać się, robiąc dodatkowe ćwiczenia. Pracują w parach lub grupach i odpowiadają na pytania dobrowolnie.

- Empatia emocjonalna

Podczas przeprowadzania kolejnych scenariuszy programu uczniowie identyfikowali się z opisanymi Romami i Ukraińcami poznając ich historie, czytając opowiadania, wiersze, listy, słuchając sprawozdań. Uczniowie odpowiadali na pytania: Co oni czują? Co oni myślą? Jak patrzą na świat? Dlaczego inni tak się zachowali? Jak można pomóc? Jak ja bym się czuł w takiej sytuacji? Co bym zrobił? Tym samym przeżywali emocje wraz z bohaterami historii. W kilku scenariuszach zawarłam ćwiczenia polegające na odgrywaniu ról i przedstawianiu sytuacji z własnej perspektywy, co wymaga zarówno empatii reaktywnej jak i równoległej. Uczniowie chętnie brali udział w lekcjach, niejednokrotnie nawiązywali do pierwszej części programu przypominając sobie fakty dotyczące omawianych nacji (zwłaszcza Cyganów). Ostanie lekcje poświęcone były na dyskusję dotyczącą ogólnych zagadnień tolerancji i zrozumienia przedstawicieli stygmatyzowanych grup oraz porównania ich z grupą własną tj. uczniów Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych.

Podczas realizacji początkowych scenariuszy programu uczniowie dowiedzieli się wielu ciekawych i wcześniej nieznanych faktów z życia dwóch narodów i tym samym przygotowali się na dalszą zmianę natury emocjonalnej. Podczas kolejnych scenariuszy wczuwając się w nieprzyjemną sytuację stygmatyzowanej jednostki, starali się ją zrozumieć, porównać do sytuacji własnej i odpowiedzieć na pytanie: „Jak ja czułbym się w takiej sytuacji”?

Każdy ze scenariuszy uderzał w inny aspekt stereotypu i miał wywołać inną reakcję, ale ogólnym celem była zmiana komponentu poznawczego, afektywnego i behawioralnego stereotypu Cygana i Ukraińca na lepsze. Połączenie modeli zmiany stereotypów oraz aspektów empatii kognitywnej i emocjonalnej miało za zadanie ułatwić zmianę tak by po programie uczniowie:

1. Polepszyli swoją opinię o Cyganach i Ukraińcach,
2. Zmniejszyli uprzedzenie wobec tych nacji i dopuszczali możliwość pozytywnej interakcji przy zmniejszonym dystansie społecznym
3. Polepszyli swój stosunek wobec wspomnianych nacji.

## **Program specyficzny - opis szczegółowy**

Program specyficzny składa się z 30 scenariuszy lekcji, został przeprowadzony w grupie eksperymentalnej „2” w ciągu jednego semestru nauki. Jedna z trzech lekcji tygodniowo była poświęcona na przeprowadzenie scenariusza specyficznego, a pozostałe dwie odbywały się zgodnie z tokiem podręcznika kursowego (30 na 90 lekcji w semestrze poświęcone zostały na program specyficzny). Program romski i ukraiński składają się z 15 scenariuszy każdy.

## **Tematy lekcji, interwencja i pożądane oddziaływanie programu specyficznego**

Początkowe scenariusze wprowadzają informacje w celu zmiany komponentu poznawczego stereotypu, pozwalają na spojrzenie z perspektywy innej kultury i zrozumienie innego punktu widzenia. Na każdej lekcji uczniowie otrzymują małą porcję ciekawych i łatwo zapadających w pamięć informacji, co umożliwia zmianę „krok po kroku”.

Kolejne scenariusze wykorzystują model empatii emocjonalnej. Uczniowie przeżywają emocje wraz z bohaterami tekstów. Starają się zrozumieć punkt widzenia stereotypizowanej jednostki i zmniejszyć dystans emocjonalny w stosunku do niej. Ponieważ bohaterami przytoczonych tekstów są między innymi uczniowie, pozwala to na lepsze zrozumienie ich sytuacji. Uczniowie wiedzą, że kontekst szkolny niejednokrotnie sprzyja dyskryminacji na różnym tle i znają nieprzyjemne sytuacje wynikające z zachowania opartego na kategoryzacji.

## **Program romski**

Uczniowie nie posiadają wiedzy na temat Romów, z rozmów wynika, że poza negatywnym stereotypem przedstawiającym Roma jako brudnego, leniwego złodzieja, niewiele wiedzą na temat ich życia i kultury. Jedyne informacje dotyczą muzyki, strojów, wróżenia i tańca.

Tematy lekcji:

1. „Krótka historia Romów”
2. „Cygańskie imiona”
3. „Miłość i małżeństwo”
4. „Życie rodzinne”
5. „Kary”

6. „Zwyczajy związane ze śmiercią”
7. „Sławni Cyganie”
8. „List Ewy Bajgerowej”
9. „Szkoła dla romskiego chłopca”
10. „Historia życia”
11. „Historia chłopca, który miał się źle”
12. Wiersz Veroniki Cibrikovej „Drzwi”
13. Wiersz Veroniki Cibrikovej „Długa podróż”
14. „Moja cygańska przyjaciółka.”
15. „Ja także mieszkam w Katowicach.”

Przytoczę kilkanaście scenariuszy lekcji wraz z metodami i sposobami ich przeprowadzenia oraz reakcjami uczniów. Podobnie jak w przypadku programu niespecyficznego lekcje odbywają się w języku angielskim.

### **Scenariusz 1. „Krótka historia Romów”**

Tekst zawiera dużo informacji podanych w zrozumiałym sposób. Słowa i zwroty mogące sprawić trudności zostały wprowadzone i przećwiczone podczas poprzednich zajęć. Po przeczytaniu tekstu uczniowie odpowiadają na pytania bez problemów, a płynność i łatwość wypowiedzi daje im dużą satysfakcję (i dobre oceny).

*There are more than twelve million Roma located in many countries around the world. There is no way to give an **exact** number because they are not recorded on most official **census**. The Roma are an **ethnic minority**, **distinguished** at least by Rom blood and, language. It comes from the Indian **subcontinent** and started one thousand years ago. No one knows for certain why the Roma began their great **wandering** from India to Europe. Romani culture is **diverse** and there is no universal culture, but there are **attributes common** to all Roma: loyalty to family (extended and clan); belief in Del (God) and beng (the Devil); belief in **predestiny**; Romaniya Romani culture is **diverse**, with many traditions and customs. Tribes around the world have their own individual beliefs, It would be wrong to **generalize and oversimplify** by giving concrete rules to all Roma. Despite what some groups may believe, there is no one **tribe** that can call themselves the one, "true" Roma.*



## Scenariusz 2. „Cygańskie imiona”

W kolejnym scenariuszu przedstawiony jest skomplikowany i niezwykle ciekawy system cygańskich imion wraz z przykładami. Tekst jest językowo prosty, uczniowie mogą się skupić na treści i informacjach, do czego nie jest potrzebny specjalny wysiłek poznawczy.

*Every Gypsy has three different names.*

*The **first** name is a secret. Mother whispers this name to the child's ear and she is the only one who knows it. It is never used. The real identity of the child is kept away from evil spirits so they can't find it or hurt it.*

*The **second** name is a Roma name, used in Roma community.*

*The **third** name is not very important for Roma because it is for contacts with non-Roma. If Roma lives in Poland it is Polish name, if in Hungary it is Hungarian.*

*The child has a special place in the family. Every one in family is responsible for the child. He or she learns skills from the mother or father, first by imitating them, and, finally, by helping the parents. He or she learns the ways of the Roma by observation and participation.*

## Scenariusz 3. „Miłość i małżeństwo w społeczności Romskiej”

Uczniowie czytają tekst o miłości, ceremonii zaręczyn, ślubie i weselu w społeczności cygańskiej. Przytoczony tekst wywołał gorącą dyskusję na temat młodego wieku, w którym Cyganie wchodzi w związki małżeńskie oraz konieczności poddawania się prawom państwa, w którym przybywają. Informacje zawarte w tym i kilku kolejnych tekstach mają duże szanse zakodowania ponieważ są wyraziste, ciekawe i do tej pory nieznane. Poza młodym wiekiem małżonków, uczniów zaskoczyły niektóre zwyczaje (zjedanie kromki chleba skropionej krwią współmałżonka).

*Roma girl or boy **is expected** to marry another Roma. A Roma boy can marry a non-Roma partner but Roma girl can never do it. In the case of a mixed marriage, many tribes **consider** the children Roma only if the father is Roma.*

*Traditionally, Roma marry early, after age nine but usually before age fourteen. However because they must **follow the rules** of the country it has been changing.*

*Parents play important role in choosing a bride, but the decision is made by the young people.(but not always)*

*Engagement is a ceremony called a pliashka, or plotchka, is held. The groom-to-be's father takes the necklace of coins and puts it around the future bride's neck and makes it clear that the girl is now **engaged**. A few Roma weddings are centered on bread. The bride and groom each take a piece of bread and place **a drop** of their blood on the bread. They then **exchange** and eat each other's bread.*

*The informal weddings can go on for several days. A **huge feast** is served on these happy occasions. There is sometimes an open fire over which whole pigs, sides of beef, chicken, or goose are roasted. There might be huge plates of fried potatoes and boiled cabbage stuffed with rice and **chopped meat**, with herbs and garlic. Drink, too, is served **generously**.*

*Musicians play traditional rhythmic tunes and there are songs and dances.*

*Wedding gifts almost always **consist** of money. These money gifts will help the new couple start their new lives together.*

#### **Scenariusz 4. „Życie rodzinne”**

W scenariuszu pod tytułem „Family life” – „Życie rodzinne” uczniowie czytają o codziennym życiu: wychowaniu dzieci i pracy. Tekst wspomina także o formie zarabiania jaką jest wróżenie i żebranie na ulicy. Zdania na ten temat były podzielone, ale większość uczniów uważała ten sposób zarobkowania jako nieodpowiedni. Zdając sobie jednocześnie sprawę z problemów bezrobocia w społeczności cygańskiej.

*The celebrations ended, a new life begins for the couple. They now take their places as full members of the community. The major change for the man is that he is now socially accepted by other married men. Changes for the woman are more radical, for it is she who leaves her family, gathers her personal belongings, and moves in with her husband's family. She is guided by her new mother-in-law and expected to take an active role in the household. When her first child is born, couple moves to their own house and starts bringing up the child. Family often helps but usually doesn't interfere. Woman is almost always a housewife and does all her work in the house and brings up children. Man is expected to support family, which can be difficult as unemployment is high. Older woman often tell the future on the streets or beg with their children which is often not accepted by society. Family always stick*

*together elderly people are never sent away. They are highly respected and taken care of till the end of their lives.*

Po przeczytaniu tekstu uczniowie wykonują zadanie w parach :”Porównaj swoje codzienne życie z życiem młodego Roma w twoim wieku.” Uczniowie tylko częściowo mogli zrealizować polecenie, ponieważ okazało się, że wiedza na temat życia Romów jest wciąż bardzo niewielka, a nasze o nich wyobrażenie opiera się tylko na skrawkach informacji i jednostronnym spojrzeniu. Nie można jeszcze oczekiwać osłabienia negatywnych cech stereotypowych, ponieważ uczniowie nie dysponują jeszcze wystarczającymi zasobami poznawczymi. Informacja o tym, że starsi ludzie pozostają do końca życia pod opieką rodzin i całej społeczności jest dla uczniów pozytywna, zwłaszcza w porównaniu z ideą domów starców w naszym społeczeństwie.

### **Scenariusz 5. „Kary”**

Kolejny scenariusz „Kary” wywołał największe kontrowersje i dyskusje na temat przestrzegania zwyczajów społeczności mieszkających na terenie różnych krajów, np. Polski. Uczniowie zainteresowali się zwłaszcza najsurowszą dla Cyganów karą jaką jest wygnanie z własnej społeczności. Jeden z uczniów zwrócił uwagę na zagadnienie „obcości” Cygana w społeczeństwie innym niż cygańskie, co rozpoczęło dyskusję o podziale grupowym i wyraźnych granicach podziału międzygrupowego. Potencjalne poczucie „obcości” wygnanego Roma jest bardzo charakterystyczne dla wszystkich członków romskiej społeczności, nie jest też obecne w naszym społeczeństwie.

*Roma community has their own judges who give proper punishment to those who did something wrong. The board of judges is called *kris*. They also don't have police so everybody is responsible for imposing the punishment.*

*Many years ago Roma used death penalty but now it doesn't exist anymore. Most often *kris* gives *glaba*, which is a financial fine or "community service". If one Roma steals from another he has to pay the money back or work for his victim.*

*Roma community doesn't have any prisons, the most severe punishment is *marime* – banishment of Roma from his own community. It is thought to be a social death. Banished person is called *marime* and cannot have any contact with the Roma community. He/She has to live in non-Roma and mustn't marry a Roma partner. It can last for days or years.*

*Permanent marimé is rare and used only for serious crimes such as murder. When marime dies no one will bury them, and they will not have a funeral.*

Po przeczytaniu tekstu uczniowie odpowiadają na pytania dotyczące treści i zagadnień językowych. Te i inne ćwiczenia w pozostałych scenariuszach mają na celu uruchomienie świadomego przetwarzania informacji.

### **Scenariusz 6. „Zwyczajy związane ze śmiercią”**

Scenariusz na temat śmierci i związanych z nią rytuałów był bardzo ciekawy dzięki odmienności, np. kolorów żałoby czy samego pogrzebu. Jeden z uczniów dowiedział się i zrozumiał dlaczego Cyganie, którzy odwiedzają grób sąsiadujący z grobem jego babci, jedzą tam i piją. Wywołana została tym samym empatia kognitywna, która być może ułatwi przyswojenie tej informacji.

*The belief in the supernatural is fundamental, common to all Roma. They believe that spirits surround them all of the time. Sometimes calm and sometimes angry and **revengeful**. So they try to **protect against** them using spells, amulets and rituals.*

*When Roam dies the family usually wears white or red as a color of **mourning**, red is also a dominant color in many Romani funeral decorations.*

*According to traditional Romani beliefs, life for the dead continues on another level. However they fear that the dead one may come back to **hound** the living.. It is for this reason that the name of the dead should not be mentioned, that the body should not be touched, and that all objects that belonged to the dead must be destroyed. The Roma believe that the soul of the dead might be **reincarnated** in another man or animal.*

*Another tradition is to eat meal “together” with the dead one usually over his grave. This tradition sometimes causes problems as Roma are buried on the same cementary as non-Roma, who don't know customs and consider this behavior unacceptable.*

### **Scenariusz 7. „Sławni Cyganie”.**

*Gypsy nation is scattered all around the world so we can met them everywhere, some of them are well known or even famous. Do you know any? Can you tell their names? You can't or maybe you just don't know that those people were or are Gypsies. Have you ever*

*heard of **Edyta Górniak**, her father was Gypsy and her mother was Polish. She remembers being discriminated against because of her origin. But in spite of that she is very successful singer, famous not only in Poland. She sang many beautiful songs both in Polish and English, some of them with Jose Carreras. Have you ever heard the song “Heartbreak Hotel” or “Love me Tender” by **Elvis Presley the king of Rock ‘n’ Roll**. Yes, he had Gypsy ancestors of Melungens tribe from Germany. How about actors **Sir Charles Chaplin and Sir Michael Caine**, who won two Oscars in 1986 and 1999. They also were Roma people. I am sure you heard about **Maria Teresa from Calcuta**. She was Albanian Gypsy from Kosovo, her name was Agnes Gonxha Bajuxhiu. Among her grate achievements was founding the Missionary of Charity Order, helping the poor all over the world. She was and is admired by all, regardless religion and origin. She received Nobel Prize for Peace.*

***All those people have one thing in common, they are Gypsies.***

Po przeczytaniu tekstu uczniowie wyrazili swoje zdziwienie, ponieważ nie wiedzieli, że wymienione osoby były lub są Cyganami. Wywołało to dyskusję na temat kategoryzowania i przypisywania cech a priori oraz nieadekwatności takiego działania. Uczeń, który uprzednio opowiedział o swoim cygańskim przodku, dziadku Władimirze, stwierdził, że on właściwie też po części jest Cyganem. Było to cenne podsumowanie tej części programu romskiego i prawdopodobnie przyczyniło się do jego efektywności opisaną w części empirycznej.

Po tej części programu uczniowie napisali quiz, który pokazał, że sporo zapamiętali, zwłaszcza informacji zaskakujących lub ciekawych. Quiz był także dobrą okazją do powtórzenia i przedyskutowania niektórych aspektów historii czy kultury.

### **Scenariusz 8. „List Evy Bajgerovej.”**

Kolejne scenariusze programu romskiego rozpoczęły się listem Cyganki Evy Bajgerovej, która została niesłusznie oskarżona o kradzież pieniędzy w szkole tylko na podstawie swojego pochodzenia. Gdy znalazł się prawdziwy złodziej inni uczniowie przeprosili Ewę i być może czegoś się nauczyli.

*“I attend the 5th grade of an elementary school in Usti nad Labem. The children from our class like me and accept me, but still they have some kind of an instinct inside telling them I am Romany. I am trying to hold on. It was a normal day like any other at school: you know*

*it from your own experience. But what happened in the afternoon? A schoolmate came to me and told me that somebody had stolen her money from a bag she had left in the classroom. I wasn't much concerned about it because that is something quite normal in our school: it often happens. But one boy – a gadjo, a white boy- said that I had stolen the money. I answered immediately that I hadn't done it; I hadn't even been in the classroom when it had happened. I was so angry, I couldn't stand it and I gave the boy one on his face. He said that he was going to report it to the headmistress that a Gypsy attacked him. I answered, "Yes, you can report it." But he was afraid and he didn't report anything. The whole class stood there looking at me and everybody thought I had stolen the money. Our teacher came and told us that she would inspect our bags and I was the first to show her my bag. I didn't have anything in the bag, so I had to show her my pockets as well. Everybody thought I had stolen the money and everybody was surprised. So who took the money? At last it was found out that the money had been stolen by a white boy. I would never think that he could do something like that. He was a loner, and never talked much to us. The whole class apologized to me and they learned a lesson from this event, I think."*

Po przeczytaniu i językowym opracowaniu tekstu, uczniowie odpowiadali na pytania dotyczące treści listu oraz uczuć i przeżyć autorki

Następnie uczniowie pracowali w parach przygotowując wypowiedzi dotyczące następujących kwestii:

*Czy kiedykolwiek zostałeś niesłusznie oskarżony o zrobienie czegoś złego? Jeśli tak, jak się czułeś.*

*Jak twoim zdaniem Eva czuła się tego dnia?*

*Dlaczego ktoś oskarżył ją bez dowodu winy?*

*Czy kiedykolwiek niesłusznie oskarżyłeś kogoś o zrobienie czegoś złego? Jeśli tak dlaczego?*

Odpowiadając na pytania oraz zastanawiając się nad zadany problem uczniowie starają się zrozumieć inny punkt widzenia, problem z którym sami mogli się w przeszłości zetknąć. Ponieważ bohaterka tego opowiadania jest uczennicą tak jak oni, a problem jest umiejscowiony w normalnej szkole występuje element podobieństwa pozwalający na wczucie się w jej rolę, zrozumienie jej reakcji, a następnie określenie swojej postawy w odpowiedzi na zaistniałą sytuację. Dzięki temu uczniowie rozumieją i współczują jednostce, która znalazła się w nieprzyjemnej sytuacji, a jednocześnie poprzez wytworzenie poczucia niesprawiedliwości mogą zmienić punkt widzenia na dyskryminowaną jednostkę. Zakładając

możliwe zmiany ustosunkowania można liczyć na zmniejszenie dystansu, rozcieńczenia komponentu poznawczego stereotypu i zmianę komponentu afektywnego.

### **Scenariusz 9. „Szkoła dla romskiego chłopca”.**

Kolejny scenariusz jest podobny i spełnia podobne zadanie – krótkie opowiadanie o problemach Cygana w szkole w Czechach. Pod koniec tekstu autor wyraża nadzieję, że jego dzieci nie będą miały takich problemów jak on, a młodzi Czesi przestaną być rasistami. Uczniowie mają za zadanie zastanowić się czy to jest możliwe i czy w ich szkole ten młody Rom miałby takie same problemy.

*“When graduated from the Grammar School, my father decided that I should go to technical school in Brno. When I began in September as a freshman I was the center of attention. I was only the second Rom ever to study at that school. The first two weeks of school were sort of to get acquainted. The teachers were kind, and my fellow pupils were nice. But suddenly it all started to be less easy as one of the student called me “dirty Gypsy” . They started to have fun at my expense, called me names and pretended I was stinky. All the teachers pretended that they didn't see anything so I was on my own. That was too much for me and I stopped going to school. My parents transferred me to the Romany Social High School in Kolín. I didn't have to prove anything to join the community. They accepted me immediately. Today I am a sophomore, and I am satisfied. The main thing is that I feel safe here. I think the racism in the Czech Republic is a question of the present generation. I hope that my future children will be able to study not only with their own people, but also with the majority and other ethnic groups.”*

Po przeczytaniu tekstu uczniowie odpowiadają na pytania:

Czy ty miałeś kiedykolwiek podobne problemy w szkole?

Jak twoim zdaniem czuł się chłopak?

Dlaczego zdecydował się zmienić szkołę?

### **Scenariusz 10. „Historia życia Zdenka Ridaja”**

Kolejne dwa scenariusze to dwie autentyczne i współczesne historie Romów mieszkających w Czechach i na Słowacji. Pierwsza z nich opowiada o Romie, który mimo

przeciwności losu zdobył zawód i zapewnił swoim dzieciom wykształcenie i godne warunki życia. Druga o chłopcu wysłanym do sierocińca i jego szczęśliwym powrocie do matki. Obydwie te historie zainteresowały uczniów zarówno z językowego jak i z merytorycznego punktu widzenia; z łatwością też odpowiadali na pytania dotyczące opisanych osób i wydarzeń.

*My father-in-law was born in Slovakia in the village of Cicmany. He is one of thirteen brothers and sisters, and the oldest of the boys. He is now sixty-three, and doesn't like to recall his childhood. It was very difficult. Recently he paid us a visit. I told him I was recording stories about Romany people, and used the occasion to ask him if he could tell me a story about his life. I know that his stories could easily fill up a book. He's experienced a lot. He agreed, but I had to promise that I wouldn't use his name. I began by asking how he managed to learn a trade when times were so difficult, especially for the Roma. "Well, it's hard to tell,". "You know, it wasn't like it is today. When I wanted to go to school, I had to walk barefoot, and often hungry too. But I liked to go there. I remember that our neighbor's wife was our teacher: they were big farmers. At the beginning there were just a few Romany children at our school. The kids mostly had to help their parents. When I was in the third grade, we Roma had to sit at the last desks in the classroom. I had problems with language at school. We spoke only Romany at home. When I didn't know an answer, when I said something wrong, the Gadje [non-Romany] children always started laughing. I was ashamed. I was terribly ashamed. What I liked was that the teacher always called the mockers to order. She was nice, and helped me a lot. Once she came to our home. I was fourteen then. She told my father that they should have me become an apprentice. I was gifted, she said, and I should learn a trade.*

*Father followed her advice, and I got ready to become an apprentice. I had to go to school and graze cows and goats at the same time. Mama didn't have money. I had to earn enough to buy shoes, clothes and books. Imagine: I studied in the pasture. I tied up the books like this." After three years I went to the town of Trenein, and after three more years I was qualified in agricultural equipment maintenance. Thanks to this, my children were well off. They didn't know what poverty was. Then I found myself a well-paid job in Bohemia. I didn't want my family to live the way I had to. I was also afraid they would have problems with the language at school, so my wife and I never taught our children to speak Romany. Now they reproach me for that. Maybe it was a mistake. Who knows?"*



## **Scenariusz 11. "Historia chłopca, który miał się źle".**

*This is what my father told me one day about himself. "I will tell you the story of one boy who had it very bad. My parents were poor, and they lived in a Hovel in Slovakia. It was cold there, everything was damp, and the beds stank. I was often ill because of this. And one day his father told me that I had to go to a children's home, because I was nothing but trouble. My mother had to obey her husband, because she was very afraid of him. Mother told me that if I went to the children's home it would be good for him there: I would have something to eat and clothes to wear. I was very sad, in despair. I cried and cried. But they sent me to the kid's home, where they took me in like an animal. First they washed me in cold water, and shaved me because I had lice. I was constantly ill, and I wet myself the whole time. The doctors found out there was something with my kidneys. When I was eleven, I lost one of them. Some time later a family started to take an interest in me. They really liked me. I grew close to all of them and loved them. What I didn't know was that this was actually my own family; they were relatives of my mother-- whom I hated terribly. They took me home with them and I was happy to have a new family that loved me. One day my real mother showed up at our house. I just stood there. I didn't know what to say. She was crying. And then the words burst out of my mouth: 'Mother, why did you abandon me? I loved you so much and you gave me away.' She answered that she couldn't help it: her husband beat her and was very bad. I asked where my father was. Mother said he had drunk himself to death. I didn't shed a tear, because I hated my father. Really I liked my mother very much and returned to live with her. My adoptive parents didn't stop me."*

Po przeczytaniu tekstów uczniowie odpowiadają na pytanie jak sami czuliby się w takiej sytuacji.

## **Scenariusz 12. „Drzwi”**

Przytoczone poniżej wiersze napisane przez dziesięcioletnią Weronikę, posłużyły mi jako kolejny scenariusz lekcji. Wiersze są bardzo wymowne i dokładnie opisują sytuacje i uczucia małej Cyganki. Dzięki temu uczniowie mogli wczuć się w jej sytuację i zrozumieć jej uczucia.

### *Doors*

*I knocked on the door, I stood on the doorstep  
and they slammed the door in my face.  
This is how they punished me.  
I sat on the door step and cried  
because I wanted to prove, to convince the whites  
that Roma are good.  
But they threw me out. So they won!  
Oh God, teach me how I should live,  
how I should love,  
how I should pray,  
how I should sit on the door step  
and wait for the whites  
to open the door.*

Po przeczytaniu wiersza jeden z uczniów stwierdził, że otworzyłby drzwi. Najwyraźniej współczuł jednostce i wyraził chęć pomocy, by cierpienie ustało.

Następnie uczniowie odpowiadają na pytania:

Why did Veronica write this poem? (Dlaczego Veronika napisała wiersz?)

What were her feelings when she was writing this poem? (Jak czuła się gdy pisała?)

How do you think what kind of girl is Veronika? (Jak myślisz jaką dziewczyną jest Veronika?)

What did she want to prove? Co chciała udowodnić?

Why did she cry? Dlaczego płakała?

If people treated you as they treated Veronika how would you feel? Gdyby ktoś potraktował cię w ten sam sposób, jak byś się czuł?

### **Scenariusz 13. “Długa podróż”**

*I looked, but I couldn't find it.  
I walked until my feet ached,  
but before me and behind me were nothing more than huge thorns.  
Everywhere I turned they scratched me,  
cut me. I didn't know what to do*

*and I thought, "who will help me?"  
I stood but I could not find the way.  
I began to pray,  
to plead with God  
that some one would take me away from here.  
Then I heard a beautiful voice.  
It told me: "Stand up.  
Open your eyes,  
before you is a long journey."*

Pytania po przeczytaniu wiersza:

How do you think: who wrote the poem and why? Jak myślisz kto napisał wiersz i dlaczego?

What did he mean by huge thorns? Co miał na myśli, pisząc o cierniach?

Have you ever been a thorn for someone? Czy ty kiedykolwiek byłeś dla kogoś "cierniem"?

How will you help if you had a chance? Czy pomógłbyś, gdybyś miał ku temu okazję?

#### **Scenariusz 14. „Moja cygańska przyjaciółka”.**

Kolejny scenariusz przedstawia inny punkt widzenia, ponieważ jest to tekst napisany przez mieszkankę Czarnego Dunajca nie będącą Cyganką, ale mieszkającą w ich sąsiedztwie. W tekście opisana jest zmiana podejścia do Cyganów z początkowej ogólnej niechęci i stereotypowego myślenia, po przyjaźń z cygańską rówieśnicą. Tekst nie jest wobec Romów bezkrytyczny i przedstawia różne punkty widzenia, przez co, mam nadzieję jest wiarygodny.

*"I will tell you a story that happened to me when I was 7 years old .It is about how I first met a Romany kid. Remembering it, I can understand why majority of kids behave to their Romany counterparts as they do. I was in the first grade and we had our music class with the class next door. Our teacher told us to hold hands with the other kids. Suddenly, there was a girl standing next to me who looked very different to me. She seemed dark and maybe even dirty. I did not want to hold hands with her, and she just stood there staring at me. Finally the teacher had to step in. She ordered me to take the girl's hand and explained to me that I should not behave that way. How would I feel if somebody did something like that to me? At home, my parents explained to me what I had done. And the following day I wanted to apologize to the girl. I was very sorry for all that, and I made a little painting of a princess for*

*her. I waited for the girl outside the school and I gave her the picture. I remember I was really ashamed for my behavior. She took the picture from me and smiled back. We started talking and spending time together and soon after this event we became best friends. Lovari (it was her real name although we called her Kasia) proved to be great person: sensitive, loyal and reliable. She is still my friend. I know that Roma people are sometimes awful and unfriendly, sometimes they steal or do bad things but it is exactly the same with white people, my neighbors in Czarny Dunajec: some are nice, some are nasty.*

*Karolina Kutek*

Po przeczytaniu listu uczniowie odpowiadają na pytanie: Jakie są według ciebie najważniejsze cechy przyjaciela? Czy można znaleźć przyjaciół wśród ludzi innych nacji?

### **Scenariusz 15. „Ja także mieszkam w Katowicach”.**

W następnym scenariuszu kontynuowany jest temat Romów mieszkających w sąsiedztwie. Jest to rozmowa z Cyganem o mieniu Chiriklo, w którym opowiada o swojej trudnej sytuacji, rodzinie, szkole i planach na przyszłość.

*Piotrek - “Hello, what is your name?”*

*Chiriklo – “My Roma names is Chiriklo, my Polish name is Mateusz”*

*Piotrek - “Where do you live?”*

*Chiriklo - “I live in Katowice, on Myśliwska street.”*

*P.-“Do you like living here?”*

*Ch.-“No, I don’t because our house in very old and hasn’t been redecorated for a very long time. --We live near railroad so it is very noisy.”*

*P. -“Can you tell me something about your family”*

*Ch -.“My parents are both Gypsy and they are unemployed, I have two brothers and three sisters, I am the oldest.*

*P. -“Do you go to school?”*

*Ch. -“Yes, I do. But I often skip school. I am not a good student.”*

*P. - “Why not?”*

*Ch. -“Unfortunately, I don’t have books and I help my father support family. Instead of going to school I go with my father to collect bottles or cans and than sell them. I am also a bit lazy*

*and I don't like studding and school. Children make fun of me, because I have old clothes, I don't have a mobile phone or a bike."*

*P. - "What do you want to do in the future?"*

*Ch. - "I want to be a car mechanic, but I am really scared that I will be poor unemployed like my father."*

*P. - "Why are you afraid of that?"*

*Ch. - "I see that white people like you don't trust Roma people and don't want to employ them. It is very unfair."*

*P. - "Thank you for your time. I wish you and your family good luck. I trust you and I think many people do."*

Po przeczytaniu dialogu uczniowie odpowiadają na pytania:

Jak twoje życie różni się od życia Chiriklo? Jak twoim zdaniem będzie wyglądała przyszłość tego chłopca? Czy będzie szczęśliwy?

Uczniowie obmyślają także, co można by zrobić, by pomóc Chiriklo i jego rodzinie.

Następnie piszą krótkie wypracowanie porównując swoje życie z życiem Chiriklo. Aby porównać, należy przeanalizować tekst i zrozumieć jego treść w kontekście codziennego życia.

## Program ukraiński

Program ukraiński rozpoczyna się ogólnymi informacjami o historii, kulturze i życiu na Ukrainie. Pierwszy scenariusz to legenda powstania Kijowa. Założenie i rodzaje ćwiczeń są takie same, jak w przypadku programu romskiego.

Tematy lekcji:

1. „Legenda założenia Kijowa”
2. „Ukraińskie wynalazki”
3. „Ukraińskie Boże Narodzenie”
4. „Ukraińskie pisanki”
5. „Ukraińskie pisanki” c.d.
6. „Odessa Perła Morza Czarnego”
7. „Ukraińska historia – okres kozacki”
8. „Dzień w którym postanowiłem uczyć się języka angielskiego”.
9. „Mam 17 lat”
10. „Co dało życie”
11. „Wizyta Raisy w Polsce”
12. „Ukrainiec oskarżony o porwanie”
13. „Pamiętnik Casimira”
14. „Pamiętnik Casimira” c.d.
15. „Dwa w jednym”- wiersz

### Scenariusz 1. „Legenda założenia Kijowa”.

*ONCE UPON A TIME there was a royal family of three brothers. One was named Kie, the second was Shchek, the third Khoriv and they had a beautiful sister called Lebid. They lost their mother and father and were searching for a place to make a new home.*

*When they arrived at the beautiful blue Dnipro River, and saw the seven **majestic** green hills across the river **covered** with kashtan trees and flowers, Kie chose the place as their new home. Kie and his brothers built a boat and then sailed across the broad and deep Dnipro River towards the high green bank on the western side. But what should be the name of the*

*new Metropolis? Kie's brothers and sister decided to name the new city KIEV in honor of their strong and brave elder brother, King Kie. Thus it was that the City of Kiev was founded on the last weekend in May, in the Spring of the year 482 A.D. Kie ruled on the hill which is now called Borichev, Shchek settled on the hill which is now called Shchekovitsa, and Khoriv settled on the third, which after him was called Khorevitsa. And it was thus that they founded the great city over 1,500 years ago. . Kiev slowly grew through the centuries into the great, majestic and Royal City of Kiev.*

□ Andrew Gregorovich

Po przeczytaniu uczniowie odpowiadają na pytania związane z tekstem:

What did the brothers see when they arrived at the Dnipro River?

How did they call the city and why?

When was the Kiev founded?

Następnie uczniowie otrzymują polecenie: czy znasz podobną legendę związaną z twoim krajem, opowiedz. Jeden z uczniów opowiedział legendę o „Lechu, Czechu i Rusie”, a pozostali wypowiedzieli się na temat zaskakujących podobieństw obu legend.

## **Scenariusz 2. „Ukraińskie wynalazki”.**

Kolejny tekst opowiada o wynalazkach ukraińskich takich jak : spodnie, mapa, piekarnik i mydło.

*Pants or trousers, were probably invented about 6,000 years ago by the horsemen on the Steppes of Ukraine. The oldest map in the world, discovered in Ukraine in 1966, is from about 10,000 B.C. Inscribed on a mammoth tusk it was found in Mezhirich, Ukraine. It shows a river with dwellings along a river. The oldest known primitive, but identifiable, ovens were found in Ukraine and date from 20,000 B.C*

*The oldest known house in the world is a remarkable dwelling found at Mezhirich, near Kiev, the capital of Ukraine. It was found in 1965 by a Ukrainian farmer who was digging a new cellar six feet below his home. It is made of mammoth bones and was built about 15,000 years ago. The earliest known musical instruments, according to some scholars also were found in Mezhirich. Jewelry was used by the Stone Age hunters of Europe and Asia by 30,000 B.C. A bracelet carved from a single piece of mammoth ivory found at Mezin, Ukraine It has a magnificent design which can be found to this day in the embroidery of Ukrainian costumes and cloths. This bracelet dates from about 20,000 B.C Although the Romans were ignorant of*

*soap as a cleanser until 2nd century A.D. the Scythians of Ukraine probably as early as the 7th century B.C. were using soap to wash their hair according to the Greek historian Herodotus. It might be mentioned that wine making probably originated about 5,000 years ago just 200 miles southeast of Ukraine in the Caucasus, possibly Georgia, according to James and Thorpe So wine has probably been in Ukraine from the very earliest time.*

Uczniowie odpowiadają na pytania:

Could you enumerate inventions made in Ukraine? Wymień ukraińskie wynalazki?

Which one you were surprised by? Czy któryś z wynalazków zaskoczył cię?

Which do you think is the most important? Który jest twoim zdaniem najważniejszy?

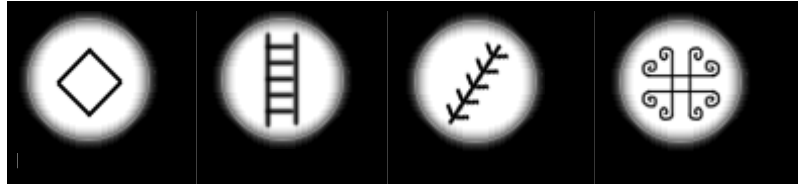
### **Scenariusz 3. Ukraińskie święta Bożego Narodzenia.**

*Christmas season is here! In Ukraine Christmas is celebrated on January 7. SVIATA VECHERA OR "HOLY SUPPER" is the central tradition of the beautiful Christmas Eve celebrations in Ukrainian homes. The dinner table sometimes has a few wisps of hay as a reminder of the manger in Bethlehem. When the children see the first Star in the eastern evening sky, which symbolizes the trek of the Three Wise Men, the Sviata Vechera may begin. A prayer is said and the father says the traditional Christmas greeting, "Khristos rodyvsya!" (Christ is born!) which is answered by the family with "Slavite Yoho!" (Let Us Glorify Him!) AT THE END OF THE SVIATA VECHERA the family often sings Kolyadky, Ukrainian Christmas Carols. In many communities the old Ukrainian tradition of carolling is carried on for long hours. The favorite Ukrainian carol is Boh predvichny (God Eternal) which has a very beautiful melody and lyrics. Some Ukrainian carols are unusual because they mention Ukraine while others are ancient pagan songs of a thousand years ago which have been converted into Christian carols. The old tradition in Ukraine of giving gifts to children on St. Nicholas Day, December 19th, has generally been replaced by the Christmas date.*

### **Scenariusz 4. i 5. „Ukraińskie pisanki.”**

*Easter Eggs made by ukrainian women are famous all over the world, they are exported to many distant places and often cost a fortune. It is not very simple to make an egg as it is all based on old symbols and tradition. Ukrainian Easter eggs are often very geometric in nature. Objects in designs are only abstract representations of the actual thing. This makes it a lot easier on those of us who can't draw well! :)*





**Diamonds**

symbolize knowledge.

**Ladders**

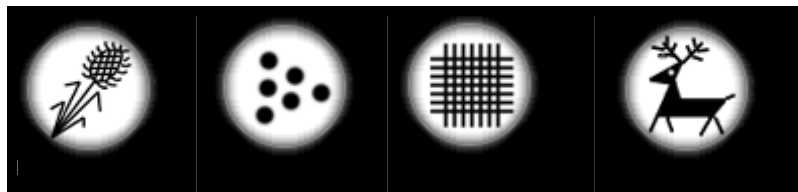
symbolize prosperity, or prayer.

**Pine**

**Needles** symbolize health, stamina, eternal youth.

**Crosses**

symbolize Christ, or the Four Corners of the World.



**Wheat**

symbolizes wishes for good health and a good harvest.

**Dots**

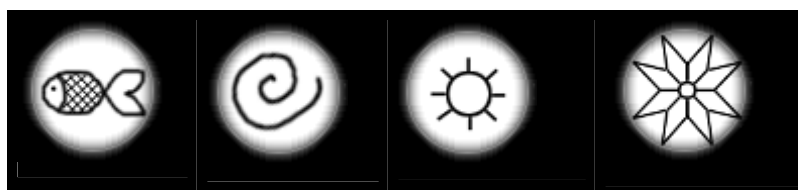
represent the tears of Mary during the crucifixion, or stars.

**Nets**

symbolize Christ's reference to becoming "fishers of people".

**Deer,**

**Horses, and/or Rams** symbolize wealth and prosperity.



**Fish**

symbolize Christianity

**Curls**

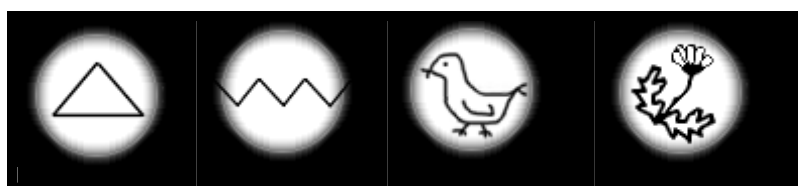
symbolize defense or protection.

**Spiders**

symbolize patience.

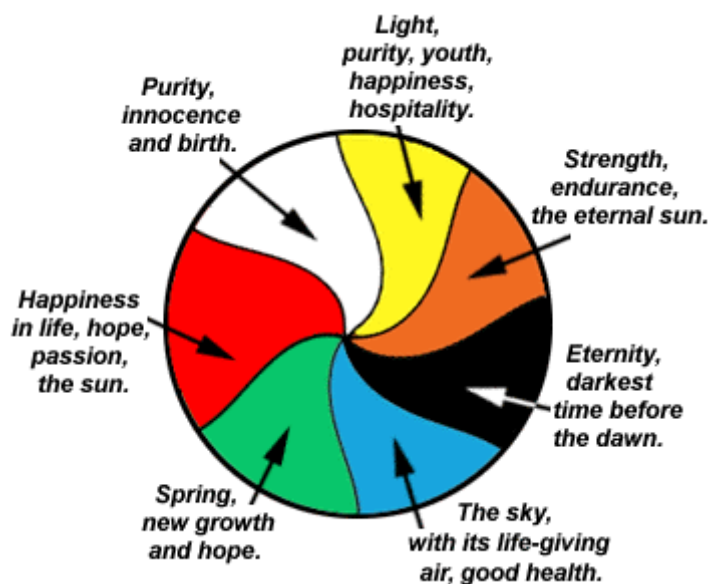
**Roses**

symbolize love, caring.



<b>Triangles</b>	<b>The Saw</b>	<b>Birds</b>	<b>Poppies</b>
symbolize several forms of the trinity. For example: air, fire, and water; the Father, Son, and Holy Spirit; heaven, earth, and hell.	symbolizes fire, life-giving heat (also known as Wolves' teeth, symbolizing loyalty and wisdom).	symbolize fulfillment of wishes, and fertility. The bird is always shown at rest, never flying.	are the beloved flower of Ukraine, symbolizing joy and beauty.

Here are some of the **colours** used in decorating pysanky, and what they symbolize:



Po zapoznaniu się z symbolami i kolorami oraz ich znaczeniem uczniowie projektują swoje pisanki.

## **Scenariusz 6. „Odessa – perła morza Czarnego”.**

Kolejne teksty opowiadają o geografii i historii Ukrainy: o Odessie i okresie kozackim.

### **Odesa (Odessa)**

*Odesa is a city of contrasts. Its stately 19th century classical architecture is set on orderly planned streets that are surrounded with green space, giving the city an air of elegance. Strikingly ornate buildings of the late 19th and early 20th century are reminiscent of Right Bank Paris. It's also a seaport with boardwalks and bathing beaches, a resort city with health spas. With its balmy climate, seaside vistas and sandy beaches, and year round lively street life, Odesa has an ambience more Mediterranean than Slavic.*

## **Scenariusz 7. “Ukraińska historia – okres kozacki”.**

*Kozak, often spelled Cossack in English, comes from a Turkish word meaning free man. The term was used to call refugees from serfdom and slavery who fled to the borderland that was Ukraine during the 15th to the 18th century. The term later was applied to Ukrainians who went into the steppes to practice various trades and engage in hunting, fishing, beekeeping, and collection of salt. The Kozaks set up democratic military communities and elected their leaders, who were called hetmans. From their island stronghold on the Dnipro, the Kozaks launched attacks against the Turks and Tatars and struggled against the Polish and Russians. Their establishment of an autonomous Ukrainian state is a high point of Ukrainian history. During the mid-17th century, Poland controlled most of Right Bank Ukraine (lands west of the Dnipro) while Muscovy controlled most of the Left Bank. Ukrainian culture enjoyed a great revival during this period of ambiguous political status. Religious and educational activity flourished and there was a high rate of literacy. By the late 18th century, however, 85 percent of Ukrainian land had fallen under Russian control, and Ukraine's window to the west was closed. It was a time of colonialism and Russification during which Ukrainian culture and language was suppressed.*

Po każdym z tekstów uczniowie odpowiadają na pytania dotyczące treści, słownictwa i gramatyki. Następnie piszą quiz, który pokazuje, iż zapamiętali dość dużo informacji jednak mniej, niż na temat Romów.

## **Scenariusz 8. „Dzień w którym zdecydowałem się uczyć języka angielskiego”.**

Kolejny scenariusz to opowiadanie Saszy na temat pamiętnego dnia w którym zdał sobie sprawę, jak ważne są obce języki i zaczął uczyć się angielskiego.

*My name is Sasza, I am 14 years old and I live in the small village Rapallny in the south of Ukraine. Every day I have to walk to school for half an hour and in winter it gets really difficult because of strong wind and snow. But rest of the year it's fine as we walk together, joke and talk all the time. Last year when we were walking to school my best friend Griegorii fainted and fell on the ground. We were all really afraid because we knew he was diabetic, and in that case fainting can mean something dangerous even death. Fortunately and very unexpectedly a car stopped and two men got off; one said " I ma a doctor. What happened?" We didn't know what to say as we couldn't speak English. To our astonishment one girl Marisza who was always very quiet answered and explained everything. Thanks to her the man gave my friend injection of insulin which saved his life. Two men (who were Americans traveling in Ukraine) took us all to their car and drove to Rapallny. Griegorii's parents were so happy that they invited Paul and Mark to stay in our village and gave a big party. Marisza was the hero of the day translating everything to English and back. Since that day we have been learning English. All the parents (even those poor) agreed to pay extra money every month so we can have an English teacher and learn. Griegorii didn't die because Marisza spoke English. I will remember it till the end of my life and I will go on learning English.*

Uczniowie odpowiadają na pytania dotyczące tekstu:

Ile lat ma Sasza? Gdzie mieszka? Co stało się Gregoriemu? Kto uratował Gregoriego?

Dlaczego Marisza została bohaterką? Co zmienił ten dzień?

Następnie uczniowie piszą podobne opowiadanie pt. „Dzień w którym zacząłem uczyć się angielskiego”

## Scenariusz 9. „Mam 17 lat”.

List 17 letniego Koli, który zrezygnował z nauki w białostockiej szkole i wrócił do szkoły w Kijowie, ponieważ uczniowie i nauczyciele nie akceptowali jego odmiennej narodowości i utrudniali mu z tego powodu życie.

*I am Ukrainian but for some time I lived in Białystok with my family. When I successfully completed the last grade of junior high school in Kiev we moved to Poland and I started to go to high school in Białystok.*

*My story started there.*

*When I began in September everything was fine, I was the only. Everywhere around the school and in the classroom, all around me, people were talking about me. But I didn't know what they were saying- or why. All of the sudden pupils stopped liking me. Suddenly these nice students realized they that I was of different nationality. They started to have fun of me. In the beginning it was bearable, but when it got really awful, I had to tell the teachers. They said I took everything too much to heart. When pupils found out that I told the teachers they began to be really nasty; they called me names and wrote letters signed with swastikas. That was too much for me and I stopped going to school. After a few months my father arranged for me to transfer to High school in Kiev and live with my aunt. I didn't have to prove anything to join the community. They accepted me immediately. Today I am a sophomore, and I am satisfied. The main thing is that I feel safe here. I think the racism in Poland is a question of the present generation. I hope that my future children will be able to study not only with their own people, but also in other countries and with other ethnic groups.*

*Kola Mikolajew*

## Scenariusz 10. „Co dało życie.”

Wiersz Iwana Frano pt: „Co dało życie” jest ciekawy głównie z językowego punktu widzenia. Pokazuje jednak problemy i dylematy Ukraińca, podobne do tych, jakie mają polscy uczniowie w jego wieku.

### What life gave

*I have not lived long in this world,*

*Yet I have learned to take account*

*Of what I got from life—not much,  
But none the less, a fair amount.  
It taught me to perceive the good,  
Gave me a glimpse of learning's wealth,  
Put love for justice in my soul,  
Gave me two Eands to work and health.  
It gave me friendship, mutual love,  
Although not always strong and deep.  
It said: "God sow thy seed, although  
Thy hand may not the harvest reap."  
It also gave me enemies  
Who cursed and persecuted me;  
It gave me friends who yet were prone  
First their own interests to see.  
Yet over all I value most  
The cup of unjust suffering  
Life gave to me, that truth and light  
I might perhaps to others bring.  
April 1.1880  
Ivan Franko*

### **Scenariusz 11. „Wizyta Raisy w Polsce”.**

Opowiadanie „Wizyta Raisy w Polsce” przedstawia przeżycia młodej Ukrainki odwiedzającej mamę pracującą w Warszawie. Opowiada o nieprzyjemnościach, jakie spotkały jej rodzinę na granicy i w samej Warszawie.

*My name is Raisa. I want to tell you a story of my first vist to Warsaw. 2 years ago my mother went to Poland to look for a job, as we were very poor and she couldn't find a job in Kiev. She was lucky as she started working for an elderly, wealthy lady in the suburbs of Warsaw. Her salary was high and she could support us. We were happy as we could buy clothes and books but we missed her terribly and cried every night. After a year we could go to Warsaw to visit mum. Me my brother and my father took our old car and started happy journey. Well it proved not to be that happy at all. Problems started at the border because*

*polish soldiers didn't believe our honesty and suspected us of smuggling alcohol, my brother cried and we were cold and hungry waiting there for 5 hours. We were innocent so they finally let us go still being very mean to us and calling us names. On our way to Warsaw police stopped us many times asking questions and checking our car. We didn't feel welcomed at all. But when we saw mum we forgot everything as we burst with joy. Elderly lady was also very nice to us, let us stay in her house and gave us many gifts. Unfortunately other people thought that we are dishonest only because we are Ukrainians. I think it is very unfair and people shouldn't judge others by nationality or race. I don't want to visit Poland again and I will not because my mum is coming home next month for good.*

Po przeczytaniu tekstu uczniowie dostają następujące zadanie: Napisz list do Raisy tłumacząc jej, że niektórzy Polacy nie zachowują się w ten sposób i zachęć ją do ponownej wizyty w Polsce.

### **Scenariusz 12. „Ukrainiec oskarżony o porwanie”.**

Scenariusz pt. "Ukrainiec oskarżony o porwanie" jest wolnym tłumaczeniem artykułu który ukazał się w jednej z lokalnych gazet. Przedstawia on autentyczną historię Ukraińca niesłusznie oskarżonego o porwanie i pobitego przez polskich sąsiadów oraz nieufność i wrogość która pojawiła się po tym wydarzeniu pomiędzy społecznościami. Uczniowie zobaczyli też oryginalny tekst w polskiej gazecie w celu uwiarygodnienia treści.

#### **Ukrainian man accused of kidnapping.**

*Small village in the east of Poland was recently witness of horrible event and its aftermath. On 17<sup>th</sup> May 2001 one of the teenagers from the village disappeared without a trace. Police search didn't give any result and desperate parents called for neighbors' help. As the village is divided between two communities: ukrainian minority and polish majority some misunderstandings occur. This time polish parents of a*

*missing boy accused their ukrainian neighbor of kidnapping and killing their son. Others followed. Ukrainian man was beaten up and had to be taken to hospital. He was proven to be innocent and his oppressors accused of violence and causing physical injuries. Ukrainians from the village say that they are afraid of they polish neighbors and can't trust them anymore*

Po przeczytaniu i przeanalizowaniu artykułu uczniowie zastanawiają się nad powodami takiego rozwoju wydarzeń, przytaczając podobne sytuacje z Polski i Słowacji, gdzie były prześladowane mniejszości romskie i inne. Następnie otrzymują zadanie: Spróbuj znaleźć sposób polepszenia sytuacji pomiędzy dwoma społecznościami. Dowiadując się i analizując sytuację dyskryminowanej ofiary i uznając ją za niesłuszną, uczniowie zdają sobie sprawę, że ofiara „nie jest sama sobie winna”.

### **Scenariusz 13. „Pamiętnik Casimira”.**

Pomysł na kolejne scenariusze powstał podczas konkursu języka polskiego na stronę z pamiętnika opisującą ważny dzień bądź nieprzyjemne wydarzenie. Uczniowie często piszą pamiętniki i dzienniki, więc taki przekaz jest dla nich jasny i zrozumiały. W pamiętniku Casimir pisze o tym, iż nie został wybrany jako aktor do szkolnej sztuki z powodu ukraińskiego pochodzenia. Opisuje swoje rozczarowanie i poczucie głębokiej niesprawiedliwości.

Friday 13th, evening

*“I had an awful day. School as usual but too long and too monotonies. I hoped for one change: being chosen to the theater to play in drama. I practiced a lot for many days and knew my part by heart. And what happened? This teacher told me that as I was Ukrainian I couldn't speak polish well enough. What a crap!! I can speak as well as everyone else I have lived here for all my life. Kuba got the part although he didn't even know the lines. I hate that school they teach us about tolerance and don't really know what it means in reality!”*

Po przeczytaniu tekstu uczniowie opisują dzień w którym zostali niesprawiedliwie potraktowani w szkole lub czuli się czymś zawiedzeni. Okazuje się, że każdy uczeń ma o czym pisać, a uczucia są podobne jak te Casimira. W ten sposób lepiej rozumieją punkt widzenia ukraińskiego chłopca i porównują go z własnym.

### **Scenariusz 14. Pamiętnik Casimira.**

Następny scenariusz jest kontynuacją pamiętnika kilka lat później. Opisuje sukces jaki osiągnął Casimir dostając się do Łódzkiej Szkoły Filmowej.



May 4<sup>th</sup>,2003

*“What a great day!! What a success! I have passed my entrance exam to the Film School in Łódź and I was accepted. I am the first Ukrainian ever to study there. What’s more, they really liked my film and said I am talented. WOW!! I am so happy. My whole family is celebrating today, my mum called every uncle and aunt in Kiev and Odessa. They all congratulated me on my success. What is the strangest, it all started when some stupid teacher back in high school told me I was not good enough for polish theater. I was so furious, I decided I would show him I was good enough for anything I wanted. And see – I was right. I am kind of grateful to him...”*

Uczniowie otrzymują następujące zadanie: Wyobraź sobie, że jesteś przyjacielem Casimira. Napisz do niego e-mail, gratulując mu sukcesu. Uczniowie wyobrażają sobie sytuację w której cieszą się sukcesem Casimira i rozumieją jego radość i dumę.

### **Scenariusz 15. „Dwa w jednym”**

Ostatni scenariusz programu specyficznego zawiera wiersz, który uczniowie czytają i analizują.

„Two In one.” – Natasza Szabelska z Kijowa

*Who AM I?*

*Two people In one?*

*Both want to cry.*

*As even as they do what they can.*

*Acceptance is far away.*

*Being stranger everywhere.*

*Is very hard to say.*

*When people don’t care.*

*How I feel inside.*

*Makes me cry and shout.*

*And tell them.*

*How it is to be a Ukrainian among Poles*

*But a Pole among Ukrainians.*

*Never at home.*

Po przeczytaniu wiersz uczniowie analizują dwie ostatnie linijki:

*Jak to jest być Ukrainką pomiędzy Polakami*

*lecz Polką pomiędzy Ukraińcami*

*Nigdy u siebie*

## **Rozdział VII. Wyniki badań**

### **VII.1. Weryfikacja hipotez głównych**

**H-I. Uczniowie objęci programem niespecyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „1”, tuż po i w 8 miesięcy po zakończeniu programu będą przejawiać bardziej pozytywne opinie (komponent poznawczy stereotypu), bardziej pozytywne emocje (komponent afektywny stereotypu) i będą deklarować mniejszy dystans (komponent behawioralny stereotypu) wobec pięciu badanych nacji, nie będących przedmiotem oddziaływania (Romów, Ukraińców, Niemców, Irakijczyków, Włochów).**

Uczniowie objęci programem niespecyficznym nie zmienili swoich opinii (komponent poznawczy stereotypu) o pięciu badanych nacjach ani bezpośrednio ani w 8 miesięcy po programie.

Komponent afektywny stereotypu uległ zmianie dopiero w 8 miesięcy po programie i tylko wobec Romów (Cyganów) i Niemców.

Deklarowany dystans zmniejszył się wobec Romów i Ukraińców bezpośrednio po programie. W 8 miesięcy po oddziaływaniu zmniejszony dystans pozostał tylko wobec Romów.

**H-II. Program niespecyficzny spowoduje włączenie przez uczniów większej ilości grup społecznych do kategorii pojęciowej „swoi” i zmniejszenie ilości grup społecznych postrzeganych przez uczniów jako „obce” tuż po i w 8 miesięcy po zakończeniu programu.**

Oddziaływania programu niespecyficznego okazały się skuteczne jeśli chodzi o zmiany w zakresie nastawienia uczniów na „świat” i na „lokalność”. Uczniowie bezpośrednio po programie i po 8 miesiącach włączyli większa ilość grup społecznych do kategorii pojęciowej „swoich” oraz zmniejszyli ilość grup społecznych uważanych za „obce”

**H-III. Uczniowie objęci programem specyficznym, to jest z grupy eksperymentalnej „2” będą przejawiać bardziej pozytywne opinie (komponent poznawczy stereotypu), bardziej pozytywne emocje (komponent afektywny stereotypu) i będą deklarować**

**mniejszy dystans (komponent behawioralny stereotypu) tylko wobec przedmiotów oddziaływania, czyli Romów i Ukraińców bezpośrednio po zakończeniu programu. Efekt ten wygaśnie po 8 miesiącach od zakończenia programu. Stosunek do Niemców, Irakijczyków i Włochów nie ulegnie zmianie.**

Uczniowie objęci programem specyficznym przejawiali bardziej pozytywne opinie na temat Romów (Cyganów) bezpośrednio po programie. Opinia na temat Ukraińców pozostała bez zmian. Zaskakujący wynik pojawił się w 8 miesięcy po programie, ponieważ uczniowie przejawiali istotnie bardziej pozytywne opinie na temat Romów (założyłam, że efekt ten wygaśnie).

Uczniowie przejawiali bardziej pozytywne emocje zarówno wobec Romów jak i Ukraińców bezpośrednio i w 8 miesięcy po programie.

Zmniejszenie deklarowanego dystansu nastąpiło wobec Roma (Cygana) i Ukraińca bezpośrednio po programie. Efekt ten okazała się długoterminowy tylko wobec Roma.

Aspekty stereotypu pozostałych badanych nacji: Niemców, Włochów i Irakijczyków nie uległy zmianie ani w krótkim, ani długim terminie.

**H-IV. Program specyficzny nie spowoduje włączenia przez uczniów większej ilości grup społecznych do kategorii pojęciowej „swoi” i zmniejszenia ilości grup społecznych postrzeganych przez uczniów jako „obce”.**

Program specyficzny nie spowodował włączenia przez uczniów większej ilości grup społecznych do kategorii pojęciowej „swoich” ani zmniejszenia ilości grup społecznych uważanych za „obce”.

**H-V. Uczniowie grupy kontrolnej, to jest nie objęci żadnym programem, tuż po i w 8 miesięcy po zakończeniu programu nie zmienią opinii (komponent poznawczy stereotypu), nie będą przejawiać bardziej pozytywnych emocji (komponent afektywny stereotypu), nie będą deklarować mniejszego dystansu (komponent behawioralny stereotypu) wobec pięciu badanych nacji (Romów, Ukraińców, Niemców, Irakijczyków, Włochów).**

Uczniowie grupy kontrolnej, to jest nie objęci żadnym programem, tuż po i w 8 miesięcy po zakończeniu programu nie zmienili opinii (komponent poznawczy stereotypu), nie przejawiali bardziej pozytywnych emocji (komponent afektywny stereotypu) i nie deklarowali mniejszego dystansu (komponent behawioralny stereotypu) wobec pięciu badanych nacji (Romów, Ukraińców, Niemców, Irakijczyków, Włochów).

**H-VI. Uczniowie grupy kontrolnej, to jest nie objęci żadnym programem, tuż po i w 8 miesięcy po zakończeniu programu nie włączą większej ilości grup społecznych do kategorii pojęciowej „swoi” i nie zadeklarują mniejszej ilości grup społecznych postrzeganych jako „obce”.**

Uczniowie grupy kontrolnej, to jest nie objęci żadnym programem, tuż po i w 8 miesięcy po zakończeniu programu nie włączyli większej ilości grup społecznych do kategorii pojęciowej „swoi” i nie zmniejszyli ilości grup społecznych postrzeganych jako „obce”.

## **VII.2. Testowanie i weryfikacja hipotez szczegółowych**

### **VII.2.1. Testowanie i weryfikacja hipotez dotyczących komponentu poznawczego stereotypów**

Celem zweryfikowania hipotez od 1.1. do 1.5. należy zbadać istotność różnic między średnimi wynikami pomiaru w skali Osgooda, dokonanego przed rozpoczęciem programu (pretestem), a średnimi wynikami uzyskanymi tuż po zakończeniu programu (przy użyciu bezpośredniego posttestu). Wyniki dotyczą grypy eksperymentalnej „1”.

W celu testowania hipotez od 2.1. do 2.5. należy zbadać istotność różnic między średnimi wynikami pomiaru skalą Osgooda zaraz po zakończeniu programu (przy użyciu bezpośredniego posttestu) dla dwóch grup: eksperymentalnej „1” oraz kontrolnej.

Hipotezy od 7.1. do 7.5. odnoszą się do wpływu zmiennej niezależnej, *Rodzaj Oddziaływania*, na przejawiane opinie na temat pięciu nacji. Dotyczą grupy eksperymentalnej „1”, to znaczy objętej programem niespecyficznym. W celu weryfikacji hipotez należy zbadać istotność różnic między średnimi wynikami pomiaru skalą Osgooda dokonanego przed

rozpoczęciem programu (pretestem), a średnimi wynikami uzyskanymi w osiem miesięcy po zakończeniu programu (przy użyciu drugiego posttestu).

W celu testowania hipotez od 8.1. do 8.5. należy zbadać istotność różnic między średnimi wynikami pomiaru skalą Osgooda w osiem miesięcy po zakończeniu programu (przy użyciu drugiego posttestu) dla dwóch grup: eksperymentalnej „1” oraz kontrolnej.

Hipotezy od 13.1. do 13.5 obejmują zagadnienie opinii na temat pięciu nacji deklarowanych przez grupę kontrolną w dwóch momentach: przed uruchomieniem i tuż po zakończeniu programów w grupach eksperymentalnych. Celem zweryfikowania hipotez należy zbadać istotność różnic między średnimi wynikami pomiaru skalą Osgooda dokonanego przed rozpoczęciem programu (pretestem), a średnimi wynikami uzyskanymi przy użyciu pierwszego posttestu (bezpośredniego).

Hipotezy od 16.1. do 16.5 obejmują zagadnienie opinii na temat pięciu nacji deklarowanych przez grupę kontrolną w dwóch momentach: przed uruchomieniem i w osiem miesięcy po zakończeniu programów w grupach eksperymentalnych. Celem zweryfikowania hipotez należy zbadać istotność różnic między średnimi wynikami pomiaru skalą Osgooda dokonanego przed rozpoczęciem programu (pretestem), a średnimi wynikami uzyskanymi przy użyciu drugiego posttestu.

Celem zweryfikowania hipotez 19.1. oraz 19.2. należy zbadać istotność różnic między średnimi wynikami pomiaru w skali Osgooda, dokonanego przed rozpoczęciem programu (pretestem), a średnimi wynikami uzyskanymi tuż po zakończeniu programu (przy użyciu bezpośredniego posttestu). Wyniki dotyczą grypy eksperymentalnej „2”.

W celu testowania hipotez 20.1. i 20.2. należy zbadać istotność różnic między średnimi wynikami pomiaru skalą Osgooda zaraz po zakończeniu programu (przy użyciu bezpośredniego posttestu) dla dwóch grup: eksperymentalnej „2” oraz kontrolnej.

Celem zweryfikowania hipotez 25.1. oraz 25.2. należy zbadać istotność różnic między średnimi wynikami pomiaru w skali Osgooda, dokonanego przed rozpoczęciem programu (pretestem), a średnimi wynikami uzyskanymi osiem miesięcy po zakończeniu programu (przy użyciu drugiego posttestu). Wyniki dotyczą grypy eksperymentalnej „2”

W celu testowania hipotez 26.1. i 26.2. należy zbadać istotność różnic między średnimi wynikami pomiaru skalą Osgooda osiem miesięcy po zakończeniu programu (przy użyciu drugiego posttestu) dla dwóch grup: eksperymentalnej „2” oraz kontrolnej.

Celem zweryfikowania hipotez 31.1., 31.2 i 31.3 należy zbadać istotność różnic między średnimi wynikami pomiaru w skali Osgooda, dokonanego przed rozpoczęciem programu

(pretestem), a średnimi wynikami uzyskanymi tuż po zakończeniu programu (przy użyciu bezpośredniego posttestu). Wyniki dotyczą grypy eksperymentalnej „2” i trzech nacji: Niemców, Irakijczyków i Włochów.

W celu testowania hipotez 32.1., 32.2. i 32.3. należy zbadać istotność różnic między średnimi wynikami pomiaru skalą Osgooda zaraz po zakończeniu programu (przy użyciu bezpośredniego posttestu) dla dwóch grup: eksperymentalnej „2” oraz kontrolnej. Wyniki dotyczą trzech nacji: Niemców, Irakijczyków i Włochów.

Celem zweryfikowania hipotez 37.1., 37.2 i 37.3 należy zbadać istotność różnic między średnimi wynikami pomiaru w skali Osgooda, dokonanego przed rozpoczęciem programu (pretestem), a średnimi wynikami uzyskanymi osiem miesięcy po zakończeniu programu (przy użyciu drugiego posttestu). Wyniki dotyczą grypy eksperymentalnej „2” i trzech nacji: Niemców, Irakijczyków i Włochów.

W celu testowania hipotez 38.1., 38.2. i 38.3. należy zbadać istotność różnic między średnimi wynikami pomiaru skalą Osgooda osiem miesięcy po zakończeniu programu (przy użyciu drugiego posttestu) dla dwóch grup: eksperymentalnej „2” oraz kontrolnej. Wyniki dotyczą trzech nacji: Niemców, Irakijczyków i Włochów.

### **Weryfikacja hipotez dotyczących komponentu poznawczego stereotypu.**

#### **Program niespecyficzny**

Realizując scenariusze programu niespecyficznego założyłam, iż zmianie ulegnie opinia, czyli aspekt poznawczy stereotypu, na temat członków badanych grup. Wprawdzie oddziaływanie nie przedstawiało informacji na temat badanych nacji, ale na podstawie dotychczasowych badań (Weigl 1999; Gaertner, Mann, Dovidio, Murell 1989; Gaertner, Dovidio, Anastasio, Bachman, Rust 1993) można było przypuszczać, iż dekateryzacja i rekateryzacja wpłynie na zmianę opinii. Opinia jednak nie uległa zmianie, ani bezpośrednio po programie ani w 8 miesięcy po nim.

Uczniowie objęci programem niespecyficznym (grupa eksperymentalna 1) tuż po zakończeniu programu nie przejawiali pozytywniejszych opinii na temat Romów. Prawdopodobieństwo empiryczne (p) braku różnic między średnimi zmiennej zależnej *Komponent Poznawczy Stereotypu Roma* dla dwóch momentów jest równe 0,27 jest wyższe od założonego poziomu 0,05, Ukrainca (p = 0,95), Niemca (p=0,90), Irakijczyka (p= 0,95), Włocha (p=0,96). Nie można zatem przyjąć hipotez 1.1 - 1.5

Nie mogę także przyjąć hipotez 7.1-7.5., ponieważ opinia nie uległa zmianie w 8 miesięcy po programie. Uczniowie objęci programem niespecyficznym nie przejawiali pozytywniejszych opinii na temat Roma ( $p=0,59$ ), Ukraińca ( $p=0,95$ ), Niemca ( $p=0,56$ ), Irakijczyka ( $p=0,00$ ), Włocha ( $p=0,51$ ) w drugim postępie. (tabele i rysunki Rom 2.1, Ukrainiec 2.7, Niemiec 2.13, Irakijczyk 2.19, Włoch 2.25).



**Tabela 2.1.** Grupa eksperymentalna "1" objęta programem niespecyficznym według opinii nt. Romów, mierzonych w trzech momentach

Statystyki	Moment badania		
	Pretest	Pierwszy postest (bezpośredni)	Drugi postest (po 8 miesiącach)
Średnia	105,03	102,60	102,87
Odchylenie standardowe	15,78	15,28	15,00

Efekt Pretest / Pierwszy postest

$p=0,27$

Wniosek: różnica nieistotna

Efekt Pretest / Drugi postest

$p=0,59$

Wniosek: różnica nieistotna

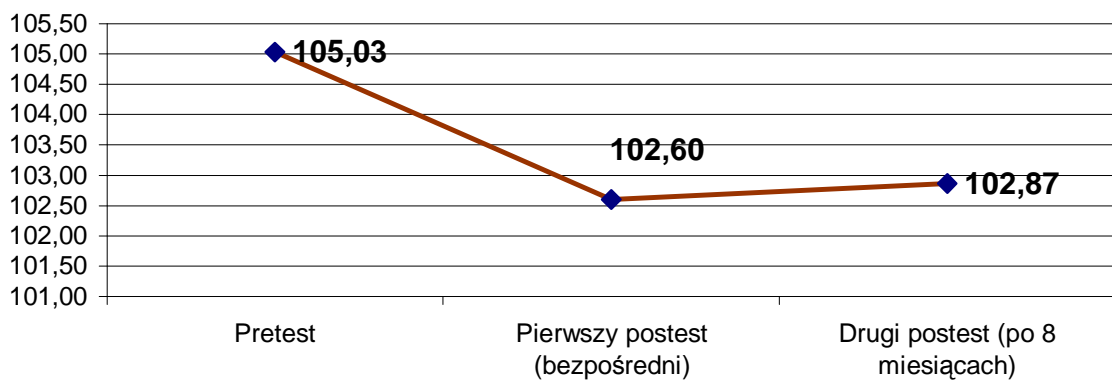
Efekt Pierwszy postest / Drugi postest

$p=0,95$

Wniosek: różnica nieistotna

Źródło: badania własne

**Rysunek 2.1.** Grupa eksperymentalna „1” objęta programem niespecyficznym według opinii nt. Romów, mierzonych w trzech momentach



**Tabela 2.7.** Grupa eksperymentalna "1" objęta programem niespecyficznym według opinii nt. Ukraińców, mierzonych w trzech momentach

Statystyki	Moment badania		
	Pretest	Pierwszy postest (bezpośredni)	Drugi postest (po 8 miesiącach)
Średnia	121,80	122,07	121,50
Odchylenie standardowe	17,25	16,42	17,40

Efekt Pretest / Pierwszy postest

$p=0,95$

Wniosek: różnica nieistotna

Efekt Pretest / Drugi postest

$p=0,95$

Wniosek: różnica nieistotna

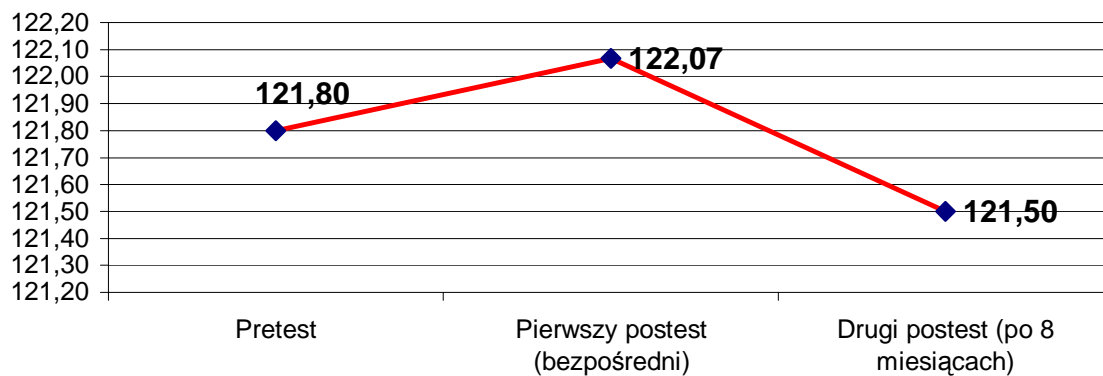
Efekt Pierwszy postest / Drugi postest

$p=0,90$

Wniosek: różnica nieistotna

Źródło: badania własne

**Rysunek 2.7.** Grupa eksperymentalna „1” objęta programem niespecyficznym według opinii nt. Ukraińców, mierzonych w trzech momentach



Źródło: badania własne

**Tabela 2.13.** Grupa eksperymentalna "1" objęta programem niespecyficznym według opinii nt. Niemców, mierzonych w trzech momentach

Statystyki	Moment badania		
	Pretest	Pierwszy postest (bezpośredni)	Drugi postest (po 8 miesiącach)
Średnia	128,83	127,13	125,80
Odchylenie standardowe	21,16	21,06	19,34

Efekt Pretest / Pierwszy postest

$p=0,76$

Wniosek: różnica nieistotna

Efekt Pretest / Drugi postest

$p=0,56$

Wniosek: różnica nieistotna

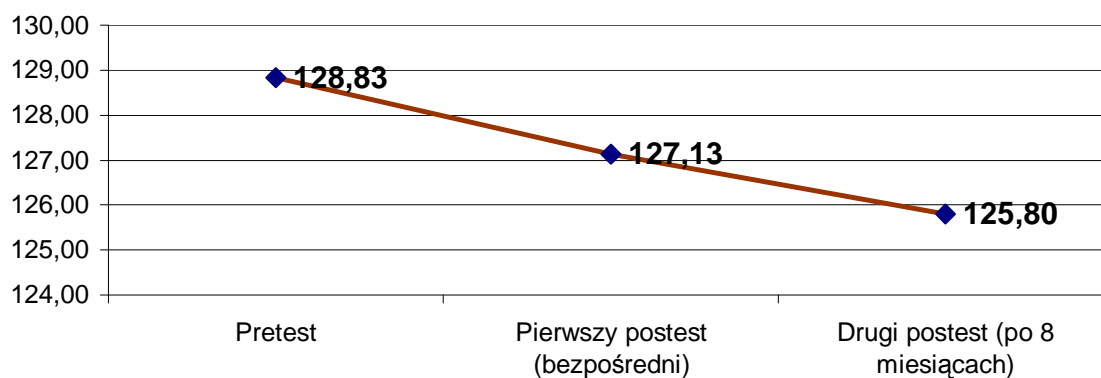
Efekt Pierwszy postest / Drugi postest

$p=0,80$

Wniosek: różnica nieistotna

Źródło: badania własne

**Rysunek 2.13.** Grupa eksperymentalna „1” objęta programem niespecyficznym według opinii nt. Niemców, mierzonych w trzech momentach



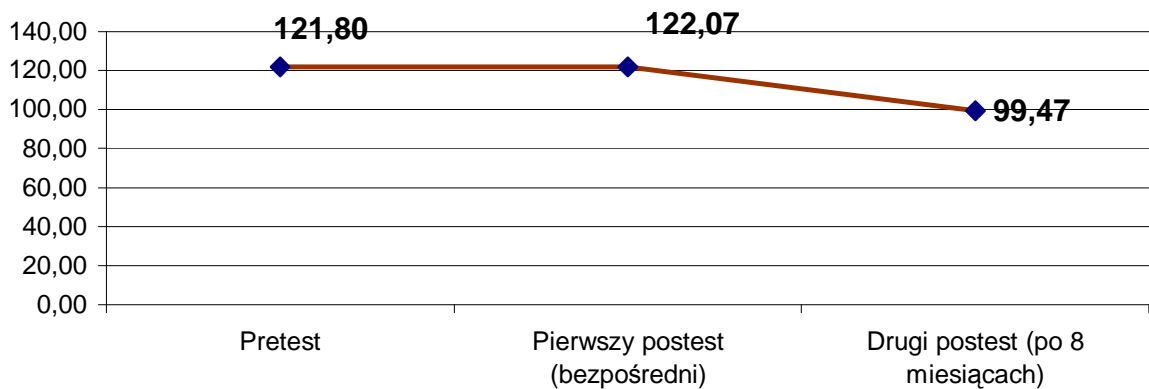
Źródło: badania własne

**Tabela 2.19.** Grupa eksperymentalna "1" objęta programem niespecyficznym według opinii nt. Irakijczyków, mierzonych w trzech momentach

Statystyki	Moment badania		
	Pretest	Pierwszy postest (bezpośredni)	Drugi postest (po 8 miesiącach)
Średnia	121,80	122,07	99,47
Odchylenie standardowe	17,25	16,42	14,72
Efekt Pretest / Pierwszy postest	p=0,95	Wniosek: różnica nieistotna	
Efekt Pretest / Drugi postest	p=0,00	Wniosek: różnica istotna	
Efekt Pierwszy postest / Drugi postest	p=0,00	Wniosek: różnica istotna	

Źródło: badania własne

**Rysunek 2.19.** Grupa eksperymentalna „1” objęta programem niespecyficznym według opinii nt. Irakijczyków, mierzonych w trzech momentach



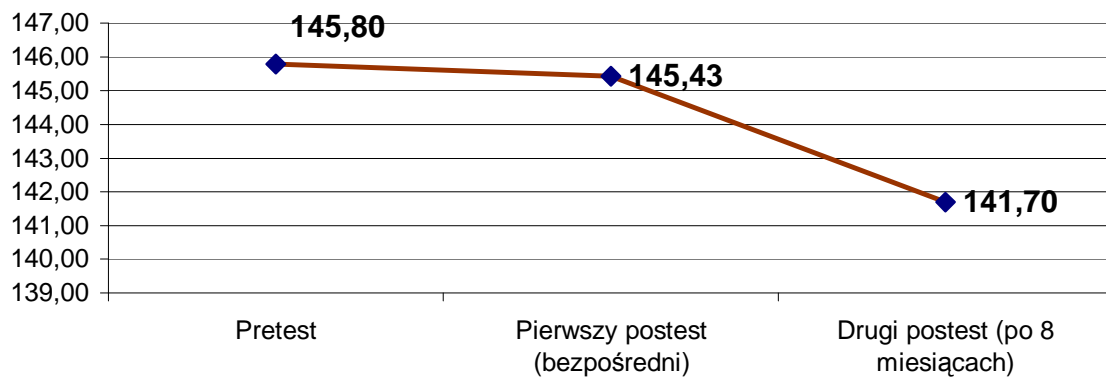
Źródło: badania własne

**Tabela 2.25.** Grupa eksperymentalna "1" objęta programem niespecyficznym według opinii nt. Włochów, mierzonych w trzech momentach

Statystyki	Moment badania		
	Pretest	Pierwszy postest (bezpośredni)	Drugi postest (po 8 miesiącach)
Średnia	145,80	145,43	141,70
Odchylenie standardowe	25,52	25,11	22,18
Efekt Pretest / Pierwszy postest	p=0,96	Wniosek: różnica nieistotna	
Efekt Pretest / Drugi postest	p=0,51	Wniosek: różnica nieistotna	
Efekt Pierwszy postest / Drugi postest	p=0,54	Wniosek: różnica nieistotna	

Źródło: badania własne

**Rysunek 2.25.** Grupa eksperymentalna „1” objęta programem niespecyficznym według opinii nt. Włochów, mierzonych w trzech momentach



Źródło: badania własne

Porównanie z grupą kontrolną pokazuje, iż uczniowie objęci programem niespecyficznym tuż po jego zakończeniu nie przejawiali bardziej pozytywnej opinii na temat Romów ( $p=0,93$ ), Ukraińców ( $p=0,73$ ), Niemców ( $p=0,73$ ), Włochów ( $p=0,90$ ), niż uczniowie nie objęci programem, to jest z grupy kontrolnej; nie można więc przyjąć hipotez 2.1., 2.2., 2.3. i 2.5. Nieznacznej poprawie uległa opinia na temat Irakijczyków, co jest zaskakujące, zwłaszcza wobec innych negatywnych zmian ustosunkowania do tej nacji. (tabele i rysunki: 2.5., 2.11., 2.17., 2.23., 2.29)

**Tabela 2.5.** Grupy "1", "2" oraz kontrolna według opinii nt. Romów mierzonych w pierwszym podteście (bezpośrednim)

Statystyki	Grupa		
	Eksperym. "1"	Eksperym. "2"	Kontrolna
Średnia	102,60	113,97	102,97
Odchylenie standardowe	15,28	14,91	15,40

Efekt Gr. Eksp. "1" / Gr. Eksp. "2"

$p=0,01$

Wniosek: różnica istotna

Efekt Gr. Eksp. "1" / Gr. Kontrolna

$p=0,93$

Wniosek: różnica nieistotna

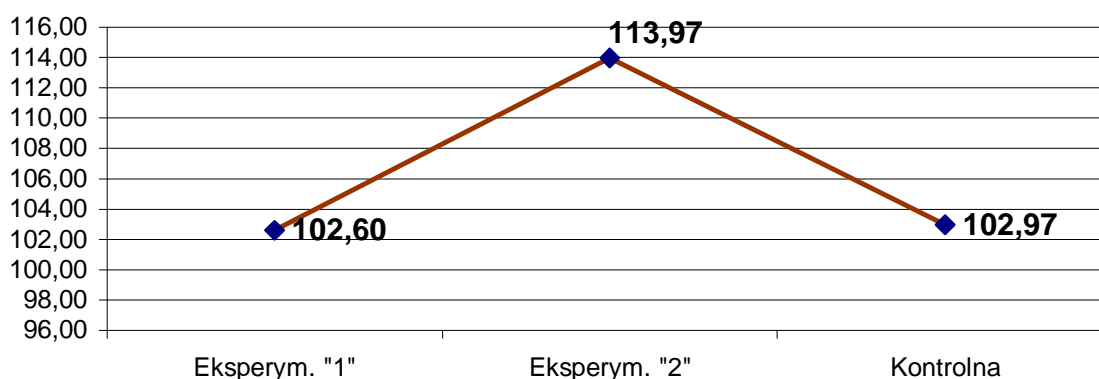
Efekt Gr. Eksp. "2" / Gr. Kontrolna

$p=0,01$

Wniosek: różnica istotna

Źródło: badania własne

**Rysunek 2.5.** Grupy „1”, „2” oraz kontrolna opinii nt. Romów mierzonych w pierwszym podteście (bezpośrednim)



Źródło: badania własne

**Tabela 2.11.** Grupy "1", "2" oraz kontrolna według opinii nt. Ukraińców mierzonych w pierwszym podteście (bezpośrednim)

Statystyki	Grupa		
	Eksperym. "1"	Eksperym. "2"	Kontrolna
Średnia	122,07	125,93	120,70
Odchylenie standardowe	16,42	17,92	14,56

Efekt Gr. Eksp. "1" / Gr. Eksp. "2"

$p=0,39$

Wniosek: różnica nieistotna

Efekt Gr. Eksp. "1" / Gr. Kontrolna

$p=0,73$

Wniosek: różnica nieistotna

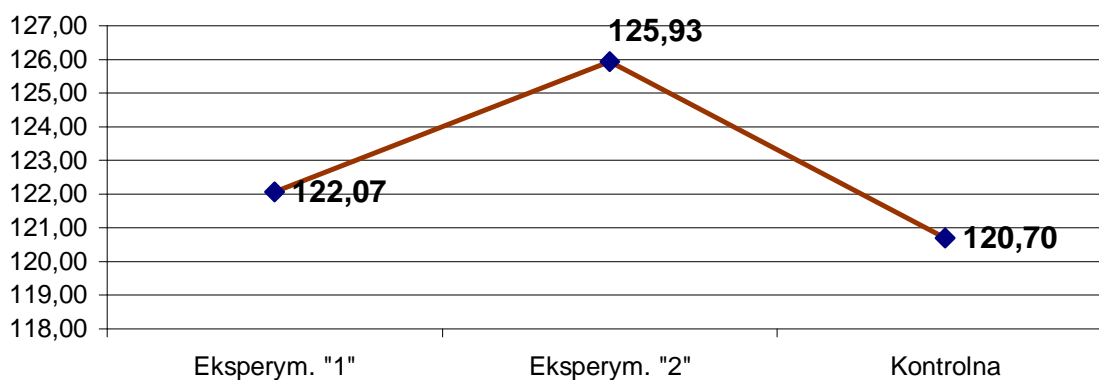
Efekt Gr. Eksp. "2" / Gr. Kontrolna

$p=0,22$

Wniosek: różnica nieistotna

Źródło: badania własne

**Rysunek 2.11.** Grupy „1”, „2” oraz kontrolna opinii nt. Ukraińców mierzonych w pierwszym podteście (bezpośrednim)



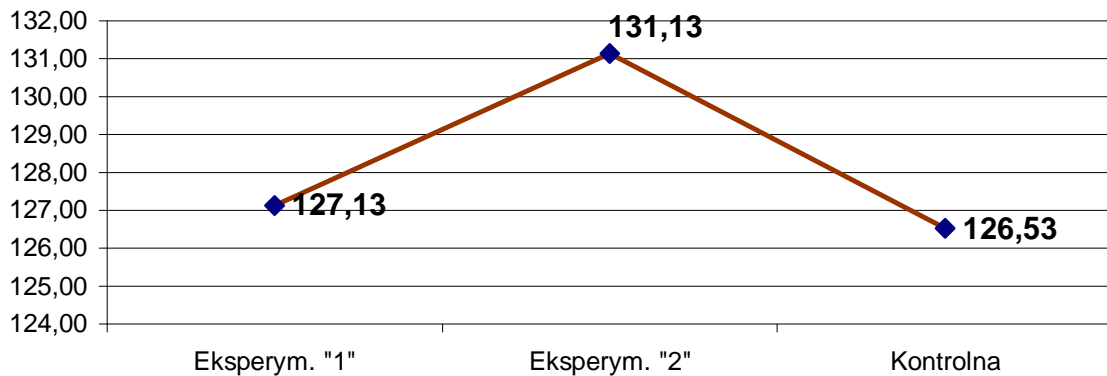
Źródło: badania własne

**Tabela 2.17.** Grupy "1", "2" oraz kontrolna według opinii nt. Niemców mierzonych w pierwszym podteście (bezpośrednim)

Statystyki	Grupa		
	Eksperym. "1"	Eksperym. "2"	Kontrolna
Średnia	127,13	131,13	126,53
Odchylenie standardowe	21,06	19,97	19,83
Efekt Gr. Eksp. "1" / Gr. Eksp. "2"	$p=0,45$	Wniosek: różnica nieistotna	
Efekt Gr. Eksp. "1" / Gr. Kontrolna	$p=0,91$	Wniosek: różnica nieistotna	
Efekt Gr. Eksp. "2" / Gr. Kontrolna	$p=0,37$	Wniosek: różnica nieistotna	

Źródło: badania własne

**Rysunek 2.17.** Grupy „1”, „2” oraz kontrolna opinii nt. Niemców mierzonych w pierwszym podteście (bezpośrednim)



Źródło: badania własne

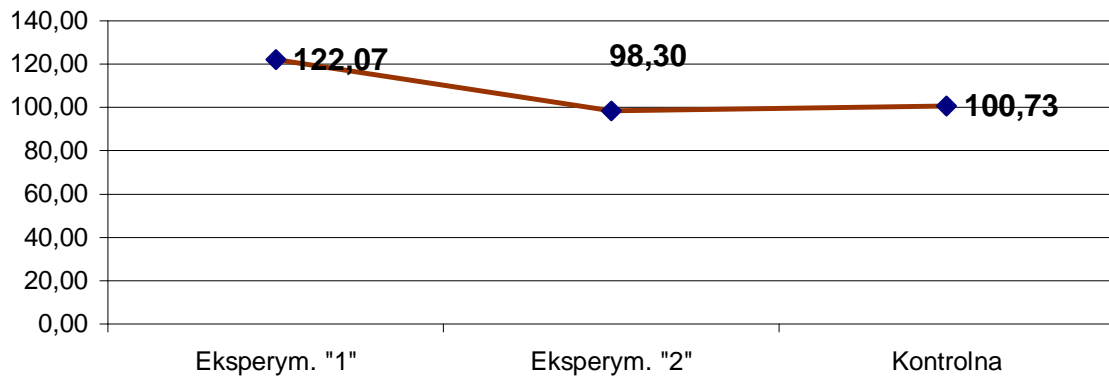


**Tabela 2.23.** Grupy "1", "2" oraz kontrolna według opinii nt. Irakijczyków mierzonych w pierwszym podteście (bezpośrednim)

Statystyki	Grupa		
	Eksperym. "1"	Eksperym. "2"	Kontrolna
Średnia	122,07	98,30	100,73
Odchylenie standardowe	16,42	11,99	12,59
Efekt Gr. Eksp. "1" / Gr. Eksp. "2"	p=0,00	Wniosek: różnica istotna	
Efekt Gr. Eksp. "1" / Gr. Kontrolna	p=0,00	Wniosek: różnica istotna	
Efekt Gr. Eksp. "2" / Gr. Kontrolna	p=0,44	Wniosek: różnica nieistotna	

Źródło: badania własne

**Rysunek 2.23.** Grupy „1”, „2” oraz kontrolna opinii nt. Irakijczyków mierzonych w pierwszym podteście (bezpośrednim)



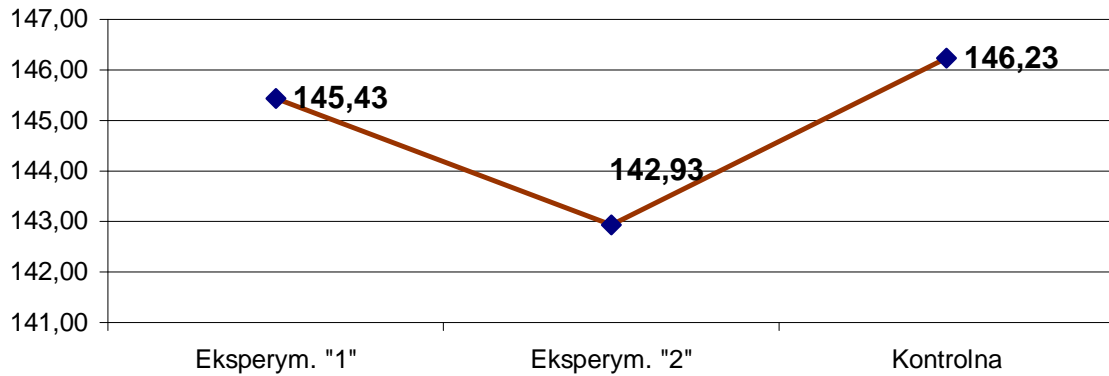
Źródło: badania własne

**Tabela 2.29.** Grupy "1", "2" oraz kontrolna według opinii nt. Włochów mierzonych w pierwszym postępie (bezpośrednim)

Statystyki	Grupa		
	Eksperym. "1"	Eksperym. "2"	Kontrolna
Średnia	145,43	142,93	146,23
Odchylenie standardowe	25,11	23,74	25,97
Efekt Gr. Eksp. "1" / Gr. Eksp. "2"	p=0,69	Wniosek: różnica nieistotna	
Efekt Gr. Eksp. "1" / Gr. Kontrolna	p=0,90	Wniosek: różnica nieistotna	
Efekt Gr. Eksp. "2" / Gr. Kontrolna	p=0,61	Wniosek: różnica nieistotna	

Źródło: badania własne

**Rysunek 2.29.** Grupy „1”, „2” oraz kontrolna opinii nt. Włochów mierzonych w pierwszym postępie (bezpośrednim)



Źródło: badania własne

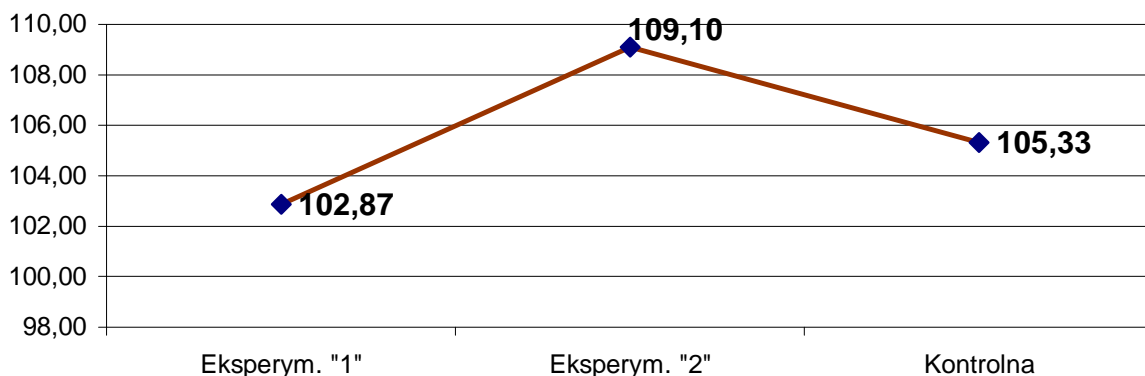
Podobne wyniki uzyskałam w 8 miesięcy po zakończeniu oddziaływania. Uczniowie objęci programem niespecyficznym w 8 miesięcy po programie nie przejawiali pozytywniejszych opinii na temat badanych nacji, niż uczniowie nie objęci żadnym oddziaływaniem. Należy więc odrzucić hipotezy 8.1-8.5, ponieważ prawdopodobieństwo empiryczne (p) braku różnic między rozkładami zmiennej zależnej *Komponent Poznawczy Stereotypu dla poszczególnych nacji* dla grupy eksperymentalnej „1” oraz kontrolnej w drugim postępie jest równe kolejno Rom 0,54; Ukraińiec 0,73; Niemiec 0,23; Irakijczyk 0,85; Włoch 0,57 i we wszystkich przypadkach jest wyższe od założonego poziomu 0,05. (tabele i rysunki: 2.6., 2.12., 2.18., 2.24., 2.30.,)

**Tabela 2.6.** Grupy "1", "2" oraz kontrolna według opinii nt. Romów mierzonych w drugim postępie (po ośmiu miesiącach)

Statystyki	Grupa		
	Eksperym. "1"	Eksperym. "2"	Kontrolna
Średnia	102,87	109,10	105,33
Odchylenie standardowe	15,00	14,41	15,93
Efekt Gr. Eksp. "1" / Gr. Eksp. "2"	p=0,11	Wniosek: różnica nieistotna	
Efekt Gr. Eksp. "1" / Gr. Kontrolna	p=0,54	Wniosek: różnica nieistotna	
Efekt Gr. Eksp. "2" / Gr. Kontrolna	p=0,34	Wniosek: różnica nieistotna	

Źródło: badania własne

**Rysunek 2.6.** Grupy „1”, „2” oraz kontrolna opinii nt. Romów mierzonych w drugim postępie



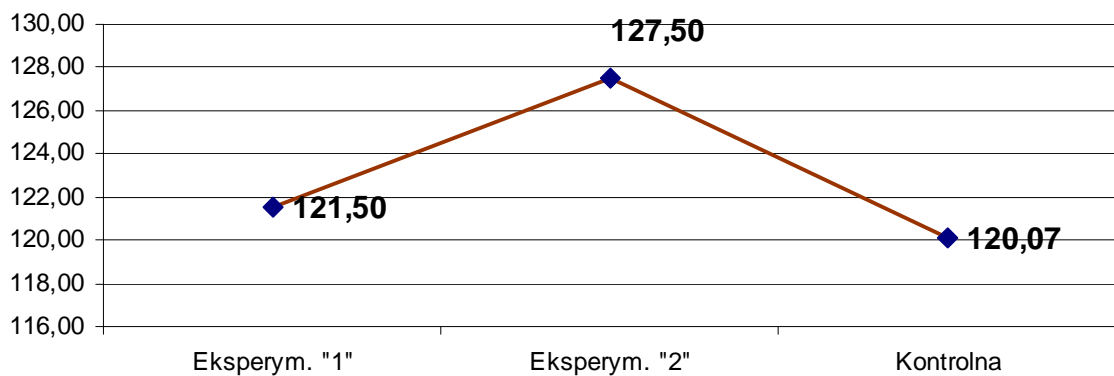
Źródło: badania własne

**Tabela 2.12.** Grupy "1", "2" oraz kontrolna według opinii nt. Ukraińców mierzonych w drugim postępie (po ośmiu miesiącach)

Statystyki	Grupa		
	Eksperym. "1"	Eksperym. "2"	Kontrolna
Średnia	121,50	127,50	120,07
Odchylenie standardowe	17,40	17,84	14,15
Efekt Gr. Eksp. "1" / Gr. Eksp. "2"	p=0,19	Wniosek: różnica nieistotna	
Efekt Gr. Eksp. "1" / Gr. Kontrolna	p=0,73	Wniosek: różnica nieistotna	
Efekt Gr. Eksp. "2" / Gr. Kontrolna	p=0,05	Wniosek: różnica nieistotna	

Źródło: badania własne

**Rysunek 2.12.** Grupy „1”, „2” oraz kontrolna opinii nt. Ukraińców mierzonych w drugim postępie



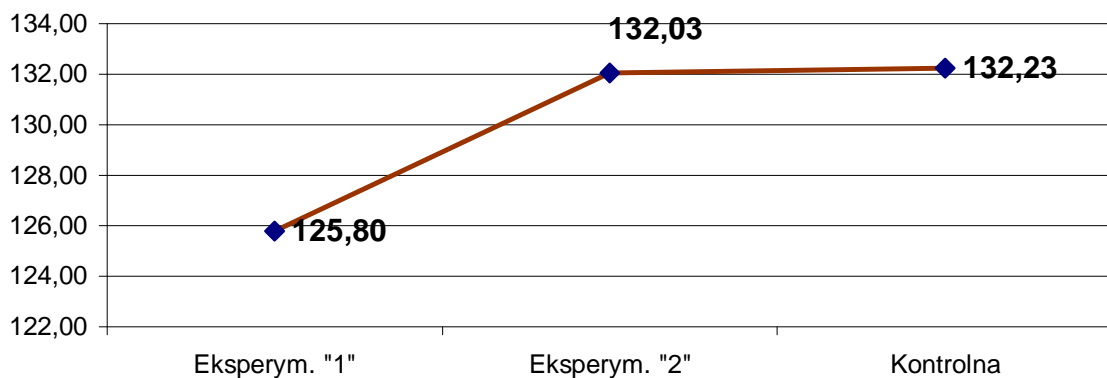
Źródło: badania własne

**Tabela 2.18.** Grupy "1", "2" oraz kontrolna według opinii nt. Niemców mierzonych w drugim poście (po ośmiu miesiącach)

Statystyki	Grupa		
	Eksperym. "1"	Eksperym. "2"	Kontrolna
Średnia	125,80	132,03	132,23
Odchylenie standardowe	19,34	21,30	22,05
Efekt Gr. Eksp. "1" / Gr. Eksp. "2"	p=0,24	Wniosek: różnica nieistotna	
Efekt Gr. Eksp. "1" / Gr. Kontrolna	p=0,23	Wniosek: różnica nieistotna	
Efekt Gr. Eksp. "2" / Gr. Kontrolna	p=0,97	Wniosek: różnica nieistotna	

Źródło: badania własne

**Rysunek 2.18.** Grupy „1”, „2” oraz kontrolna opinii nt. Niemców mierzonych w drugim poście



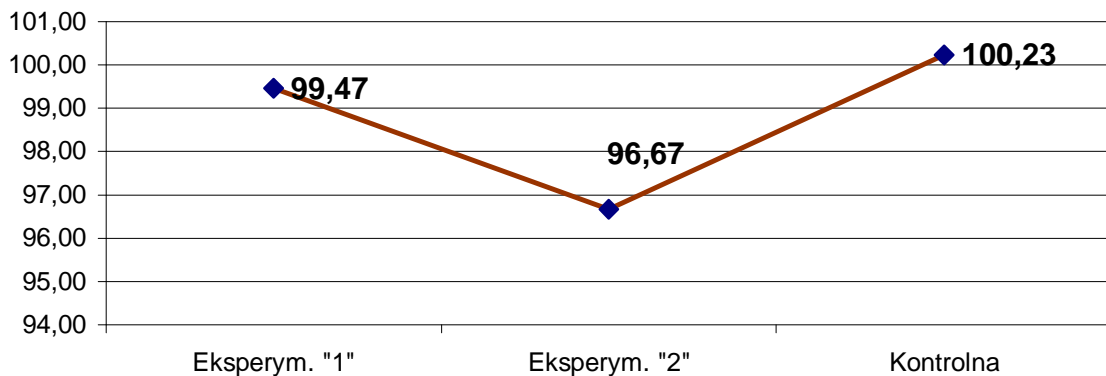
Źródło: badania własne

**Tabela 2.24.** Grupy "1", "2" oraz kontrolna według opinii nt. Irakijczyków mierzonych w drugim poście (po ośmiu miesiącach)

Statystyki	Grupa		
	Eksperym. "1"	Eksperym. "2"	Kontrolna
Średnia	99,47	96,67	100,23
Odchylenie standardowe	14,72	12,35	16,08
Efekt Gr. Eksp. "1" / Gr. Eksp. "2"	p=0,43	Wniosek: różnica nieistotna	
Efekt Gr. Eksp. "1" / Gr. Kontrolna	p=0,85	Wniosek: różnica nieistotna	
Efekt Gr. Eksp. "2" / Gr. Kontrolna	p=0,34	Wniosek: różnica nieistotna	

Źródło: badania własne

**Rysunek 2.24.** Grupy „1”, „2” oraz kontrolna opinii nt. Irakijczyków mierzonych w drugim poście



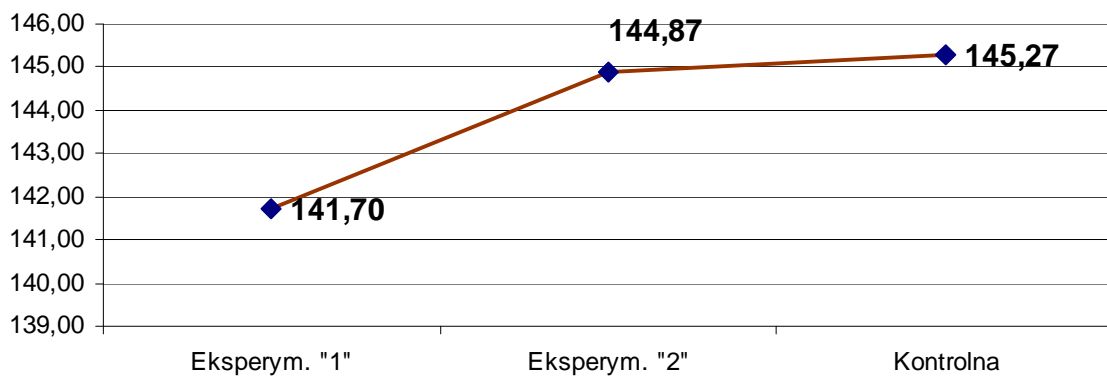
Źródło: badania własne

**Tabela 2.30.** Grupy "1", "2" oraz kontrolna według opinii nt. Włochów mierzonych w drugim poście (po ośmiu miesiącach)

Statystyki	Grupa		
	Eksperym. "1"	Eksperym. "2"	Kontrolna
Średnia	141,70	144,87	145,27
Odchylenie standardowe	22,18	25,87	25,99
Efekt Gr. Eksp. "1" / Gr. Eksp. "2"	p=0,61	Wniosek: różnica nieistotna	
Efekt Gr. Eksp. "1" / Gr. Kontrolna	p=0,57	Wniosek: różnica nieistotna	
Efekt Gr. Eksp. "2" / Gr. Kontrolna	p=0,95	Wniosek: różnica nieistotna	

Źródło: badania własne

**Rysunek 2.30.** Grupy „1”, „2” oraz kontrolna opinii nt. Włochów mierzonych w drugim poście



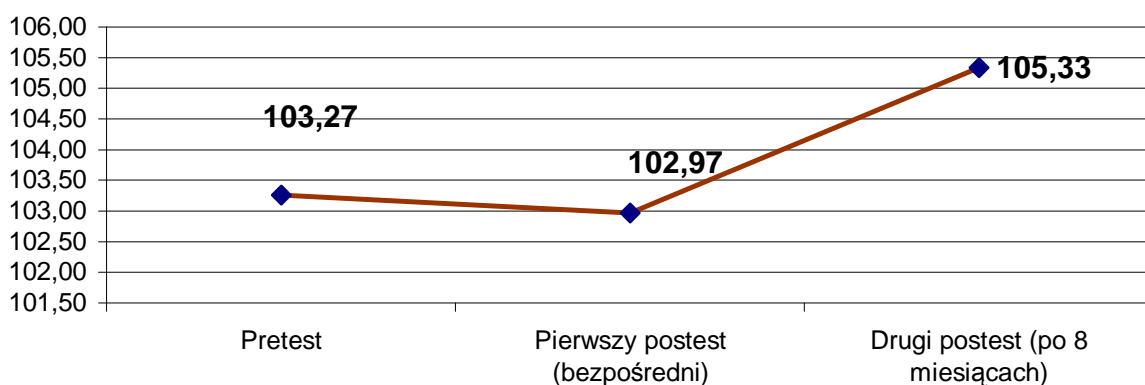
Uczniowie z grupy kontrolnej w okresie od września (pretest) do lutego (pierwszy podtest) nie zmienili swoich opinii o czterech nacjach: Romach, Ukraińcach, Irakijczykach i Włochach. Przyjmuję zatem hipotezy 13.1., 13.2., 13.4. i 13.5. Prawdopodobieństwo empiryczne (p) braku różnic między rozkładami zmiennej zależnej *Komponent Poznawczy Stereotypu* dla dwóch momentów jest równe jest kolejno: Rom 0,94 ; Ukrainiec 0,68;Irakijczyk 0,11; Włoch 0,76. Jest wyższe od założonego poziomu 0,05. W przypadku Niemca  $p=0,05$  i jest równe założonemu poziomowi 0,5 i należy przyjąć hipotezę 13.3.

**Tabela 2.3.** Grupa kontrolna nie objęta żadnym programem według opinii nt. Romów, mierzonych w trzech momentach

Statystyki	Moment badania		
	Pretest	Pierwszy postest (bezpośredni)	Drugi postest (po 8 miesiącach)
Średnia	103,27	102,97	105,33
Odchylenie standardowe	13,38	15,40	15,93
Efekt Pretest / Pierwszy postest	$p=0,94$	Wniosek: różnica nieistotna	
Efekt Pretest / Drugi postest	$p=0,59$	Wniosek: różnica nieistotna	
Efekt Pierwszy postest / Drugi postest	$p=0,56$	Wniosek: różnica nieistotna	

Źródło: badania własne

**Rysunek 2.3.** Grupa kontrolna nie objęta programem według opinii nt. Romów, mierzonych w trzech momentach



Źródło: badania własne

**Wykresy i tabele pokazujące wyniki wszystkich badań umieściłam w aneksie dla wygody czytającego.**



Podobna sytuacja dla grupy kontrolnej zachodzi w badaniu obejmującym deklarowaną opinię przed i w 8 miesięcy po badaniu. Komponent poznawczy nie uległ zmianie wobec wszystkich nacji oprócz Niemca. Rom 0,54 ( $p=0,54$ ); Ukrainiec 0,56; Irakijczyk 0,13; Włoch 0,13. Przyjmuję się hipotezy 16.1., 16.2., 16.4., 16.5.), a odrzucam hipotezę 16.3.

Wyniki wyraźnie pokazują, iż program niespecyficzny nie jest skuteczny, jeśli chodzi o zmianę opinii o nacjach tzn. komponentu poznawczego stereotypu. Z badań wyniknęło, iż uczniowie negatywnie oceniają trzy nacje: Romów, Ukraińców i Irakijczyków, natomiast opinia o Włochach i Niemcach jest w większości pozytywna. Niestety pod wpływem programu nie polepszyła się opinia o żadnej z badanych nacji, mimo iż analiza wcześniej przeprowadzonych programów tego typu sugerowała możliwość wystąpienia takiej zmiany.

### **Program specyficzny**

Program specyficzny, zwłaszcza pierwsza jego część, który przekazywał informacje na temat historii, kultury i życia Romów i Ukraińców, przyniósł następujące, niecałkowicie zgodne z założeniami wyniki.

Uczniowie objęci programem specyficznym tuż po jego zakończeniu przejawiali istotnie bardziej pozytywne opinie na temat Romów ( $p=0,00$ ) (tabela 2.2, rys.2.2), niż przed programem; taka zmiana nie nastąpiła wobec Ukraińców ( $p=0,14$ ) (tabela 2.8, rys 2.8).

Przyjmuję zatem hipotezę 19.1, a odrzucam 19.2.

Zaskakujący wynik uzyskałam w drugim postteście, ponieważ pozytywna zmiana opinii na temat Roma pozostała, uczniowie przejawiali istotnie bardziej pozytywne opinie na temat Romów, niż w przeddzień programu. Zakładałam, że tak się nie stanie. Odrzucam więc hipotezę 25.1 (tabela 2.2, rys 2.2). W przypadku Ukraińca uczniowie nie przejawiali różnych opinii w stosunku do tych sprzed programu. Przyjmuję więc hipotezę 25.2. (tabela 2.8, rys 2.8).

Porównanie wyników pierwszego podtestu pomiędzy grupą eksperymentalną „2” i kontrolną dają następujące wyniki: uczniowie objęci programem specyficznym przejawiają bardziej pozytywne opinie wobec Romów niż uczniowie nie objęci programem ( $p=0,01$ ) (tabela 2.5 rys 2.5). Przyjmuję hipotezę 20.1. Opinia na temat Ukraińców jest taka sama wśród uczniów grupy eksperymentalnej „2” i kontrolnej ( $p=0,22$ ) (tabela 2.11, rys.2.11) Odrzucam więc hipotezę 20.2 Ta prawidłowość pozostała w drugim postteście. Uczniowie

objęci programem specyficznym przejawiali pozytywniejsze opinie na temat Roma ( $p=,05$ ) (tabela 2.6, rys 2.6), niż uczniowie grupy kontrolnej, natomiast nie było różnic w opinii na temat Ukraińca ( $p=0,34$ ) (tabela 2.12, rys 2.12) Należy przyjąć hipotezę 26.1 i odrzucić hipotezę 26.2.

Założeniem programu specyficznego było dokonanie zmian w aspektach stereotypu tylko dwóch nacji: Roma i Ukraińca. Zakładałam, iż stosunek do pozostałych badanych nacji nie ulegnie zmianie. Tak też się stało. Uczniowie objęci programem specyficznym tuż po jego zakończeniu nie zmienili opinii na temat Niemców ( $p=0,90$ ) (tabela 2.14, rys.2.14); Irakijczyków ( $p=0,33$ ) (tabela 2.20, rys.2.20); Włochów ( $p=0,39$ ) (tabela 2.26, rys.2.26). Przyjmuję zatem hipotezy 31.1-31.3. Ten sam wynik uzyskałam w drugim postteście, opinie pozostały takie same jak przed programem i w pierwszym podteście. Dotyczyły kolejno *Komponentu Poznawczego Stereotypu* Niemca ( $p=0,78$ ) (tabela 2.14, rys. 2.14); Irakijczyka ( $p=0,33$ ) (tabela 2.20, rys 2.20) i Włocha ( $p=0,58$ ) (tabela 2.26, rys. 2.26). Przyjmuję hipotezy 37.1-37.3.

Porównanie z grupą kontrolną pokazało, iż uczniowie objęci programem specyficznym tuż po jego zakończeniu nie przejawiali istotnie różnych opinii na temat Niemców ( $p=0,37$ ) (tabela 2.17, rys. 2.17); Irakijczyków ( $p=0,44$ ) (tabela 2.23, rys. 2.23); Włochów ( $p=0,61$ ) (tabela 2.29, rys. 2.29), niż uczniowie z grupy kontrolnej. Przyjmuję więc hipotezy 32.1-32.3. Podobne wyniki uzyskałam w drugim postteście. Uczniowie objęci programem specyficznym w 8 miesięcy po zakończeniu programu nie przejawiali różnych opinii na temat Niemców ( $p=0,97$ ) (tabela 2.18, rys.2.18), Irakijczyków ( $p=0,34$ ) (tabela 2.24, rys.2.24), Włochów ( $p=0,95$ ) (tabela 2.30, rys. 2.30), niż uczniowie nie objęci programem, to jest z grupy kontrolnej.

Program specyficzny okazał się częściowo skuteczny, jeżeli chodzi o opinię na temat Romów i Ukraińców. Opinia na temat Romów polepszyła się, a zmiana ta pozostała długoterminowa. Opinia o Ukraińcach pozostała bez zmian, mimo że programy zawierały taką samą ilość scenariuszy opartych na takich samych teoriach i założeniach. Jak pokazały quizy zrealizowane pod koniec części pierwszej każdego z programów, uczniowie zapamiętali większą ilość wiadomości na temat Romów, niż na temat Ukraińców. Program romski wywołał znacznie większe emocje podczas zajęć, uczniowie angażowali się w czasie trudne do opanowania dyskusje, niejednokrotnie byli zaskoczeni informacjami, na przykład tymi, o sławnych Cyganach. Niestety, nie udało mi się wywołać takiego efektu przy realizacji programu ukraińskiego, mimo iż zawarłam podobne treści na temat historii, kultury czy życia

codziennego. Nie były one jednak tak barwne i różnorodne jak w przypadku Romów i niejednokrotnie nie odróżniały się od faktów na temat Polski i Polaków.

### **VII.2.2 Testowanie i weryfikacja hipotez dotyczących komponentu afektywnego stereotypów**

Celem zweryfikowania hipotez od 3.1. do 3.5. należy zbadać istotność różnic między rozkładem wyników pomiaru dokonanego przed rozpoczęciem programu (pretestem) a rozkładem wyników uzyskanych tuż po zakończeniu programu (przy użyciu bezpośredniego posttestu). Przedmiotowe rozkłady dotyczą grypy eksperymentalnej „1”.

W celu testowania hipotez od 4.1. do 4.5. należy zbadać istotność różnic między rozkładem wyników pomiaru zaraz po zakończeniu programu (przy użyciu bezpośredniego posttestu) dla dwóch grup eksperymentalnej „1” oraz kontrolnej.

Hipotezy od 9.1. do 9.5. dotyczą wpływu zmiennej niezależnej na komponent afektywny stereotypu w przypadku grupy eksperymentalnej „1”. Celem zweryfikowania hipotez należy zbadać istotność różnic między rozkładem wyników pomiaru dokonanego przed rozpoczęciem programu (pretestem), a rozkładem wyników uzyskanych w osiem miesięcy po zakończeniu programu (przy użyciu drugiego posttestu).

W celu testowania hipotez od 10.1. do 10.5. należy zbadać istotność różnic między rozkładem wyników pomiaru w osiem miesięcy po zakończeniu programu (przy użyciu drugiego posttestu) dla dwóch grup: eksperymentalnej „1” oraz kontrolnej.

Hipotezy od 14.1. do 14.5. obejmują zagadnienie przejawianych emocji względem pięciu nacji przez grupę kontrolną w dwóch momentach: przed uruchomieniem i tuż po zakończeniu programów w grupach eksperymentalnych. Celem zweryfikowania hipotez należy zbadać istotność różnic między rozkładem wyników pomiaru dokonanego przed rozpoczęciem programu (pretestem), a rozkładem wyników uzyskanych tuż po zakończeniu programu (przy użyciu bezpośredniego posttestu).

Hipotezy od 17.1. do 17.. obejmują zagadnienie przejawianych emocji względem pięciu nacji przez grupę kontrolną w dwóch momentach: przed uruchomieniem i w osiem miesięcy po zakończeniu programów w grupach eksperymentalnych. Celem zweryfikowania hipotez należy zbadać istotność różnic między rozkładem wyników pomiaru dokonanego przed rozpoczęciem programu (pretestem) a rozkładem wyników uzyskanych osiem miesięcy po zakończeniu programu (przy użyciu drugiego posttestu).

Hipotezy 21.1. oraz 21.2. dotyczą grupy eksperymentalnej „2”, to jest objętej programem specyficznym. Obejmują zagadnienie wpływu w krótkim okresie zmiennej niezależnej, *Rodzaj Oddziaływania*, na komponent afektywny stereotypów Roma i Ukraińca. Hipotezy weryfikuje się, badając istotność różnic między rozkładem wyników pomiaru dokonanego przed rozpoczęciem programu (pretestem) a rozkładem wyników uzyskanych tuż po zakończeniu programu (przy użyciu bezpośredniego posttestu).

W celu testowania hipotez 22.1. oraz 22.2. należy zbadać istotność różnic między rozkładem wyników pomiaru zaraz po zakończeniu programu (przy użyciu bezpośredniego posttestu) dla dwóch grup eksperymentalnej „2” oraz kontrolnej.

Hipotezy 27.1. oraz 27.2. dotyczą grupy eksperymentalnej „2”, to jest objętej programem specyficznym. Obejmują zagadnienie wpływu w długim okresie zmiennej niezależnej, *Rodzaj Oddziaływania*, na komponent afektywny stereotypów Roma i Ukraińca. Hipotezy weryfikuje się, badając istotność różnic między rozkładem wyników pomiaru dokonanego przed rozpoczęciem programu (pretestem), a rozkładem wyników uzyskanych osiem po zakończeniu programu (przy użyciu drugiego posttestu).

W celu testowania hipotez 28.1. oraz 28.2. należy zbadać istotność różnic między rozkładem wyników pomiaru osiem miesięcy po zakończeniu programu (przy użyciu bezpośredniego posttestu) dla dwóch grup eksperymentalnej „2” oraz kontrolnej.

Hipotezy 33.1., 33.2. i 33.3. dotyczą grupy eksperymentalnej „2”, to jest objętej programem specyficznym. Obejmują zagadnienie wpływu w krótkim okresie zmiennej niezależnej, *Rodzaj Oddziaływania*, na komponent afektywny stereotypów Niemca, Irakijczyka i Włocha. Hipotezy weryfikuje się, badając istotność różnic między rozkładem wyników pomiaru dokonanego przed rozpoczęciem programu (pretestem), a rozkładem wyników uzyskanych tuż po zakończeniu programu (przy użyciu bezpośredniego posttestu).

Hipotezy od 34.1. do 34.3. dotyczą emocjonalnego stosunku do trzech nacji: Niemców, Irakijczyków i Włochów. W celu ich przetestowania należy zbadać istotność różnic między rozkładem wyników pomiaru zaraz po zakończeniu programu (przy użyciu bezpośredniego posttestu) dla dwóch grup: eksperymentalnej „2” oraz kontrolnej.

Hipotezy 39.1., 39.2. i 39.3. dotyczą grupy eksperymentalnej „2”, to jest objętej programem specyficznym. Obejmują zagadnienie wpływu w długim okresie zmiennej niezależnej, *Rodzaj Oddziaływania*, na komponent afektywny stereotypów Niemca, Irakijczyka i Włocha. Hipotezy weryfikuje się, badając istotność różnic między rozkładem

wyników pomiaru dokonanego przed rozpoczęciem programu (pretestem) a rozkładem wyników uzyskanych osiem miesięcy po zakończeniu programu (przy użyciu drugiego posttestu).

Hipotezy od 40.1. do 40.3. dotyczą emocjonalnego stosunku do trzech nacji: Niemców, Irakijczyków i Włochów. W celu ich przetestowania należy zbadać istotność różnic między rozkładem wyników pomiaru osiem miesięcy po zakończeniu programu (przy użyciu drugiego posttestu) dla dwóch grup: eksperymentalnej „2” oraz kontrolnej.

## **Weryfikacja hipotez dotyczących komponentu afektywnego stereotypu**

### **Program niespecyficzny**

Program niespecyficzny zakładał zmianę komponentu afektywnego stereotypu, tj. zwiększenie sympatii do badanych nacji. Nie mogę jednak zweryfikować hipotez 3.1- 3.5 , ponieważ, uczniowie objęci programem niespecyficznym tuż po jego zakończeniu nie przejawiali pozytywniejszych emocji w stosunku do badanych nacji. Prawdopodobieństwo empiryczne (p) braku różnic między rozkładami zmiennej zależnej *Komponent Afektywny Stereotypu badanych nacji* dla dwóch momentów jest równe kolejno: Rom  $p=0,474$ , (tabela 2.31, rys.2.31), Ukrainiec  $p=0,273$  (tabela 2.37, rys. 2.37); Niemiec  $p=0,142$  (tabela 2.43, rys. 2.43); Włoch  $p=0,686$  (tabela.2.55, rys. 2.55). Należy zauważyć, że deklarowana sympatia do Włochów jest bardzo wysoka. W przeddzień rozpoczęcia projektu prawie trzech na czterech uczniów grupy eksperymentalnej „1” przejawiało sympatię wobec mieszkańców Półwyspu Apenińskiego. 23% badanych uznało, że Włosi są im obojętni, a 3% uczniów zadeklarowało antypatię do tej nacji. W stosunku do Irakijczyka stosunek uległ pogorszeniu  $p= 0,034$  (tabela 2.49, rys 2.49). Ponieważ eksperyment był rozciągnięty w czasie, trwał cały rok szkolny, mogło to być spowodowane wpływem środków masowego przekazu.

Niewielkie zmiany można zauważyć w 8 miesięcy po programie. Uczniowie objęci programem niespecyficznym w drugim postteście przejawiali nieco pozytywniejsze uczucia w stosunku do niektórych nacji: Romów ( $p=0,002$ )(tabela 2.31, rys.2.31); Niemców ( $p=0,010$ ) (tabela 2.43, rys.2.43). Uległy także polepszeniu uczucia w stosunku do Irakijczyków ( $p=0,047$ ) (tabela 2.49, rys 2.49), niemniej należy zauważyć, że uczucia uczniów spolaryzowały się w kierunku obojętności, a w drugim postteście mniej uczniów deklarowało wyraźną sympatię wobec Irakijczyków niż przed rozpoczęciem programu. Nie polepszyła się sympatia w stosunku do Ukraińców ( $p=0,559$ ) (tabela 2.37, rys. 2.37) oraz Włochów

( $p=0,429$ ), w stosunku do których deklarowana sympatia jest bardzo wysoka i w ciągu całego projektu nie ulega zmianie. Wobec tych wyników przyjmuję hipotezy 9.1, 9.3, 9.4, odrzucam 9.2. i 9.5.

Porównanie z grupą kontrolną w pierwszym i drugim postteście pokazuje następujące wyniki: uczniowie objęci programem niespecyficznym tuż po jego zakończeniu (pierwszy posttest) nie przejawiali bardziej pozytywnych emocji względem badanych nacji niż uczniowie z grupy kontrolnej Rom  $p=0,013$ , (tabela 2.35, rys. 2.35); Ukrainiec  $p=0,273$ , (tabela 2.41, rys.2.41); Niemiec  $0,003$ , (tabela 2.47, rys.2.47); Irakijczyk  $p=0,017$ , (tabela 2.53, rys. 2.53); Włoch  $p=0,460$  (tabela 2.59, rys. 2.59). W przypadku Włochów deklarowana sympatia w obu grupach jest bardzo wysoka. Odrzucam wobec tego hipotezy 4.1 do 4.5.

Nieco inna sytuacja zachodzi w drugim postteście, uczniowie objęci programem niespecyficznym w 8 miesięcy po jego zakończeniu nie przejawiali bardziej pozytywnych emocji wobec Romów ( $p=0,536$ , tabela 2.36, rys. 2.36), Ukraińców ( $p=0,182$ , tabela 2.42, rys. 2.42); Włochów ( $p=0,708$ , tabela 2.60, rys. 2.60). Należy jednak zauważyć, że deklarowana sympatia do Włochów w obu grupach jest bardzo wysoka. Zmianie uległa sympatia w stosunku do Niemców ( $p=0,004$ , tabela 2.48, rys. 2.48) oraz Irakijczyków ( $p=0,047$ , tabela 2.44, rys. 2.44). Więcej uczniów grupy eksperymentalnej cechowało się obojętnością wobec Irakijczyków niż w przypadku grupy kontrolnej. Odrzucam hipotezy 10.1, 10.2, i 10.5, przyjmuję 10.3. i 10.4.

Zgodnie z przewidywaniami uczniowie nie objęci żadnym programem tj. z grupy kontrolnej tuż po zakończeniu programu nie przejawiali bardziej pozytywnych emocji wobec badanych nacji. Prawdopodobieństwo empiryczne ( $p$ ) braku różnic między rozkładami zmiennej zależnej *Komponent Afektywny* dla dwóch momentów jest równe kolejno Rom  $0,751$  (tabela 2.33, rys 2.33); Ukrainiec  $0,809$  (tabela 2.39, rys 2.39); Niemiec  $0,659$  (tabela 2.45, rys. 2.45); Irakijczyk  $0,169$  (tabela 2.51, rys. 2.51); Włoch  $0,737$  (tabela 2.57, rys. 2.57). Przyjmuję hipotezy 14.1 - 14.5. Także po 8 miesiącach od momentu zakończenia programu w innych grupach uczniowie nie zmienili stosunku emocjonalnego do badanych nacji. Prawdopodobieństwo empiryczne ( $p$ ) dla badanych nacji jest równe kolejno: Rom  $1$  (tabela 2.33, rys.2.33), Ukrainiec  $0,188$  (tabela 2.39,rys. 2.39); Niemiec  $0,509$  (tabela 2.45, rys. 2.45); Irakijczyk  $0,073$  (tabela 2.51. rys. 2.51) Włoch  $0,737$  (tabela 2.57, rys.2.57). Przyjmuję więc hipotezy 17.1.-17.5.

Program niespecyficzny okazał się nieskutecznym sposobem zmiany aspektu afektywnego stereotypów badanych nacji. Uczniowie tylko w nieznacznym stopniu

deklarowali zwiększenie sympatii wobec Romów czy Niemców i to dopiero w 8 miesięcy po programie. Stosunek do Ukraińców nie uległ zmianie, a sympatia do Irakijczyków uległa początkowo pogorszeniu, a następnie oscylowała w kierunku obojętności. Uczniowie wszystkich grup lubią Włochów i deklarują dużą sympatię w stosunku do nich.

### **Program specyficzny**

Kolejne hipotezy dotyczą założonych zmian komponentu afektywnego stereotypu Roma i Ukraińca wśród uczniów objętych programem specyficznym. Program specyficzny, zwłaszcza jego druga część oparta na empatii kognitywnej i emocjonalnej miały za zadanie poprawienie stosunku emocjonalnego wobec Cyganów i Ukraińców. Uczniowie objęci tym programem tuż po jego zakończeniu przejawiali bardziej pozytywne emocje zarówno do Cyganów jak i Ukraińców. Prawdopodobieństwo empiryczne (p) braku różnic między rozkładami zmiennej zależnej *Komponent Afektywny Stereotypu Roma* dla dwóch momentów jest równe 0,006 (tabela 2.31, rys.2.32), *Ukraińca* blisko 0,00 (tabela 2,38, rys. 2.38). Przyjmuję więc hipotezy 21.1 i 21.2 Także po 8 miesiącach od zakończenia programu pozytywniejsze ustosunkowanie pozostało. Założyłam, iż zmiana ta będzie krótkotrwała i po 8 miesiącach wróci do stanu sprzed programu, tak się jednak nie stało. Uczniowie nadal deklarowali pozytywniejsze emocje. Prawdopodobieństwo empiryczne (p) braku różnic między rozkładami zmiennej zależnej *Komponent Afektywny Stereotypu Roma* dla dwóch momentów jest równe 0,002 (tabela 2.32, rys, 2.32), *Ukraińca* 0,001 (tabela 2.38, rys 2.38). Odrzucam tym samym hipotezy 27.1. i 27.2.

Jak już wspominałam program specyficzny dotyczył tylko dwóch nacji Cyganów i Ukraińców i miał za zadanie wpłynąć na stosunek do tych tylko nacji. Uczniowie objęci programem specyficznym tuż po jego zakończeniu nie zmienili swoich emocji wobec trzech wymienionych nacji w porównaniu do okresu przed uruchomieniem projektu. Wyniki dla kolejnych nacji wynoszą kolejno Niemiec  $p=0,597$  (tabela 2.47, rys. 2.47), Irakijczyk  $p=0,726$  (tabela 2.50, rys. 2.50) Włocha  $p=0,924$  (tabela 2.60, rys 2.60). Również w 8 miesięcy po programie uczniowie przejawiają takie same emocje wobec Niemca  $p=0,920$  (tabela 2.44, rys.2.44), Irakijczyka  $p=1,000$  (tabela2.50 rys.2.50) i Włocha  $p=0,976$  (tabela 2.56, rys.2.56) jak przed programem. Przyjmuję hipotezy 33.1.-33.3. i 39.1.-39.3.

Porównanie z grupą kontrolną pokazuje następujące wyniki: uczniowie objęci programem specyficznym tuż po jego zakończeniu nie przejawiali pozytywniejszych emocji wobec

Niemców ( $p=0,497$ ) (tabela 2.47, rys. 247), Irakijczyków ( $p=0,741$ ) (tabela 2.53, rys.2.53) i Włochów ( $p=0,592$ )(tabela 2.59, rys.2.59) niż uczniowie z grupy kontrolnej. Ustosunkowanie to nie uległo zmianie po 8 miesiącach. Po 8 miesiącach w drugim postteście uczniowie z uczniowie z grupy eksperymentalnej „2” nie przejawiali bardziej pozytywnych emocji względem Niemców ( $p=0,136$ ) (tabela 2.48, rys.2.48), Irakijczyków ( $p=0,723$ ) (tabela 2.54, rys.2.54); Włochów ( $p=0,917$ ) (tabela 2.60, rys. 2.60), niż uczniowie grupy kontrolnej. Przyjmuję hipotezy 34.1.- 34.3.i 40.1.- 40.3.

Wyniki badań pokazują, iż program niespecyficzny nie wpłynął na pozytywniejsze ustosunkowanie do badanych nacji, uczniowie ani bezpośrednio po programie, ani w 8 miesięcy po nim nie deklarowali większej sympatii w stosunku do 5 nacji. Natomiast program specyficzny okazał się skuteczniejszy niż założyłam, ponieważ uczniowie deklarowali większą sympatię do Romów i Ukraińców bezpośrednio po programie oraz w 8 miesięcy po nim. Zakładałam, iż zmiana nie będzie długoterminowa i wygaśnie.

### **VII.2.3. Testowanie i weryfikacja hipotez dotyczących komponentu behawioralnego stereotypów.**

Hipotezy od 5.1. do 5.5. dotyczą wpływu zmiennej niezależnej, *Rodzaj Oddziaływania*, na przejawiane uprzedzenia, czyli deklarowany dystans wobec pięciu nacji. Hipotezy obejmują badany fenomen w przypadku grupy eksperymentalnej „1”. W celu weryfikacji hipotez należy zbadać istotność różnic między rozkładem wyników pomiaru dokonanego przed rozpoczęciem programu (pretestem), a rozkładem wyników uzyskanych tuż po zakończeniu programu (przy użyciu bezpośredniego posttestu).

W celu testowania hipotez od 6.1. do 6.5. należy zbadać istotność różnic między rozkładem wyników pomiaru zaraz po zakończeniu programu (przy użyciu bezpośredniego posttestu) dla dwóch grup eksperymentalnej „1” oraz kontrolnej.

Hipotezy od 11.1. do 11.5. odnoszą się do wpływu zmiennej niezależnej, *Rodzaj Oddziaływania*, na przejawiane uprzedzenia, czyli deklarowany dystans wobec pięciu nacji. Dotyczą grupy eksperymentalnej „1”, to znaczy objętej programem niespecyficznym. W celu weryfikacji hipotez należy zbadać istotność różnic między rozkładem wyników pomiaru dokonanego przed rozpoczęciem programu (pretestem), a rozkładem wyników uzyskanych w osiem miesięcy po zakończeniu programu (przy użyciu drugiego posttestu).



W celu testowania hipotez od 12.1. do 12.5. należy zbadać istotność różnic między rozkładem wyników pomiaru w osiem miesięcy po zakończeniu programu (przy użyciu drugiego posttestu) dla dwóch grup: eksperymentalnej „1” oraz kontrolnej.

Hipotezy od 15.1. do 15.5 obejmują zagadnienie dystansu do pięciu nacji deklarowanego przez grupę kontrolną w dwóch momentach: przed uruchomieniem i tuż po zakończeniu programów w grupach eksperymentalnych. Celem zweryfikowania hipotez należy zbadać istotność różnic między rozkładem wyników pomiaru dokonanego przed rozpoczęciem programu (pretestem), a rozkładem wyników uzyskanych przy użyciu pierwszego posttestu (bezpośredniego).

Hipotezy od 18.1. do 18.5 obejmują zagadnienie dystansu do pięciu nacji deklarowanego przez grupę kontrolną w dwóch momentach: przed uruchomieniem i osiem miesięcy po zakończeniu programów w grupach eksperymentalnych. Celem zweryfikowania hipotez należy zbadać istotność różnic między rozkładem wyników pomiaru dokonanego przed rozpoczęciem programu (pretestem), a rozkładem wyników uzyskanych przy użyciu drugiego posttestu.

Hipotezy 23.1. oraz 23.2. dotyczą grupy eksperymentalnej „2”, to jest objętej programem specyficznym. Obejmują zagadnienie wpływu w krótkim okresie zmiennej niezależnej, *Rodzaj Oddziaływania*, na deklarowany dystans wobec Romów i Ukraińców. Hipotezy weryfikuje się, badając istotność różnic między rozkładem wyników pomiaru dokonanego przed rozpoczęciem programu (pretestem), a rozkładem wyników uzyskanych tuż po zakończeniu programu (przy użyciu bezpośredniego posttestu).

W celu testowania hipotez 24.1. i 24.2. należy zbadać istotność różnic między rozkładem wyników tuż po zakończeniu programu (przy użyciu bezpośredniego posttestu) dla dwóch grup eksperymentalnej „2” oraz kontrolnej.

Hipotezy 29.1. oraz 29.2. dotyczą grupy eksperymentalnej „2”, to jest objętej programem specyficznym. Obejmują zagadnienie wpływu w długim okresie zmiennej niezależnej, *Rodzaj Oddziaływania*, na deklarowany dystans wobec Romów i Ukraińców. Hipotezy weryfikuje się, badając istotność różnic między rozkładem wyników pomiaru dokonanego przed rozpoczęciem programu (pretestem), a rozkładem wyników uzyskanych osiem miesięcy po zakończeniu programu (przy użyciu drugiego posttestu).

W celu testowania hipotez 30.1. i 30.2. należy zbadać istotność różnic między rozkładem wyników osiem miesięcy po zakończeniu programu specyficznego (przy użyciu drugiego posttestu) dla dwóch grup eksperymentalnej „2” oraz kontrolnej.

Hipotezy 35.1., 35.2. i 35.3. dotyczą grupy eksperymentalnej „2”, to jest objętej programem specyficznym. Obejmują zagadnienie wpływu w krótkim okresie zmiennej niezależnej, *Rodzaj Oddziaływania*, na deklarowany dystans do Niemca, Irakijczyka i Włocha. Hipotezy weryfikuje się, badając istotność różnic między rozkładem wyników pomiaru dokonanego przed rozpoczęciem programu (pretestem), a rozkładem wyników uzyskanych tuż po zakończeniu programu (przy użyciu bezpośredniego posttestu).

Hipotezy od 36.1. do 36.3. dotyczą deklarowanego dystansu do trzech nacji: Niemców, Irakijczyków i Włochów. W celu ich przetestowania należy zbadać istotność różnic między rozkładem wyników pomiaru zaraz po zakończeniu programu (przy użyciu bezpośredniego posttestu) dla dwóch grup: eksperymentalnej „2” oraz kontrolnej.

Hipotezy 41.1., 41.2. i 41.3. dotyczą grupy eksperymentalnej „2”, to jest objętej programem specyficznym. Obejmują zagadnienie wpływu w długim okresie zmiennej niezależnej, *Rodzaj Oddziaływania*, na deklarowany dystans wobec Niemca, Irakijczyka i Włocha. Hipotezy weryfikuje się, badając istotność różnic między rozkładem wyników pomiaru dokonanego przed rozpoczęciem programu (pretestem), a rozkładem wyników uzyskanych osiem miesięcy po zakończeniu programu (przy użyciu drugiego posttestu).

Hipotezy od 42.1. do 42.3. dotyczą deklarowanego dystansu do trzech nacji: Niemców, Irakijczyków i Włochów. W celu ich przetestowania należy zbadać istotność różnic między rozkładem wyników pomiaru osiem miesięcy po zakończeniu programu (przy użyciu bezpośredniego posttestu) dla dwóch grup: eksperymentalnej „2” oraz kontrolnej.

## **Weryfikacja hipotez dotyczących komponentu behawioralnego stereotypu.**

### **Program niespecyficzny**

Realizacja programu niespecyficznego miała przynieść zmianę w deklarowanych zachowaniach wobec innych nacji. Założyłam, iż uczniowie bezpośrednio po programie będą deklarowali zmniejszenie dystansu wobec pięciu badanych nacji. Wyniki nie są jednak jednoznaczne i nasuwają różne wnioski. Uczniowie z grupy eksperymentalnej „1” tuż po programie deklarowali mniejszy dystans wobec Romów ( $p=0,00$ ) (tabela 2.61, rys.2.61) i Ukraińców ( $p=0,032$ )(tabela 2.67, rys. 2.67). Mogę, zatem przyjąć hipotezy 5.1 i 5.2. W stosunku do Niemca deklarowany dystans nie uległ zmianie ( $p=0,745$ ) (tabela 2.73, rys.2.73),

należy jednak zauważyć, że dystans mierzony w dwóch momentach nie był duży. Za każdym razem około 50% uczniów chciałoby spać w namiocie blisko Niemca, to jest jeden lub dwa namioty dalej. Nie zmniejszył się także dystans wobec Irakijczyków ( $p=0,271$ ) (tabela 2.79, rys. 2.79), co może być wynikiem częstej obecności nacji arabskiej w mediach podczas realizacji programu, przedstawianej na ogół w negatywnym kontekście wojny, ataków terrorystycznych i ich konsekwencji. Nie mogę, więc przyjąć hipotezy 5.3. i 5.4. Włosi, jak można było przewidzieć, to nacja lubiana przez uczniów, deklarowany dystans wobec niej jest we wszystkich momentach niewielki. Za każdym razem 97% uczniów chciałoby mieć namiot zlokalizowany w pobliżu Włocha, to jest jeden lub dwa namioty dalej. W pierwszym postteście procentowy rozkład zmiennej *Uprzedzenie Wobec Włocha* uzyskanej przed i po zrealizowaniu programu jest zbliżony, a prawdopodobieństwo braku istotności różnic jest wysokie i wynosi 0,940 (tabela 2.85, rys. 2.85). Odrzucam tym samym hipotezę 5.5.

Po 8 miesiącach uczniowie grupy eksperymentalnej „1” nadal deklarowali zmniejszony dystans wobec Romów ( $p=0,00$ ) (tabela 2.61, rys.2.61), jednak zmiana dystansu wobec Ukraińca odnotowana w pierwszym postteście okazała się nietrwała i dystans wrócił do stanu sprzed programu: ( $p=0,184$ ) (tabela 2.67, rys.2.67). Polepszył się nieco dystans wobec Niemców, który przed programem nie był duży ( $p=0,00$ )(tabela 2.73, rys. 2.73). Tak jak w pierwszym postteście dystans wobec Irakijczyka ( $p=0,334$ )(tabela 2.79, rys.2.79). i Włocha, ( $p=0,890$ ) (tabela 2.85, rys.2.85) nie uległ zmianie. Przyjmuję hipotezy 11.1. i 11.3., odrzucam 11.2., 11.3. i 11.5.

Porównanie grup eksperymentalnej „1” i kontrolnej pokazuje, iż uczniowie objęci programem niespecyficznym zaraz po zakończeniu programu deklarują mniejszy dystans wobec Romów, ( $p=0,00$ , tabela 2.65, rys 2.65) Ukraińców ( $p=0,00$ , tabela 2.71, rys. 2.71) i Niemców ( $p=0,028$ , tabela 2.77, rys. 2.77) niż uczniowie z grupy kontrolnej. Można zatem przyjąć hipotezy 6.1.-6.3. Natomiast hipotezy 6.4. i 6.5. muszą być odrzucone, ponieważ uczniowie z grupy eksperymentalnej „1” po zakończeniu programu nie deklarowali zmniejszenia dystansu wobec Irakijczyków i Włochów, niż uczniowie z grupy kontrolnej.

W 8 miesięcy po programie uczniowie z grupy eksperymentalnej „1” nadal deklarują mniejszy dystans wobec Romów i Niemców, niż uczniowie z grupy kontrolnej. Przyjmuję, więc hipotezy 12.1 i 12.3.

Wyniki uzyskane w dwóch posttestach dotyczących grupy kontrolnej pokazują brak zmian w deklarowanym dystansie wobec wszystkich badanych nacji. Wyniki pokazują

następujące tabele: Rom (2.63), Ukraińiec (2.69), Niemiec (2.75), Irakijczyk ( 2.81), Włoch (2.87).

Program niespecyficzny okazał się umiarkowanie skuteczny w zmniejszaniu dystansu wobec nacji. Wprawdzie zmniejszył się dystans wobec Romów w obu posttestach, ale zmiana dystansu wobec Ukraińców okazała się nietrwała, a dystans wobec innych nacji pozostał bez zmian.

### **Program specyficzny**

Grupa eksperymentalna „2” została poddana oddziaływaniu w celu zmiany stosunku do dwóch tylko nacji, wobec czego zmniejszenie dystansu wobec Romów i Ukraińców był pożądanym wynikiem.

Uczniowie objęci programem specyficznym tuż po jego zakończeniu deklarowali, tak jak założyłam, zmniejszenie dystansu wobec Romów, ( $p=0,00$ )(tabela 2.62, rys. 2.62) i Ukraińców, ( $p=0,00$ ) (tabela 2.68, rys., 2.68) czyli nacji, wobec których było prowadzone oddziaływanie. Jeżeli chodzi o oddziaływanie w długim terminie tj. po 8 miesiącach, wyniki są nieco zaskakujące, ponieważ założyłam powrót deklarowanego dystansu do stanu sprzed programu, a uczniowie nadal deklarowali chęć zbliżenia namiotu do Roma ( $p=0,00$ ) (tabela 2.62, rys. 2.62). Odrzucam tym samym hipotezę 29.1. W przypadku Ukraińca zachodzi prawidłowość przewidziana w hipotezie 29.2, ponieważ uczniowie deklarowali podobny dystans jak przed rozpoczęciem badań ( $p=0,998$ ) (tabela 2.68, rys. 2.68). Ponownie, jak w przypadku aspektu poznawczego stereotypu, program romski okazał się skuteczniejszy.

Porównanie z grupą kontrolną pokazuje, iż bezpośrednio po programie uczniowie grupy eksperymentalnej „2”deklarowali mniejszy dystans wobec Roma ( $p=0,002$ )(tabela2.65, rys. 2.65) i Ukraińca ( $p=0,00$ ) (tabela 2.71, rys.2.71) niż uczniowie z grupy kontrolnej. Natomiast w 8 miesięcy po programie uczniowie objęci programem specyficznym nadal deklarowali zmniejszony dystans wobec Romów ( $p=0,00$ ) (tabela 2.66, rys. 2.66), niż uczniowie z grupy kontrolnej. Tymczasem zakładałam, iż pozytywne rezultaty programu specyficznego zdążą do tego czasu całkowicie wygasnąć w przypadku obu badanych nacji. Przyjmuję hipotezy 24.1 i 24.2. odrzucam 30.1. i 30.2.

Zbadałam też wpływ programu specyficznego na nacje nie uwzględnione w programie, zakładając, iż dystans wobec nich nie ulegnie zmianie. Uczniowie objęci programem specyficznym tuż po jego zakończeniu nie zmienili deklarowanego dystansu wobec Niemca

( $p=0,642$ )(tabela 2.74, rys. 2.74) i tylko nieznacznie wobec Irakijczyka ( $p=0,043$ )(tabela 2.80, rys. 2.80) i Włocha ( $p=0,038$ ) (tabela 2.86, rys. 2.86). Przyjmuję hipotezę 35.1, odrzucam 35.2 i 35.3. W 8 miesięcy po zakończeniu programu uczniowie deklarowali taki sam dystans wobec Niemców( $p=0,337$ ), Irakijczyków( $p=0,728$ ) i Włochów ( $p=0,121$ ) jak przed programem. Przyjmuję więc hipotezy 41.1-41.3.

Porównanie z grupą kontrolną pokazuje, iż uczniowie objęci programem specyficznym tuż po jego zakończeniu nie deklarowali innego dystansu wobec Niemców ( $p=0,096$ ) (tabela 2.77, rys. 2.77) i Włochów ( $p=0,096$ ) (tabela 2.89, rys. 2.89) niż uczniowie nie objęci programem. W przypadku Irakijczyka, ( $p=0,002$ ) (tabela 2.83, rys. 2.83) uczniowie deklarowali większy dystans niż uczniowie grupy kontrolnej, co jest wynikiem zaskakującym. Można go wytłumaczyć intensywnością występowania Arabów w mediach na przestrzeni miesięcy, w których realizowany był program, głównie w negatywnym kontekście wojny. Wynik ten pozostał niezmienny w 8 miesięcy po programie ( $p=0,002$ )(tabela 2.84, rys. 2.84), co pokazuje konsekwencje w deklarowanym zwiększeniu dystansu. Odrzucam hipotezę 42.2, ponieważ zakładałam brak różnic pomiędzy tymi grupami.

Program specyficzny okazał się skuteczniejszy w przypadku Roma, ponieważ chęć zmniejszenia dystansu okazała się trwała i wystąpiła zarówno bezpośrednio po programie jak i w 8 miesięcy po nim. Zmiana dystansu wobec Ukraińca okazała się nietrwała i wystąpiła tylko w bezpośrednim postępie, a potem wróciła do stanu sprzed programu.

#### **VII.2.4. Testowanie i weryfikacja hipotez w zakresie nastawienia uczniów na świat i na lokalność**

##### **Program niespecyficzny**

Przeprowadzając program niespecyficzny położyłam największy nacisk na zmianę postrzegania grupy obcej i własnej, na poszerzenie granicy grupowej i zmniejszenie efektów: wewnątrzgrupowego i międzygrupowego. Oddziaływania te okazały się skuteczne i spowodowały wszystkie założone zmiany w nastawieniu do innych. Uczniowie z grupy eksperymentalnej „1” tuż po programie i po 8 miesiącach włączyli większą ilość grup społecznych do kategorii pojęciowej „swoich”. Różnice między rozkładami zmiennej zależnej *Nastawienie na Świat* uzyskane w dwóch pomiarach są istotne. Prawdopodobieństwo braku

różnic w obu badaniach bliskie jest 0 i mniejsze od założonego poziomu istotności (pierwszy posttest i drugi posttest tabela 2.91. rys. 2.91). Przyjmuję więc hipotezy 43.1. i 43.2.

Zmniejszeniu ulega także ilość grup społecznych postrzeganych przez uczniów jako „obce” i ta zmiana okazała się również długotrwała. W grupie eksperymentalnej „1” różnice między rozkładami zmiennej zależnej *Nastawienie na Lokalność* uzyskane w kolejnych dwóch pomiarach, (preteście -pierwszym postteście, preteście - drugim postteście), są istotne i wynoszą kolejno  $p=0,00$  i  $p=0,00$  (tabela 2.97, rys. 2.97). Przyjmuję tym samym hipotezy 45.1. i 45.2.

W relacji do grupy kontrolnej wyniki pokazują, iż można przyjąć hipotezy 44.1. i 44.2. ponieważ program niespecyficzny spowodował, iż zarówno po jego zakończeniu jak i po 8 miesiącach uczniowie włączali większą ilość grup społecznych do kategorii pojęciowej „swoich” niż uczniowie z grupy kontrolnej (tabela 2.95, rys 2.95 i tabela 2.96, rys. 2.96). Można także przyjąć hipotezy 46.1. i 46.2. Uczniowie objęci programem niespecyficznym zmniejszyli ilość grup społecznych uważanych jako „obce”, bezpośrednio po programie i w 8 miesięcy po programie w stosunku do uczniów z grupy kontrolnej (tabela 2.101 i 2.102, rys. 2.101 i 2.102).

### **Program specyficzny**

Program specyficzny w swoim założeniu nie powinien był spowodować zmiany punktu widzenia na „świat” i „lokalność”, ponieważ oddziaływania nie zawierały w sobie elementów dekategoriacji i rekategoriacji, a jedynie przedstawiały i przybliżały kulturę, historię i życie dwóch grup. Tak też się stało, uczniowie grupy eksperymentalnej „2” nie włączyli większej ilości grup społecznych do kategorii pojęciowej „swoich” ani bezpośrednio po programie, ani w 8 miesięcy po nim. Różnice między rozkładami zmiennej zależnej *Nastawienie na Świat* w preteście i postteście bezpośrednim nie są istotne: prawdopodobieństwo braku różnic wynosi 0,349 (tabela 2.92, rys. 2.92). Podobnie w preteście i drugim postteście  $p=0,665$ . (tabela 2.92, rys.2.92). Przyjmuję więc hipotezy 47.1. i 47.2.

Zgodnie z założeniem program specyficzny nie spowodował także zmniejszenie ilości grup społecznych postrzeganych jako „obce”. W preteście i podteście bezpośrednim  $p=0,175$ , a w preteście i drugim postteście 0,976. (tabela 2.98, rys.2.98).

W stosunku do grupy kontrolnej uczniowie grupy eksperymentalnej „2” nie włączyli większej ilości nacji do kategorii pojęciowej „swoich”. W pierwszym postteście  $p=0,562$ , w drugim  $p=0,164$  (tabele 2.95 i 2.96, rys. 2.95 i 2.96).

W porównaniu z grupą kontrolną program specyficzny spowodował tuż po jego zakończeniu i w 8 miesięcy później zmniejszenie ilości grup społecznych postrzeganych jako obce.

Odrzucam więc hipotezy 50.1. i 50.2. Wyniki podane są w tabeli 2.101 i 2.102.

Uczniowie nie objęci programem modyfikującym stereotypy nie zmienili swojego nastawienia na „świat „ i „lokalność” w żadnym z posttestów. Wyniki przedstawione są w tabelach 2.93, 2.99, rys. 2.93, 2.99.

Z wyników posttestów wynika, iż program niespecyficzny okazał się skutecznym narzędziem w zmianie nastawienia do obcych i swoich. Uczniowie zdecydowanie zwiększyli swoją grupę własną i ograniczyli ilość grup postrzeganych jako obce. We wnioskach zastanowię się jak te zmiany wykorzystać w poprawie stosunków do konkretnych, stereotypizowanych grup i nacji.

Program specyficzny takich zmian nie dokonał, ilość grup postrzeganych jako obce i własne pozostała na poziomie sprzed przeprowadzenia programu.

## **Rozdział VIII. Podsumowanie i wnioski**

Pytania badawcze dotyczyły trzech obszarów: wpływu dwóch programów na komponenty poznawczy, afektywny i behawioralny stereotypu oraz na percepcję grupy własnej i obcej.

Program specyficzny oddziaływał na komponenty stereotypu i Romów i Ukraińców (dwóch z pięciu nacji badanych w pre i posttestach). Wąskie działanie tego programu skupia się na konkretnych nacjach by sprawdzić czy za pomocą wprowadzonych technik można dokonać zmiany aspektu poznawczego, afektywnego i behawioralnego stereotypu Roma i Ukraińca.

Program niespecyficzny działa u podstaw stereotypu wpływając na mechanizmy jego powstawania i zastosowania w życiu codziennym. Ma za zadanie nie tylko powiększyć kategorię „swoi”, ale także poprawić opinię i stosunek emocjonalny do innych nacji, i zmniejszyć deklarowany dystans. Ponieważ oddziaływanie ma być szerokie i ogólne w scenariuszach nie występują narody badane w pre i posttestach.

Po analizie wyników badań można, odpowiedzieć na pytania badawcze, porównać skuteczność programów i wyciągnąć wnioski dotyczące możliwości ich zastosowania w edukacji.

### **VIII.1. Podsumowanie programów; niespecyficznego i specyficznego.**

#### **VIII.1.1 Podsumowanie programu niespecyficznego. Próba zmiany komponentów stereotypu oraz nastawienia na „świat” i „lokalność” wobec wszystkich badanych grup.**

Podsumowując wyniki badań postaram się odpowiedzieć na wszystkie pytania badawcze:

*Czy przeprowadzenie programu niespecyficznego spowoduje u uczniów pozytywną zmianę komponentu poznawczego stereotypu wobec wszystkich pięciu nacji w krótkim i długim terminie?*

**Uczniowie objęci programem niespecyficznym tuż po jego zakończeniu nie przejawiali bardziej pozytywnych opinii wobec pięciu badanych nacji, nie uległo to także zmianie po 8 miesiącach od programu.** Wynik ten jest zaskakujący, ponieważ na podstawie badań



Weigl i Łukaszewskiego (1996), którzy uzyskali we wszystkich niespecyficznych programach zmianę otwartego sądu o innych, założyłam pozytywną zmianę. Prowadzili oni oddziaływania podczas zajęć szkolnych, jednak nie w obrębie jednego przedmiotu. Być może związek oddziaływania z jednym tylko przedmiotem i jednym nauczycielem uniemożliwił generalizację ustosunkowań na grupy obce, a kontekst następujących po sobie przedmiotów uniemożliwił uogólnienie pozytywnej zmiany na konkretne grupy obce.

Zmiana poznawczego aspektu stereotypu okazała się trudna do osiągnięcia. Stereotypy nabyte w domu i niejednokrotnie utrwalone w środowisku rówieśniczym są trwałe i odporne na zmiany. Musiałby nastąpić kontakt w pozytywnym kontekście lub innego rodzaju doświadczenie z udziałem członków grupy obcej, by aspekt poznawczy stereotypu uległ polepszeniu.

*Czy przeprowadzenie programu niespecyficznego spowoduje u uczniów pozytywną zmianę komponentu afektywnego wobec wszystkich pięciu nacji w krótkim i długim terminie?*

**Uczniowie objęci programem niespecyficznym tuż po jego zakończeniu nie przejawiali bardziej pozytywnych emocji w stosunku do badanych nacji niż przed programem. W osiem miesięcy po programie nastąpiła pozytywna zmiana uczuć w stosunku do Romów i Niemców. Bez zmian pozostała sympatia w stosunku do Irakijczyków, Ukraińców i Włochów (do nich jednak większość uczniów deklaruje sympatię od początku badania).** Rozpoczynając badania założyłam, iż wystąpi polepszenie uczuć ze względu na powiększenie grupy własnej, w której mogliby się znaleźć przedstawiciele badanych nacji. Założyłam też, że jeśli reprezentacja jednej grupy będzie silniejsza, uczucia wobec członków byłej grupy obcej będą cieplejsze. Stało się tak tylko częściowo, komponent afektywny zmienił się tylko w stosunku do dwóch nacji: Romów i Niemców, nacji których uczniowie nie lubili przed programem.

*Czy program niespecyficzny spowoduje u uczniów zmianę uprzedzeń, zmniejszając deklarowany dystans wobec przedstawicieli wszystkich nacji w krótkim i długim terminie?*

Program niespecyficzny okazał się częściowo skuteczny jeżeli chodzi o zmniejszenie deklarowanego dystansu wobec przedstawicieli badanych grup.

**Uczniowie bezpośrednio po zakończeniu programu deklarowali mniejszy dystans wobec Romów i Ukraińców. W osiem miesięcy po programie zmniejszony dystans pozostał wobec Romów i nieznacznie zmniejszył się wobec Niemców. Dystans wobec Irakijczyków i Włochów był taki jak w przeddzień rozpoczęcia programu.** Należy jednak zauważyć, iż dystans wobec Włochów był niewielki i 97% uczniów chciało mieć namiot blisko Włocha. Rozpoczynając badania założyłam, iż dzięki rekatoryzacji i włączeniu większej ilości grup do grupy własnej, zmniejszy się dystans wobec pięciu badanych nacji. Zmiana (z wyjątkiem Roma) jest jednak niespójna i niekonsekwentna. Nie można więc przyjąć, że program niespecyficzny zmniejszył deklarowany dystans wobec członków grup obcych.

*Czy program niespecyficzny spowoduje włączenie przez uczniów większej ilości grup społecznych do kategorii pojęciowej „swoich”.*

**Uczniowie objęci programem niespecyficznym tuż po zakończeniu programu włączyli większą ilość grup społecznych do kategorii pojęciowej „swoich” niż przed rozpoczęciem programu. Zmiana to pozostała w osiem miesięcy po programie.**

*Czy program niespecyficzny spowoduje zmniejszenie ilości grup społecznych postrzeganych przez uczniów jako „obce”?*

**Bezpośrednio po programie zmniejszyła się ilość grup postrzeganych przez uczniów jako „obce” i zmiana ta pozostała widoczna w drugim postępie.**

Te dwie zmiany są niezwykle istotne i stanowią o sukcesie programu niespecyficznego. Zaliczenie jednostki do grupy obcej wywołuje negatywne uczucia u postrzegającego, powoduje napięcie i chęć obrony. „Obcy” to ktoś przed kim chcemy się bronić, uciekać lub kogo chcemy atakować. Kategoryzowanie do grupy obcej automatycznie uruchamia stereotypowe myślenie i ocenianie, zwiększa dystans i powoduje zachowania dyskryminujące. Po programie ilość grup postrzeganych za „obce” znacznie się zmniejszyła, natomiast kategoria „swoi” powiększyła się. Uczniowie otwarli się na innych, tam gdzie przed programem byli obcy, po programie pojawili się swoi. Pojęcie „swój” zachęca do kontaktu i interakcji oraz ewentualnej weryfikacji stereotypu. Można liczyć na to, iż z czasem uczniowie będą gotowi na zmianę komponentu poznawczego stereotypu, jako że, najistotniejsza bariera została wyeliminowana. Mam nadzieję, że kontakt z przedstawicielem

innej nacji, nawet stereotypizowanej, będzie oparty na otwartości i próbie zrozumienia odmienności. Myślę, że uczniowie będą gotowi na zauważenie podobieństwa pomiędzy nimi, a przedstawicielami innych grup, a także będą dostrzegali różnice indywidualne pomiędzy członkami innej grupy.

### **VIII.1.2. Podsumowanie programu specyficznego. Próba zmiany komponentów poznawczego i afektywnego stereotypu Romów i Ukraińców oraz uprzedzeń wobec tych nacji.**

Podsumowując wyniki badań odpowiem na następujące pytania badawcze.

*Czy przeprowadzenie programu specyficznego spowoduje u uczniów pozytywną zmianę komponentu poznawczego stereotypu tylko wobec Roma i Ukraińca i tylko w krótkim terminie?*

**Bezpośrednio po zakończeniu programu uczniowie przejawiali istotnie bardziej pozytywne opinie na temat Romów, niż przed jego rozpoczęciem, lecz opinia na temat Ukraińców pozostała bez zmian.**

**Zaskakujący wynik pojawił się w drugim postteście w 8 miesięcy po programie, ponieważ uczniowie objęci programem specyficznym w 8 miesięcy po jego zakończeniu nadal przejawiali istotnie bardziej pozytywne opinie wobec Romów, niż przed rozpoczęciem. Opinia o Ukraińcu w drugim postteście była taka jak w pierwszym**

Na podstawie przeanalizowanych badań zakładałam, że ten efekt wygaśnie. Weber i Crocker (1983) sprawdzając między innymi model księgowania nie odnotowali efektu długoterminowej zmiany, nawet gdy ilość informacji niezgodnej była duża. Także w badaniach Johnstona i Coolen (1995) mających na celu zmianę stereotypu za pomocą podobnej techniki, nastąpiła zmiana krótkoterminowa dla osób o silnych stereotypach i długoterminowa dla osób o słabych stereotypach. Taka długoterminowa zmiana opinii na temat Cyganów mogła być spowodowana bardzo interesującymi informacjami wprowadzonymi podczas pierwszej części programu. Uczniowie deklarowali zainteresowanie, zapamiętywali ciekawostki, sami szukali i przedstawiali historie związane z tą barwną grupą etniczną. Mogli znaleźć wiele takich informacji w telewizji, prasie lub internecie, jako że ta nacja jest w mediach obecna. Także opowieść o romskim przodku jednego z uczniów wywołała poruszenie i wprowadziła element realnego kontaktu. Program

ukraiński był mniej barwny, i jak deklarowali uczniowie, informacje nie były tak zaskakujące jak w przypadku programu romskiego. Ukraińcy są do nas pod wieloma względami podobni, przez co mniej intrygujący niż Cyganie. Jak pokazały konkursowe testy wiedzy przeprowadzone pod koniec programów, uczniowie zapamiętali znacznie więcej informacji o Romach niż o Ukraińcach. **Opinie o innych nacjach: Niemcu, Włochu i Irakijczykowi nie uległy zmianie ani w krótkim, ani długim terminie.**

*Czy przeprowadzenie programu specyficznego spowoduje u uczniów pozytywną zmianę komponentu afektywnego stereotypu tylko wobec Roma i Ukraińca i tylko w krótkim terminie?*

**Uczniowie objęci programem specyficznym tuż po jego zakończeniu przejawiali bardziej pozytywne emocje wobec Romów i Ukraińców niż przed rozpoczęciem programu. W 8 miesięcy po programie zmiana afektywna nadal pozostała, mimo że zakładałam jej nietrwałość i wygaśnięcie.**

Można zauważyć iż mimo, że opinia na temat Ukraińców nie uległa zmianie poprawiły się deklarowane emocje. Może to dowodzić efektywności metody zastosowanej w drugiej części programu: empatii emocjonalnej. Liczne badania potwierdzają jej skuteczność (Batson 1991, Davis 1994). Empatia emocjonalna ma wpływ na podejście i zachowanie wobec innych ludzi, co udowodniono w eksperymencie przeprowadzonym przez Batsona i Polycarpou (1997). Osoby, które przeczytały historie o ludziach w ciężkiej sytuacji lub trudnym położeniu, były bardziej skłonne do udzielenia pomocy niż osoby, które takich historii nie przeczytały. Okazuje się, że komponent wiedzy nie jest bezpośrednio związany z emocjami; mimo negatywnego obrazu Ukraińca uczniowie zaczynają deklarować wobec niego sympatię.

**Afekt w stosunku do innych nacji, nie objętych programem w żadnym z badanych momentów nie ulega zmianie.**

*Czy przeprowadzenie programu specyficznego spowoduje u uczniów pozytywną zmianę komponentu behawioralnego stereotypu tylko wobec Roma i Ukraińca i tylko w krótkim terminie?*

**Uczniowie objęci programem specyficznym tuż po jego zakończeniu deklarowali mniejszy dystans wobec Romów i Ukraińców niż bezpośrednio przed programem. W**

**drugim postteście deklarowany dystans wobec Romów był nadal mniejszy niż przed programem, natomiast dystans wobec Ukraińców wrócił do stanu sprzed programu.**

Podobny efekt uzyskała Barbara Weigl w wielokulturowym programie edukacyjnym Szkoły TAK w Opolu. W tych badaniach oddziaływanie specyficzne przyniosło efekt w pomiarach postulowanego dystansu i liczby zalet i wad, a najpozytywniejsza zmiana odnosiła się do grup najbardziej stygmatyzowanych.

Można zauważyć, iż trwała zmiana aspektu behawioralnego wobec Roma łączy się zarówno ze zmianą komponentu poznawczego jak i afektywnego, podczas gdy opinia o Ukraińcu nie ulega zmianie, zmienia się jedynie komponent afektywny i behawioralny w krótkim terminie. Zanotowano brak zmiany aspektu behawioralnego stereotypu wobec Niemca w obu badanych momentach. Nastąpiła nieznaczna zmiana dystansu wobec Irakijczyka i Włocha, lecz po 8 miesiącach wróciła do stanu z przed programu.

*Czy program specyficzny spowoduje włączenie przez uczniów większej ilości grup społecznych do kategorii pojęciowej „swoich”?*

**Tak jak zakładałam, program specyficzny nie spowodował tuż po jego zakończeniu włączenia przez uczniów większej ilości grup społecznych do „swoich”. Taka zmiana nie nastąpiła także po 8 miesiącach.**

*Czy program specyficzny spowoduje zmniejszenie ilości grup społecznych postrzeganych przez uczniów jako „obce”?*

**Zgodnie z założeniami, program specyficzny nie spowodował tuż po jego zakończeniu zmniejszenia ilości grup społecznych postrzeganych przez uczniów jako „obcych”. Taka zmiana nie nastąpiła także po 8 miesiącach.**

## **VIII.2. Wnioski.**

Przedstawione wyniki dowodzą, że za pomocą odpowiednio zaplanowanych technik oddziaływania można zmienić stosunek młodzieży do innych ludzi. Zastosowane programy edukacyjne okazały się w różnym stopniu skuteczne i wpłynęły na różne aspekty stereotypu.

**Program niespecyficzny** miał na celu wywołanie zmiany nastawienia do ogólnie pojętego przedstawiciela grupy obcej, zmiany u podstaw stereotypu, czyli kategoryjnego podziału na „swoich” i „obcych” oraz zmniejszenie gotowości do zastosowania stereotypowych ocen i reakcji w stosunku do przedstawicieli grup obcych. Scenariusze lekcji programu niespecyficznego realizowane były w oparciu o materiały dotycząc różnych grup z wyjątkiem tych, które były badane – w pretestach i postestach – czyli Niemców, Ukraińców, Romów (Cyganów), Włochów, Irakijczyków.

### **Po przeprowadzeniu programu niespecyficznego badano następujące zmiany:**

- Zmianę komponentu poznawczego stereotypu pięciu nacji (Niemców, Ukraińców, Romów/ Cyganów Włochów, Irakijczyków).
- Zmianę komponentu afektywnego stereotypu pięciu wyżej wymienionych nacji.
- Zmianę komponentu behawioralnego stereotypu pięciu wyżej wymienionych nacji.
- Zmianę w nastawieniu na „świat” – ilość grup zaliczonych do „swoich”.
- Zmianę nastawienia na lokalność – ilość grup zaliczonych do „obcych”.

### **Odnotowano następujące wyniki:**

- Nie uległ zmianie komponent poznawczy stereotypu pięciu badanych nacji (Niemców, Ukraińców, Romów/Cyganów, Włochów, Irakijczyków)
- Uczniowie deklarowali większą sympatię w stosunku do Romów i Niemców, ale dopiero w osiem miesięcy po programie. Afekt w stosunku do Ukraińców, Irakijczyków i Włochów nie uległ zmianie.
- Zmniejszył się dystans w stosunku do Roma i Ukraińca, podczas gdy dystans wobec Niemca, Irakijczyka i Włocha nie uległ zmianie. Należy zauważyć, iż deklarowany dystans wobec Włocha i Niemca był we wszystkich momentach badawczych niewielki.
- **Uczniowie włączyli większą ilość grup społecznych do kategorii „swoi”.**
- **Uczniowie zmniejszyli ilość grup społecznych w kategorii „obcy”.**

Program niespecyficzny skutecznie zmienił postrzeganie grupy własnej i obcej. Spowodował także nieznaczną zmianę dystansu wobec Romów i Ukraińców, nacji wobec których deklarowany dystans był największy.

Bardzo ważnym i znaczącym efektem programu niespecyficznego jest rozmrożenie kategorii społecznych. Uczniowie w krótkim i długim terminie deklarowali chęć powiększenia kategorii „swoi” i zmniejszenia kategorii „obcy”. Zastosowane techniki oparte na skrzyżowanych kategoriach społecznych, teorii wspólnej tożsamości grupowej, personalizacji oraz teorii różnicowania międzygrupowego pozwoliły na dywergencje, konwergencje, zmiany postawy wobec całej kategorii społecznej oraz zmiany postrzegania grupy jako całości. Można wywnioskować, iż nastąpiła także rekatoryzacja, czyli zdefiniowanie kategorii na wyższym poziomie i wywołanie poczucia nadrzędnej tożsamości, co z kolei spowodowało włączenie większej ilości grup do kategorii „swoi”, i automatyczne zmniejszenie kategorii „obcy”

Mimo iż, walka z mechanizmem dzielącym ludzi na swoich i obcych okazała się skuteczna opinia o badanych nacjach nie uległa zmianie. Niewielka i niespójna jest też zmiana aspektu afektywnego i behawioralnego postawy. Poprawie uległy uczucia wobec Romów i Niemców, natomiast dystans zmniejszył się wobec Romów i Ukraińców. Należy zastanowić się co było przyczyną takich zmian i dlaczego mimo zwiększenia kategorii „swoi” nie nastąpiła zmiana aspektu poznawczego oraz konsekwentna i spójna zmiana aspektu emocjonalnego i behawioralnego stereotypu pięciu badanych nacji.

Brak zmian w **komponencie poznawczym** stereotypu świadczy o jego sile i odporności na zmiany. Wskazuje także na fakt, że nie wszystkie oddziaływania uderzają w ten komponent, a tylko te konkretne i skierowane na wskazaną grupę. Podczas realizacji programu niespecyficznego uczniowie zetknęli się z materiałami na temat wielu nacji i grup społecznych, z wyjątkiem badanych grup: Romów, Ukraińców, Irakijczyków, Niemców i Włochów. Mogło to być przyczyną braku zmian opinii na temat tych nacji. Weigl (1993) pisze, iż uzupełniając niepełną wiedzę na temat stereotypizowanej grupy i dostarczając informacji niezgodnej ze stereotypem można osiągnąć stopniową zmianę niechętniej postawy społecznej. W przypadku programu niespecyficznego, uczniowie nie otrzymali informacji na temat badanych nacji, więc ich opinia nie uległa zmianie. Zmiana aspektu poznawczego jest, jak widać, bezpośrednio związana z informacjami dostarczanymi na temat grupy jeśli takie informacje nie zostaną przekazane opinia pozostaje bez zmian. Istotny jest także fakt, iż aspekt poznawczy kształtował się podczas siedemnastoletniego życia

uczniów; wiedza została zinternalizowana i działa jako zasady i silne przekonanie, które wpływa na zachowanie i samoświadomość (Zimbardo, Leippe, 1991). Okres sześciu miesięcy podczas których przeprowadzono eksperyment był najwidoczniej zbyt krótki, by zmienić aspekt poznawczy postawy, a sama rekatoryzacja niewystarczająca.

**Zmiana afektywna** oraz zmiana deklarowanego dystansu okazała się częściowa i nastąpiła tylko wobec trzech nacji: afektywna wobec Romów i Niemców (dopiero w 8 miesięcy po programie), dystansu wobec Romów (w krótkim i długim terminie) i Ukraińców (tylko w krótkim terminie). Mimo iż, została zmieniona proporcja pomiędzy grupą własną i obcą (więcej grup został zaliczonych do swoich, a mniej do obcych), nie nastąpiło rozmrożenie poszczególnych kategorii w związku z czym zmiany afektu i dystansu są niewielkie i niespójne. Analizując podobne badania w tym zakresie można podjąć próbę odpowiedzi na pytanie dlaczego nie wystąpiła oczekiwana zmiana afektu wobec wszystkich nacji. Scraberry i Ratciff (1997) uzyskali w swoim eksperymencie zmianę reprezentacji z dwóch grup na jedną i jednocześnie polepszenie afektu wobec nowych członków grupy własnej. Jednak w tych badaniach cała manipulacja była przeprowadzona na konkretnej, nazwanej grupie obcej i wobec tej właśnie grupy nastąpiło polepszenie uczuć. W przypadku mojego programu uczniowie nie mieli konkretnej nazwy grupy, którą mieliby polubić. Być może dlatego nie nastąpiła zmiana afektu i dystansu wobec wszystkich badanych nacji. Wyobrażenie nowego członka grupy własnej było prawdopodobnie zbyt ogólne by mogło być zastosowane do konkretnych nacji (Niemców, Ukraińców, Cyganów/Romów, Włochów i Irakijczyków).

Analizując wcześniejsze badania (Gonzalez, Brown, 1999; Gaertner, 2001) można wyciągnąć wnioski, iż w przypadku mojego programu generalizacja nie nastąpiła, ponieważ badane nacje nie występowały w scenariuszach lekcji (nie były przedmiotem oddziaływania) i nie wytworzyła się podwójna tożsamość, która z kolei mogłaby zapośredniczyć zmiany opinii, afektu i dystansu. Gonzalez i Brown badając tożsamość nadrzędną i podwójne tożsamości, uzyskali znaczny spadek uprzedzeń zarówno wobec członków grupy obcej obecnych podczas interakcji, jak i tych nieobecnych. Byli to jednak członkowie tej samej, nazwanej, konkretnej grupy obcej.

Pozytywnym efektem jest zmniejszenie **deklarowanego dystansu** wobec Romów w krótkim i długim terminie oraz Ukraińców w krótkim terminie (nacji wobec których, uczniowie deklarowali największy dystans w preteście), nie dziwi też brak zmiany wobec Włocha, jako że większość uczniów deklarowała chęć mieszkania w namiocie obok



przedstawiciela tej nacji. Być może jest to początek procesu zbliżania się do ogólnie pojętego członka grupy obcej. Według Gaertnera (2001) rekatoryzacja do jednej grupy, nawet tymczasowa, daje możliwość zainicjowania łańcucha wydarzeń takich jak interpersonalne zachowania, większa otwartość, gotowość do spersonalizowanego kontaktu, które z czasem mogą redukować uprzedzenia niezależnymi i komplementarnymi drogami. Dlatego też, program niespecyficzny może stanowić bazę działań mających na celu zmianę negatywnych stereotypów i uprzedzeń. Podstawa stereotypu została wyraźnie rozmiękczone, ponieważ wystąpiły pewne zmiany w aspekcie emocjonalnym i behawioralnym postaw trzech z pięciu nacji. Rekatoryzacja może wpłynąć zarówno na sposób przetwarzania informacji o grupach obcych jak i ułatwić przyjmowanie wiedzy niezgodnej ze stereotypem i jej internalizowanie. **Można więc sadzić, iż po programie niespecyficznym uczniowie będą bardziej skłonni do zmiany negatywnych postaw wobec członków grup obcych i trwale poszerzą grupę własną.**

**Program specyficzny** miał na celu zmianę stereotypu konkretnych grup etnicznych; Romów/Cyganów i Ukraińców. Scenariusze lekcji programu specyficznego realizowane były w oparciu o materiały dotyczące tych nacji.

**Po przeprowadzeniu programu niespecyficznego badano następujące zmiany:**

- Zmianę komponentu poznawczego stereotypu pięciu nacji (Niemców, Ukraińców, Romów (Cyganów), Włochów, Irakijczyków)
- Zmianę komponentu afektywnego stereotypu pięciu wyżej wymienionych nacji
- Zmianę komponentu behawioralnego stereotypu pięciu wyżej wymienionych nacji
- Zmianę w nastawieniu na „świat” – ilość grup zaliczonych do „swoich”
- Zmianę nastawienia na lokalność – ilość grup zaliczonych do „obcych”

**Odnotowano następujące wyniki:**

- **Opinia o Cyganach/Romach (nacji, wobec której przeprowadzono oddziaływanie) uległa poprawie zarówno w krótkim jak i długim terminie.** Opinia o Ukraińcach (nacji wobec której także przeprowadzono oddziaływanie) pozostała bez zmian. Podobnie opinia o Irakijczykach, Włochach i Niemcach (nacje wobec których nie było prowadzone oddziaływanie) nie zmieniła się w obu posttestach.
- **Uczniowie deklarowali pozytywniejsze emocje w stosunku do Romów/Cyganów i Ukraińców (nacji wobec których było prowadzone oddziaływanie) zarówno**

**bezpośrednio jak i w osiem miesięcy po programie.** Emocje wobec innych nacji pozostały bez zmian.

- **Zmniejszył się deklarowany dystans w stosunku do Romów i Ukraińców (nacji wobec których było prowadzone oddziaływanie) bezpośrednio po programie. Zmiana okazała się trwała tylko wobec Romów.** Dystans wobec innych nacji pozostał bez zmian.
- Uczniowie nie włączyli większej ilości grup do kategorii „swoi”; nie uległa też zmianie kategoria „obcy”.

O skuteczności zmiany negatywnej postawy wobec dyskryminowanej nacji stanowi głównie zmiana deklarowanego zachowania wobec ich przedstawiciela. Pod tym względem sukcesem okazał się program romski, ponieważ po jego przeprowadzeniu uczniowie deklarowali chęć zmniejszenia dystansu w krótkim i długim terminie. Program ukraiński osiągnął to tylko częściowo zmniejszając dystans wobec Ukraińca jedynie w krótkim terminie.

Należałoby się głębiej zastanowić co wpłynęło na większy sukces jednego z programów i w jaki sposób oddziaływania różniły się od siebie. Obydwa programy stworzone były z uwzględnieniem identycznych założeń i użyciem takich samych technik. Jednak efekty są różne i świadczą między innymi o tym, iż postawy są strukturami skomplikowanymi i delikatnymi, a oddziaływanie mające na celu ich zmianę musi być zaplanowane co do najmniejszego szczegółu.

Odnotowane zmiany są bardzo istotne: zmienił się komponent poznawczy, afektywny i behawioralny stereotypu Cygana oraz afektywny i behawioralny stereotypu Ukraińca. Długoterminowa zmiana deklarowanego dystansu zaszła tylko wobec Roma. Należy zauważyć, iż ta długoterminowa zmiana wystąpiła w połączeniu ze zmianą postawy poznawczej i afektywnej. W wypadku Ukraińca nie nastąpiła zmiana komponentu poznawczego, a dystans zmniejszył się tylko krótkoterminowo. Program romski okazał się efektywniejszy, a jego oddziaływanie długoterminowe. Fakt ten świadczy o tym, iż oddziaływanie tego typu może być skuteczne, jeśli jest dobrze przygotowane, zawiera odpowiednią ilość ciekawych i zaskakujących informacji, a także trudny w tych warunkach do osiągnięcia, element kontaktu z członkiem grupy obcej. W przypadku programu romskiego był to scenariusz na temat sławnych Cyganów oraz opowieść jednego z uczniów o cygańskim pradziadku Władymirze. Istotna była także jego deklaracja gotowości przyjęcia częściowej romskiej tożsamości. Jest to element odróżniający program romski od

ukraińskiego, jako że w tym drugim nie udało mi się stworzyć kontekstu kontaktu międzygrupowego. Planując wprowadzenie podobnych scenariuszy do podręczników językowych, należy wziąć pod uwagę konieczność uwzględnienia aspektu kontaktu.

Uczniowie zapamiętali znacznie większą ilość informacji na temat nacji romskiej, niż ukraińskiej na co wskazują wyniki krótkich testów wiedzy przeprowadzone po każdym z programów. Informacje o kulturze i życiu Romów były znacznie bardziej wyraziste, dotychczas nieznanne i niejednokrotnie szokujące co ułatwiło zakodowanie cech związanych z informacjami. Program ukraiński choć ciekawy, nie zawierał zbyt fascynujących i wyrazistych faktów. Dlatego też uczniowie mieli kłopoty z ich zakodowaniem (McArthur i Solomon 1978).

Dzięki temu, iż udało mi się przedstawić Cyganów jako społeczność spójną, a członków grupy jako jednostki reprezentujące podobne pozytywne cechy (rodzinnność, barwność, muzykalność, zwartość społeczną, lojalność wobec rodziny i klanu, współodpowiedzialność za członków społeczności), nastąpiła atrybucja wewnętrzna. Stereotyp został wyraźnie rozcieńczony, a jego negatywny aspekt zredukowany. Kolejna część programu, w której próbowałam wywołać empatię i zrozumienie członków grupy obcej, mogła tę zmianę utrwalić i wpłynąć na polepszenie stosunków do nacji romskiej w postaci długoterminowej deklaracji zmiany dystansu. W przypadku Ukraińców trudno było wyodrębnić wyraziste charakterystyczne cechy. Stereotyp nie został rozcieńczony, więc zmiana dystansu nie była długoterminowa, mimo że polepszył się stosunek emocjonalny wobec przedstawicieli tej nacji. Wynika to prawdopodobnie z rodzaju informacji oraz sposobu ich podania, może być także spowodowane faktem, iż naród ukraiński jest do nas, Polaków, podobny przez co mniej ciekawy. Jarymowicz (2001) pisze, iż dzięki dopływowi informacji może dokonać się zarówno przekształcenie wiedzy o konkretnych ludziach jak i wzbogacenie i akomodacja schematu danej grupy. W wielu jednak przypadkach akomodacja i przekształcenie wiedzy nie zachodzi – tak się też stało w przypadku Ukraińca.

Według Zimbardo i Leippe (1991) wszystkie trzy elementy postawy są ze sobą powiązane i każda zmiana w dowolnym komponentcie może, ale nie musi, spowodować zmiany w innym. Zmiana przekonań, może spowodować zmianę zachowań lub (i) zmianę aspektu emocjonalnego, jako że elementy poznawcze stereotypu obejmują zarówno przekonania jak i fragmenty wiedzy o obiektach oraz wskazania jak „powinno” się zachować wobec nich (Zanna i Rempel, 1988). Zajonc (1980) pisze, iż umysłowa reprezentacja obiektu może wpłynąć na uczucia i zachowanie, a ogólna ocena wpływa na to jak tłumaczymy sobie

informację docierające do nas na temat obiektu. Zmiany aspektu poznawczo - oceniającego stereotypu Cygana pozwoliły na kolejne pozytywne, długotrwałe zmiany aspektów emocjonalnego i behawioralnego. W przypadku Ukraińca zmiany nie są uporządkowane i nie wynikają z siebie nawzajem. Millar i Tester (1986) twierdzą iż, powiązania systemu postaw bywają czasem zaburzone, zwłaszcza w okresie młodzieńczym, gdy stosunek do świata zewnętrznego jest w fazie ustalania i zmian. Także Kaplan (1972) pisząc o niespójności aspektów postawy wskazuje na kilka możliwości. W postawie może wystąpić: niespójność wartościujaco-poznawcza, wartościujaco-afektywna oraz wartościujaco-behawioralna. Układ ten zależy od wielu czynników zarówno wewnętrznych jak i zewnętrznych, może także ulegać przekształceniu na przestrzeni czasu.

Najbardziej skuteczną okazała się ta część programu która miała wpłynąć na emocjonalny stosunek wobec Cygana i Ukraińca, ponieważ w obydwu przypadkach nastąpiła długoterminowa poprawa.

Scenariusze oparte na emocjach zmuszały uczniów do osobistego zaangażowania w lekcję, do współodczuwania z bohaterem oraz zrozumienia i wytłumaczenia jego sytuacji. Samodzielne tworzenie myśli i uczuć sprawia, że są one bardziej zdecydowane, osobiste i na dłużej zapadają w pamięć (Greenwald, 1968). W ten sposób można dostać się do stereotypu na poziomie emocji i wpłynąć na dalszą pozytywną zmianę. Uczeń sam na podstawie listu, wiersza lub opowiadania zmuszony był do chwilowego przejęcia perspektywy dyskryminowanej jednostki. Uczniowie dokonywali także porównania pomiędzy sytuacją własną, a Roma bądź Ukraińca. Taki sposób przekazywania afektu nosi w sobie cechy niewerbalnego przekazu empatycznego, czyli nieświadomego przejęcia postaw innych jako własnej orientacji na temat tego co dobre, a co złe, od czego należy się trzymać z daleka, a do czego zbliżyć (Greenwald, Bajani 1995). Oczywiście przekaz werbalny jest tu bardzo istotny, uczniowie w warunkach szkolnych są do niego przyzwyczajeni i w większości przypadków otwarci na jego treść. Ta zdecydowana zmiana na poziomie emocji może być także spowodowana wiekiem uczniów. Siedemnastoletni, młodzi ludzie są w okresie ustalania stosunku z otoczeniem, poszukują tożsamości oraz relacji ja – inni (Erikson 1997); ich światopogląd ulega przemianom i jest jeszcze niestabilny. Z jednej strony ta niestabilność daje szansę na uzyskanie pozytywnej zmiany, z drugiej jednak bardzo trudno taką zmianą sterować. Młodzież jest krytycznie ustosunkowana do przedstawianych im sądów, ale jednocześnie jest gotowa na zmiany własnych opinii. Sytuacja w której uczeń sam dochodzi do pewnych wniosków jest najbardziej skutecznym sposobem zmiany ustosunkowań,

ponieważ nie występuje element narzucania opinii, faktów bądź wiedzy. W tym okresie intensywny jest także rozwój emocjonalny i może właśnie dlatego łatwiej jest dostać się do stereotypu na poziomie emocji, niż opinii czy zachowania. Być może korzystniejsze byłoby odwrócenie oddziaływania: rozpoczęcie od scenariuszy dotyczących emocji i empatii, a następnie przedstawienie kultury, życia i zwyczajów prezentowanych w programie nacji.

Ważne jest powiązanie aspektów emocjonalnych i poznawczych, ponieważ sprawia to, iż ustosunkowania stają się bardziej złożone, mniej jednoznaczne i skrajne. Emocje upośrednione przez pozytywne oceny (tak jak w przypadku programu romskiego) podlegają większej kontroli behawioralnej (Kofta, 2001) i mają wpływ na zachowanie. Zmienia się wtedy całe spektrum postawy. W teoriach psychologicznych wpływ aspektów postawy na siebie wzajemnie nie jest jasny, a niektóre teorie wykluczają się. Według modelu postawy doskonale racjonalnej (Fishbein, Ajzen, 1975) nasz emocjonalny stosunek do obiektu wynika z naszych świadomych opinii na jego temat. Jednak empiryczne przewidywania nie wskazały tego jednoznacznie. Niejednokrotnie stosunek emocjonalny i zachowanie wobec obiektu powstają bez pośrednictwa naszych przekonań na jego temat, a często pozostają w sprzeczności. Według Crano (1995) postawy wywodzące się z osobistych doświadczeń z przedstawicielami grup obcych bardziej wpływają na zachowania i emocje, ponieważ postawy te są ważniejsze, jaśniej i wyraźniej zdefiniowane niż postawy przejęte od innych ludzi. Postawy uczniów wobec Ukraińców i Cyganów należą do drugiego rodzaju, stąd też może niespójność zmian aspektów, zwłaszcza w wypadku Ukraińca. Zmiana deklarowanego dystansu wobec Cygana, łączy się zarówno ze zmianą aspektu poznawczego, jak i emocjonalnego, co zgadza się z modelem tendencyjnego spostrzegania obiektu postaw (Fazio, 1986). Według tego modelu aspekt poznawczy wpływa na zachowanie, kształtując sposób postrzegania obiektów oraz wpływając na interpretację i pamięć o cechach obiektu.

Zarówno z moich badań jak i teorii psychologicznych wynika, iż stereotypy stanowią skomplikowaną strukturę, a ich zmiana uwarunkowana jest wieloma czynnikami. Podobne programy (ukraiński i romski) wywołały różne zmiany w aspektach stereotypów, mimo że przeprowadzone w tej samej klasie. Przedstawione przeze mnie powyżej różnice w programach są bardzo niewielkie, a mimo to wpłynęły na różne ich wyniki. Przed wprowadzeniem programów do podręczników językowych, należy program ukraiński zmodyfikować tak, aby wystąpił w nim element kontaktu międzygrupowego, lub wprowadzić scenariusz opowiadający o współczesnych znanych Ukraińcach. Być może taka modyfikacja pomoże osiągnąć zmianę aspektu poznawczego stereotypu i wpłynie na długoterminową

zmianę deklarowanego dystansu. Zastanawiająca jest też możliwość odwrócenia kolejności oddziaływania. Jak się okazało najbardziej podatny na zmiany jest aspekt emocjonalny i najłatwiej dostać się do postawy na jego poziomie. Można by więc rozpocząć oddziaływanie od scenariuszy posługujących się empatią, a dopiero potem wprowadzić informację o narodzie. Byłoby to jednak przedmiotem kolejnych badań.

Ze względu na różnice w wywołanych zmianach, nasuwają się wnioski o konieczności ich połączenia w celu uzyskania trwałego rozcieńczenia stereotypu i poprawy stosunku do grup obcych. Skutecznym mogłoby być połączenie programu niespecyficznego i specyficznego w celu uzyskania jak największych i najtrwalszych zmian. Kolejną interwencję można by rozpocząć programem niespecyficznym powodującym rekategoryzację i rozmrożenie granic grupowych, a następnie kontynuować przy pomocy programu specyficznego z odniesieniem do konkretnych grup etnicznych bądź społecznych, zapewniając w ten sposób wielokierunkowość oddziaływań. Według Barbary Weigl i Wiesława Łukaszewskiego (1992) oddziaływania wielokierunkowe przynoszą lepsze efekty niż oddziaływania izolowane. W ten sposób interwencje niespecyficzne mogłyby przygotować młodzież do zmiany stereotypu i uprzedzeń wobec przedstawionych obcych. Odpowiednio dostosowany program niespecyficzny mógłby być prowadzony w klasach gimnazjalnych tak by licealiści byli gotowi na ewentualne, późniejsze zmiany konkretnych stereotypów grup mniejszościowych. Interesującym zagadnieniem i możliwym pytaniem badawczym jest też kwestia czynników podtrzymujących pozytywne zmiany. Ponieważ wyniki pokazują, iż powiększenie obszaru „swoich” i zmniejszenie obszaru „obcych” jest zmianą długoterminową można sprawdzić czy program niespecyficzny podtrzyma specyficzną zmianę. Można by zmienić program niespecyficzny tak, by wpływał na ustosunkowanie do konkretnych, etykietowanych grup obcych za pomocą nadrzędnej tożsamości grupowej składającej się z konkretnych wyraźnych tożsamości grupowych. Scenariusze musiałyby zawierać wszystkie założenia programu niespecyficznego, lecz na podstawie konkretnych przykładów nacji, wobec której chcielibyśmy zmienić ustosunkowanie. Tego typu rekategoryzacja mogłaby zainicjować zmiany komponentu poznawczego, afektywnego i behawioralnego stereotypu i wywołać spójną, stabilną zmianę. Jest to bardzo interesujące zagadnienie mogące być przedmiotem kolejnych badań.

### **Podsumowanie wniosków:**

- **Możliwa jest zmiana postaw przeprowadzona podczas lekcji języka angielskiego.**
- **Za pomocą oddziaływań ogólnych, nie skierowanych na konkretną nację, bez użycia etykiet bądź nazw grupy można zmienić postrzeganie międzygrupowe; zwiększyć grupę własną i zmniejszyć grupę obcą. Oddziaływanie to nie dokonuje jednak spójnej zmiany stereotypu konkretnych nacji.**
- **Za pomocą oddziaływań na stereotyp konkretnej nacji można dokonać zmiany opinii, afektu i dystansu wobec tej nacji. Nie następuje natomiast poszerzenie kategorii „swoi” i zmniejszenie kategorii „obcy”.**
- **Należy połączyć obydwa oddziaływania w celu uzyskania trwałego polepszenia stosunku do stereotypizowanych grup etnicznych i społecznych.**

### **VIII.2.1. Zastosowanie wyników badań w świetle zaistniałej sytuacji mniejszości etnicznych, zwłaszcza romskiej w Polsce i Europie.**

Sytuacja mniejszości w Polsce oraz raporty organizacji takich jak Europejska Komisja Przeciwko Rasizmowi i Nietolerancji zwracają uwagę na konieczność wielotorowych działań w dziedzinie przeciwdziałania przejawom dyskryminacji oraz negatywnych zachowań wobec mniejszości narodowych i etnicznych.

Trzeci Raport dotyczący Polski opublikowany przez Europejską Komisję w grudniu 2004 pokazuje wyraźnie, iż ksenofobia, strach przed obcymi i chęć wykluczenia obcych ze społeczeństwa to niestety immanentna cecha większości naszych obywateli. Europejska Komisja Przeciwko Rasizmowi i Nietolerancji wskazuje na fakt głęboko zakorzenionych w świadomości Polaka stereotypów, które powodują, iż mniejszości, zwłaszcza Romowie są izolowani i tym samym pozbawieni możliwości pracy, nauki, dostępu do usług publicznych, opieki społecznej i zdrowotnej. Głośny ostatnio problem tworzenia oddzielnych klas dla dzieci romskich jest także przejawem chęci zachowania dystansu wobec obcych i utrzymania ich w zamkniętych społecznościach. Ma to bardzo negatywny wpływ na edukację i procesy integracyjne, a zarówno polskie jak i romskie dzieci od najmłodszych lat uświadamiają sobie wyraźny podział na swoich i obcych. Powoduje to narastanie stereotypów i uprzedzeń, które przez swoje usankcjonowanie w systemie edukacyjnym będą w przyszłości niezwykle trudne do zniwelowania. Można tu zaryzykować stwierdzenie, iż przejście Romów do czynienia ze społecznym i kulturowym apartheidem powodującym, iż przejście Romów do

„normalnego” świata, ukończenie szkoły, zdobycie zawodu i podjęcie pracy staje się praktycznie niemożliwe.

Przedstawiciele innych grup mniejszościowych takich jak Niemcy, Rosjanie, Litwini i Ukraińcy twierdzą, iż ludność większościowa mało interesuje się sytuacją mniejszości i niewiele wie na temat ich kultury, wskazują także na fakt napotykania przypadków nietolerancji w szkole i miejscu pracy. W sądach polskich i europejskich toczą się sprawy przeciwko polskim pracodawcom zwalniającym pracowników pochodzenia ukraińskiego i litewskiego z powodu przynależności narodowej.

Europejska Komisja Przeciwko Rasizmowi i Nietolerancji usilnie zaleca polskim władzom zastosowanie środków podnoszących świadomość ludności większościowej w odniesieniu do tożsamości kulturowej mniejszości narodowych i etnicznych. Kładzie także nacisk na konieczność skoordynowania działań ze wszystkimi instytucjami publicznymi na szczeblu lokalnym i ogólnokrajowym. Podjęte działania w postaci Rządowego Programu dla Społeczności Romskiej jak na razie nie przyniosły pożądanych efektów, są jednak krokiem w dobrym kierunku. Andrzej Mirga, etnograf i polski Rom wskazuje na konieczność pragmatycznych działań z współudziałem Romów, społeczników, nauczycieli i polityków, nie tylko w celu poprawienia warunków bytowania społeczności romskiej, ale przede wszystkim w celu poprawy nastawienia polskiego społeczeństwa do przedstawicieli tej mniejszości etnicznej. Włączenie ich do społeczeństwa, chęć współpracy i współdziałania spowoduje, iż poprawa warunków życia i integracja będzie łatwiejsza do osiągnięcia. Dobrym przykładem są tu kraje byłej Jugosławii, gdzie zbudowano system edukacji i informacji na temat Romów i znacznie poprawiono stosunek społeczeństwa do tej nacji. Także Hiszpania, która przystąpiła do programu Dekady Inkluzji Romów ma znacznie mniej problemów, niż Włosi stosujący drastyczne środki zalecane przez prawicowy rząd premiera Berlusconi. Antyromska kampania, przedstawiając Romów jako element kryminogeny, aspołeczny i niepożądany oraz rządowe plany deportacji, burzenia obozowisk, pobierania odcisków palców, także od dzieci, wprowadzenia karty tożsamości spowodowały gigantyczny wzrost romofobii wśród społeczeństwa włoskiego.

Kraje, które osiągnęły sukces w integracji mniejszości wypracowały wielokierunkowe programy oparte w znacznym stopniu na edukacji ludności większościowej. Jest to proces trudny, długotrwały i wymaga dokładnego zaplanowania, dlatego też rozsądnym jest wykorzystanie możliwości, jakie daje szkoła oraz proces obowiązkowej edukacji dzieci i młodzieży.



Lekcje języka angielskiego z kilku względów dają możliwości wprowadzenia treści wpływających na poglądy i postawy młodych ludzi. Z założenia uczą kompetencji, czyli posługiwania się narzędziem jakim jest język, są więc wolne od konieczności wprowadzania konkretnych, narzuconych programem nauczania, treści merytorycznych. Można więc z pewną dowolnością dobrać materiały językowe takie jak teksty i ćwiczenia, jako że są one jedynie pomocą, a nie treścią lekcji. Dzięki temu młodzież nie jest świadoma przeprowadzanego oddziaływania, co a kolei wpływa na większą otwartość na przekazywane treści.

Lekcje języka są na ogół lubiane przez uczniów, a skonstruowane przeze mnie scenariusze lekcji, zarówno specyficzne jak i niespecyficzne okazały się dobrym materiałem do ciekawych, interaktywnych lekcji językowych. Uczniowie chętnie angażowali się w dyskusję opartą o zagadnienia i treści poruszane w scenariuszach. Nie mieli przy tym poczucia iż, jakiegokolwiek stanowisko jest im narzucone przez nauczyciela. Dzięki temu wnioski jakie wyciągali pod koniec lekcji były łatwo internalizowane i mogły stać się zaczątkiem do zmiany postawy. Nauka języków obcych wolna jest od monokulturowej i polocentrycznej edukacji, a wielokulturowe oddziaływanie, zwłaszcza informacje o innych narodach, dość często pojawiają się w podręcznikach. Są to jednak najczęściej nacje i narody do których młodzi Polacy nie czują uprzedzeń i nie deklarują negatywnych stereotypów: Brytyjczycy, Amerykanie, Australijczycy czy Nowo Zelandczycy, czyli ludzie mówiący językiem angielskim. Poszerzenie o inne nacje nie będzie ani trudną ani drastyczną zmianą, a jednocześnie dostarczy wiedzy o innych nacjach.

Lekcje językowe poprzez swoją powszechność (znaczna większość maturzystów wybiera język angielski jako przedmiot obowiązkowy) stanowią doskonałe narzędzie i kontekst do zmiany stereotypów. Wprowadzenie scenariuszy do podręczników nie jest trudne, można je bowiem dostosować do wszystkich poziomów nauczania rozpoczynając od początkujących i kończąc na zaawansowanych. Scenariusze zawierają ćwiczenia językowe dotyczące zagadnień gramatycznych i słownikowych; wspierają umiejętność czytania, pisania i słuchania ze zrozumieniem w języku obcym, a przede wszystkim wprowadzają element naturalnej komunikacji pozwalający uczniom na swobodne wypowiedanie się na interesujące ich tematy. Istotną kwestią jest też brak konieczności przeprowadzenia szkolenia kadr, ponieważ scenariusze te nie odbiegają metodycznie od standardowych, podręcznikowych lekcji i mogą być przeprowadzone przez nauczycieli języka angielskiego bez konieczności dodatkowego ich przygotowywania.

Opracowane przeze mnie programy można rozpatrywać w szerszej perspektywie edukacyjnej, a wprowadzenie scenariuszy do podręczników językowych, jako jedną ze ścieżek w większym, szeroko zakrojonym programie. Podjęcie edukacji antyuprzedzeniowej i antystereotypowej we współczesnej szkole wydaje się koniecznością, zwłaszcza w kontekście naszego uczestnictwa w Unii Europejskiej. Biorąc pod uwagę sytuację zmieniającą się raczej na gorsze, nie będzie to ani łatwe, ani szybkie. Tym bardziej należy podjąć to wyzwanie.

## Załączniki

### Załącznik 1

#### DYFERENCJAŁ SEMANTYCZNY OSGOODA

Chciałabym dowiedzieć się, co ty myślisz o różnych ludziach. Jak sobie ich wyobrażasz. Poniżej wymieniono różne cechy, zalety i wady ludzi. Pomyśl, a potem zaznacz. Przykład.: Pomyśl o swoim koleźce, który jest **bardzo wysoki**, wtedy na skali zaznacz

	1	2	3	4	5	6	7	
Niski							x	wysoki

Jeżeli kolega jest **dość miły** zaznacz:

	1	2	3	4	5	6	7	
Miły			x					niemiły

Teraz będziesz opisywać przeciętnego **Niemca**. Wyobraź sobie Niemca, pomyśl i zaznacz „X” odpowiednie numery. Nie trzeba myśleć zbyt długo, zwykle pierwsza myśl jest najlepsza.

#### NIEMIEC

	1	2	3	4	5	6	7	
AKTYWNY								BIERNY
KŁAMLIWY								PRAWDOMÓWNY
PRACOWITY								LENIWY
CHCIWY								HOJNY
MĄDRY								GŁUPI
BIEDNY								ZAMOŻNY (BOGATY)
AGRESYWNY								SPOKOJNY
DOKŁADNY								BAŁAGANIARZ
OKRUTNY								ŁAGODNY
POSTĘPOWY								KONSERWATYWNY
AMBITNY								BEZ AMBICJI
PODSTĘPNY								PROSTOLINIJNY
MATERIALISTA								IDEALISTA
PRZEDSIĘBIORCZY								BEZRADNY
UPARTY								SPOLEGLIWY
WROGI								PRZYJAZNY
INTELIGENTNY								TĘPY
BEZ GODNOŚCI								PEŁEN GODNOŚCI
CZYSTY								BRUDNY
SZTYWNY								SWOBODNY (WYLUZOWANY)
UCZCIWY								NIEUCZCIWY
GADATLIWY								MAŁOMÓWNY
INDYWIDUALISTA								KOLEKTYWISTA
AROGANCKI								UPRZEJMY

SILNY								SŁABY
SZCZERY								ZAKŁAMANY
GŁOSNY								CICHY
DALEKI								BLISKI
ZIMNY								CIEPŁY
KULTURALNY								NIEKULTURALNY
WESOŁY								SMUTNY
ODWAŻNY								TCHÓRZ
SKRYTY								WYLEWNY
SAMODZIELNY								ZALEŻNY OD INNYCH
GWAŁTOWNY								OPANOWANY
DUMNY								POKORNY
OBYWIAZKOWY								NIESOLIDNY
PYSZAŁKOWATY								SKROMNY
NIESYMPATYCZNY								SYMPATYCZNY
OTWARTY								ZAMKNIĘTY
WYKSZTAŁCONY								BEZ WYKSZTAŁCENIA
SERDECZNY								OSCHŁY

## **Załącznik 2**

Poniżej podano listę narodowości. Postaw w kratkach:

1 – przy tych, do których odczuwasz sympatię (lubisz ich);

2 – przy tych, do których odczuwasz niechęć (nie lubisz ich);

3 – jeżeli do danej narodowości nie odczuwasz ani sympatii, ani niechęci (są ci obojętni).

CYGANIE (ROMOWIE).....

UKRAIŃCY.....

NIEMCY.....

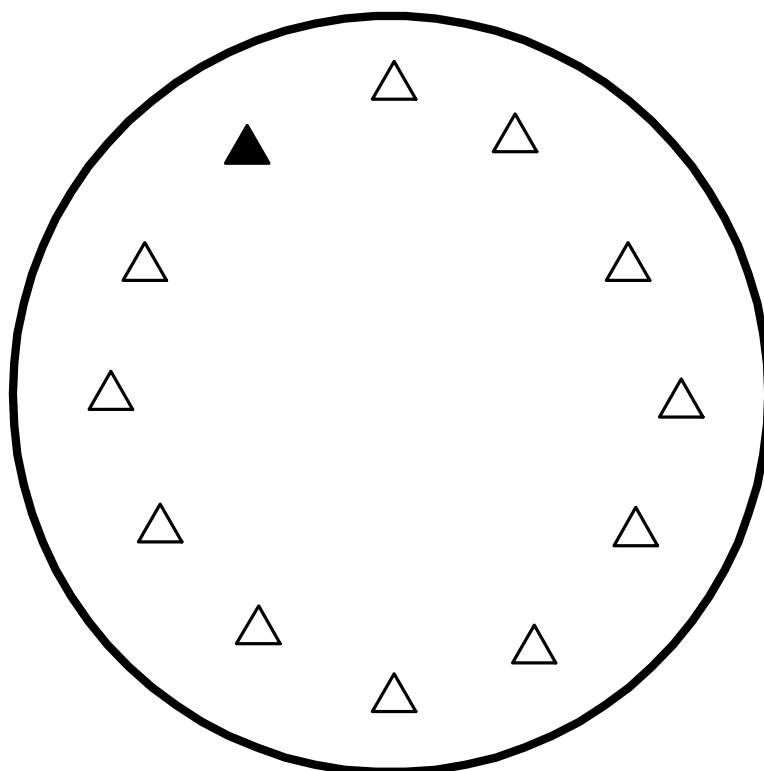
IRAKIJCZYCY.....

WŁOSI.....

### Załącznik 3

Skala Dystansu Bogardusa  
Pomiar techniką zegarową

Pytanie do badanego: „To jest biwak, zaznaczone miejsce jest zajęte przez **Niemca**, które miejsce zajmiesz ty? Zaznacz odpowiedni namiot.”



## **Załącznik 4**

I.

Przy których z podanych niżej określeń, mógł(a)byś z całym przekonaniem napisać, że są dla ciebie „SWOI” (czujesz się z nimi związany), myślisz o nich „my”?

tak „swoi”    nie    trudno powiedzieć

1. MOJA RODZINA.....
2. GRUPA MOICH PRZYJACIÓŁ.....
3. MOJA KLASA.....
4. UCZNIOWIE MOJEJ SZKOŁY.....
5. LUDZIE Z MOJEGO MIASTA.....
6. LLUDZIE ZE ŚLĄSKA.....
7. LUDZIE TEGO SAMEGO WYZNANIA.....
8. POLACY.....
9. SŁOWIANIE.....
10. EUROPEJCZYCY.....
11. LUDZIE CAŁEGO ŚWIATA.....

Przy których z tych określeń mógł(a)byś z całym przekonaniem napisać, że są dla Ciebie „obcy” (myślisz o nich „oni”)?

tak „obcy”	nie, nie	trudno
	są obcy	powiedzieć

1. UCZNIOWIE Z INNEJ KLASY.....
2. UCZNIOWIE Z INNEJ SZKOŁY.....
3. LUDZIE O WYRAŹNIE INNEJ SYTUACJI  
MATERIALNEJ NIŻ TWOJA.....
4. LUDZIE O INNYM NIŻ TWOJE  
POCHODZENIU SPOŁECZNYM.....
5. LUDZIE O INNYCH NIŻ TWOJE  
POGLĄDACH.....
6. LUDZIE Z INNEGO MIASTA.....
7. LUDZIE ZE WSI.....
8. LUDZIE INNEGO WYZNANIA.....
9. LUDZIE MÓWIĄCY INNYM JĘZYKIEM.....
10. LUDZIE Z INNEGO KRAJU.....
11. LUDZIE INNEJ RASY.....



## **Załącznik 5: Spis rysunków**

Rysunek 1. Circles of inclusion (Allport 1954).....	57
Rysunek 2. Plan quasi eksperymentu .....	88
Rysunek 3. Model zależności między zmiennymi.....	89
Rysunek 4. Schemat oddziaływania programu niespecyficznego .....	96
Rysunek 5. Schemat oddziaływania programu specyficznego .....	132

## **Załącznik 6: Spis tabel**

Tabela 1. Cztery typy postaw-zachowań .....	40
Tabela 2. Porównanie dwóch systemów uprzedzeń.....	47
Tabela 3. Model Vanbeselaer'a .....	53
Tabela 4. Kolejność etapów programów niespecyficznego i specyficznego. ....	67
Tabela 5. Wymiary dyferencjału semantycznego Osgooda .....	93

## **Bibliografia**

Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper & Brothers.

Ajzen, I., Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (pp. 1-33). John Wiley & Sons.

Allen, V. L., & Wilder, D. A. (1975). Categorization, belief similarity, and intergroup discrimination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 971-977.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Aronson, E., & Bridgeman, D. (1979). Jigsaw groups and the desegregated classroom: In pursuit of common goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5, 438-446.

Allport, A. (1980) Attention and performance.[w:] G. Claxton [red.], *Cognitive psychology: new Directions* (s. 112-153). London: Routledge.

Aronson, E., & Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom* (2nd ed.). New York: Addison Wesley Longman.

Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 113-125.

Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. (2002). *Social psychology* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Ashmore, R. D., & Del Boca, F. K. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. In D. L. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (pp. 1-35). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Barber, B.R. (2004) *Dżihad kontra Mcświat*. Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza s.a.

Batson, C.D.(1991) *The altruism question. Toward s social-psychological answer*.Hillsdale, NJ, Erlbaum

Batson C.D. Polycarpou, M.P((1997) . Empathy and attitudes. Can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol 71(1) 1005-118

Batson, C., Polycarpou, M.P. (1997)\_Reducing Racial Bias Among Health Care Workers. *Journal of General Internal medicine*, 6, 221-135.

- Bodenhausen, G.V. i Wyer, R.S.Jr. (1985) Effect of stereotypes on decision making and information processing strategies. *Journal of personality and Social Psychology*, 48, 267-282
- Bodenhausen, G.V.& Macrae, C.N. (1998b).On social judgement and social justice:further reflection on stereotyping and its avoidance. In R.S. Wyer (Ed.), *Advances in Social Cognition* (Vol 11,243-256) Mahwah,NJ: Erlbaum
- Bodenhausen, G.V.&Macrae, C.N. (1998b).Stereotype activation and inhibition. In R.S. Wyer [red.], *Advances in Social Cognition* (Vol 11, pp1-52 )Mahwah, NJ:Erlbaum
- Bodenhausen, G.V. (1993) Emotion, arousal, and stereotypic judgements: A heuristic model of an affect and stereotyping, [w:] D.M. Mackie, D.L. Hamilton [red.], *Affect, cognition, and stereotyping: Interactive processes in group perception*, New York: Academic Press
- Bogardus, E.S. (1925) Measuring social distance. *Journal of Applied Sociology*,9, 299-308
- Bogardus, E.S. (1959) *Social distance* Yellow Springs, OH:Antioch Press
- Brewer, M. B. (1979). In-group bias in the minimal intergroup situation: A cognitive-motivational analysis. *Psychological Bulletin*, 86, 307-324.
- Brewer. M. B i Miller, N. (1984) beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation. [w:] N. Miller i M.B. Brewer[red.], *Groups in contact. The psychology of desegregation* (s.281-302) Orlando, FL: Academic Press
- Brewer. M. B (1986). The role of ethnocentrism in intergroup conflict,[w:] S. Worchel, W.G. Austin [red.], *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson Hill
- Brewer, M.B., Ho, H.K., Lee, J.Y., Miller, N(1987) Social identity and social distance among Hong Kong school children. *Personality And Social Psychology Bulletin*,5 13, 156-165
- Brewer. M. B. (1993). Social identity, distinctiveness, and in-group homogeneity. *Social Cognition*, 11, 150-164.
- Brewer, M.B. (1999). The psychology of prejudice: Ingroup love or outgroup hate? *Journal of Social Issues*, 55, 429-444.
- Brigham, J.C (1971) Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, 76, 15-38
- Brigham, J.C. (1977) The structure of racial attitude of blacks. *Personality and Social psychology Bulletin*,3, 658-661
- Brown, R. (1995). *Prejudice: Its social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Brown,P.M. & Turner, J.C. (1998) *Making different background theories accessible:the impact on judgement of prototypicality and stereotype content*. Paper presented at the new Zeland meeting of the Society of Australian Social Psychologist. Christchurch, New Zeland, April

- Chlewiński Z. (1992). Stereotypy i uprzedzenia, [w:] Z. Chlewiński i I. Kurcz [red.], *Uprzedzenia i stereotypy*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN
- Cole, J., Woodruff, T. (1990) *Filtering people: Understanding and confronting our prejudice*. Growing Images. New York
- Crandall, C.S., Thompson, E.A., Sakalli, N. i Schiffhauer, K.L. (1995) *Creating hostile environment: Name –calling and social norms*. University of Kansas at Lawrence
- Crandall, C.S, Cohen C. (1994) The personality of the stigmatiser, cultural world view, conventionalism and self-esteem. *Journal of Research in Personality*, 26, 461-480
- Crisp, R. J., & Hewstone, M. (2000). Crossed categorization and intergroup bias: The moderating roles of intergroup and affective context. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36, 357-383.
- Crisp, R. J., & Hewstone, M. (2001). Multiple categorization and implicit intergroup bias: Differential category dominance and the positive-negative asymmetry effect. *European Journal of Social Psychology*, 31, 45-62.
- Crisp, R. J., Hewstone, M., & Rubin, M. (2001). Does multiple categorization reduce intergroup bias? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 76-89.
- Davis J.H.(1994). Group decision making. [w:] D.G. Mayers [red.], *Social Psychology*, London Academic Press
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Devine, P. G., & Elliot, A. J. (1995). Are racial stereotypes really fading? The Princeton trilogy revisited. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, s.1139-1150.
- Diehl, M.(1990). The minimal group paradigm: Theoretical explanations and empirical findings.W: W. Stroebe i M. Hewston [red.] *European review of social psychology* (t.1, s.263-292) Chichester, UK:Wiley
- Dijker, A. J. M. (1987) Emotional reactions to ethnic minorities. *European Journal of Social Psychology*, 17, 305-325
- Doise, B.J.(1978)*Groups and individuals: Explanations in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press
- Doliński D. (1995) They are not different from us, they are our opposite and they are similar to us, *Polish Psychological Bulletin*, 26, 189-196
- Doliński, D.(2001) Tożsamość społeczna jako generator stereotypowych sądów o innych. [w:]M. Kofta i A. Jasińska-Kania [red.],*Stereotypy i Uprzedzenia, uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*. Warszawa. Wydawnictwo naukowe: Scholar

- Dovidio JF, Gaertner SL, Isen AM, Lowrance R. (1995) Group representations and intergroup bias: positive affect, similarity, and group size. *Personality and Social Psychology Bulletin.*;21(8):856–65.
- Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (1991) Changes in the nature and expressions of racial prejudice. [w:] H. Knopke, J. Norrel i R. Rogers [red.], *Opening doors: An appraisal of race relation in contemporary America* (s.201-241). Tuscaloosa: University of Alabama Press
- Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (1993) Stereotypes and evaluative intergroup bias. [w:] D. Mackie i D. Hamilton [red], *Affect, cognition and stereotyping: Interactive processes in group perception* (s. 167-193). New York. Academic Press
- Dovidio, J. F., & Gaertner, S. (1999). Reducing prejudice: Combating intergroup biases. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 101-105.
- Dovidio, J. F., & Gaertner, S. (2000). Aversive racism and selection decisions: 1989 and 1999. *Psychological Science*, 11, 315-319.
- Dovidio, J. F., Kawakami, K., & Gaertner, S. L. (2002). Implicit and explicit prejudice and interracial interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 62-68.
- Elliot, E. S., Dweck, C. S. (1988) Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12
- Evans, J. St. B. T. (1989). *Bias in human reasoning: Causes and consequences*. London Erlbaum
- Evans-Pritchard (1940) *Social Antropology and other essays*. A galaxy Book, GB. E.E.
- Falkowski, A. (1990) Podobieństwo poznawcze w kategoryzacji percepcyjnej. Badania empiryczne w egzemplarzowym modelu kategoryzacji. *Przeład psychologiczny*, 33, 293-312
- Fazio, R.H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behaviour: The MODE model as an integrative framework. [w:] M.P. Zanna [red.], *Advances in experimental social psychology* (t.23, s. 75-109). New York: Academic Press
- Fazio, R. H., Jackson, J. R., Dunton, B. C., & Williams, C. J. (1995). Variability in automatic activation as an unobtrusive measure of racial attitudes: A bona fide pipeline? *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1013-1027.
- Feldman, J.M., i Hilterman, R.J. (1977) Sources of bias in performance evaluation: Two experiments. *International Journal of Intercultural Relations*, 1, 3-57
- Finlay, K.A., Stephan, W.G. (2000) Reducing prejudice: the effect of empathy on intergroup attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 30. 1720-1737
- Fishbein, M. (1963) An investigation of the relationship between beliefs about an object and the attitude toward the object. *Human relations*, 12, 233-239

- Fishbein, H. D Ritchey, P. N . (2001), *The Lack of an Association Between Adolescent Friends' Prejudices and Stereotypes* Merrill-Palmer Quarterly - Volume 47, Number 2, April pp. 188-206
- Fishman, J.A. (1995). An examination of the process and function of social stereotyping. *Journal of Social Psychology*, 43, 27-64.
- Fiske, S.T. (1982) Schema-trigger affect: Applications to social perception.[w:]M.S. Clark I S.T. Fiske [red.], *Affect and cognition* (s.1-74). San Diego:Academic Press
- Fiske, S.T., Neuberg, S.L., Beattie A.E., Milberg, S.J. (1987) Category-based and attribute base reaction to others: Some informational conditions of stereotyping and individuating processes, *Journal of Experimental Social Psychology*, 23, 399-427
- Fiske, S. T. (2000). Interdependence reduces prejudice and stereotyping. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 115-135). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fiske, S.T., Depret, E. (1996). Control, interdependence and power: Understanding social cognition in its social context.[w:] W. Stroebe, M. Hewstone[red] *European review of social psychology*.(t.7, s. 31-61). New York: Wiley
- Fiske, S. T. (1998). Prejudice, stereotyping, and discrimination. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., pp. 357-411). New York: McGraw-Hill.
- Fiske, S.T., Taylor, S.E. (1991) *Social cognition*. New York: McGraw-Hill
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Anastasio, P. A., Bachman, B. A., & Rust, M. C. (1993). The common ingroup identity model: Recategorization and the reduction of intergroup bias. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of social Psychology*, Vol. 4, pp. 1-26.
- Gaertner, S. L., Mann, J. A., Dovidio, J. F., Murrell, A. J., & Pomare, M. (1990). How does cooperation reduce intergroup bias? *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 692-704.
- Gaertner, S. L., Mann, J., Murrell, A., & Dovidio, J. F. (1989). Reducing intergroup bias: The benefits of recategorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(2), 239-249.
- Gaertner SL, Dovidio JF. (2000)*Reducing Intergroup Bias: The Common Ingroup Identity Model*. Philadelphia, PA, US: Psychology Press.;212
- Gardner R.C. (1994), Stereotypes and consensual beliefs, [w:] M.P. zanna, J.M. Olson [red.], *The psychology of prejudice: The Ontario symposium* (Vol 7, s. 1-31) Hillsdale, NJ: Elbaum
- Gilbert, D.T. I Hixon, G. (1991). The trouble of thinking: Activation and application of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 509-517
- Gonzales, R., Brown R. (1999) *Reducing intergroup conflict by varying the salience of subgroup and superordinate group identification*. Paper presented at the Annual Socio Sacologist Conference at UT at Dallas

- Haider, F. (1958) *The Psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley
- Haslam, S. A., Oakes, P. J., Turner, J. C., & McGarty, C. (1995). Social categorization and group homogeneity: Changes in the perceived applicability of stereotype content as a function of comparative context and trait favourableness. *British Journal of Social Psychology*, 34, 139-160.
- . Herm, J., Lilli, W., Van Eimer, B. (1988) Reduced intergroup differentiation as a result of self-categorization in overlapping categories. A quasi-experiment. *European Journal of Social Psychology*, Vol.18, 375-379
- Hewstone, M. (1990). The "ultimate attribution error"? A review of the literature on intergroup causal attribution. *European Journal of Social Psychology*, 20, 311-335.
- Hewstone, M., & Brown, R. (Eds.). (1986). *Contact and conflict in intergroup encounters*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Kelley, H.H. (1967) Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, NE: University
- Hewstone, M., Johnson, L., Aird P. (1992) Cognitive model of stereotype change: (1) Perception of homogeneous and heterogeneous groups. *European Journal of Social Psychology*, 22, 235-250
- Hirschfeld, L.A. (1995) Do children have a theory of race? *Cognition*, 54, 209-252.
- Hoffman, C., i Hurst, N.(1990) Gender stereotypes: Perception and rationalization? *Journal of personality and social psychology*, 58, 197-208
- Horowitz, D.L. (1973) Directed displaced and cumulative ethnic aggression. *Comparative Politics*, 6, 1-16
- Huntington, S.P. (2005) *Zderzenie Cywilizacji*. Wydawnictwo Literackie Muza s.a.
- Insko, C.A., i Schopler, J. (1987) categorization, competition and collectivity.[w:] C. Henrick[red.] *Review of personality and social psychology* (t.8, s.213-151). Beverly Hills, CA:Sage
- Isen, A.M. (1984) Toward understanding the role of affect in cognition. [w:] R.S. Wyer i T.K. Srull [red.] *Handbook of social cognition* (t.2, s179-236). Hillsdale, NJ:Erlbaum
- Isen, A.M., Doubman, K.A., Nowicki, G.P.(1987) Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54,
- Isen, A. M. (1987). Positive affect, cognitive processes, and social behaviour. [w:] L. Berkowitz[red.] *Advances in experimental social psychology* (t.20 s.203-252). New York: Academic Press



- Jarymowicz M. (1992) schematy ja, My a uprzedzenia międzygrupowe, [w:] Z Chlewiński, I. Kurcz [red.], *Stereotypy i uprzedzenia*, Warszawa PAN
- Jarymowicz M. (1992) Tożsamość jako efekt rozpoznawania siebie wśród swoich i obcych. Eksperymentalne badania nad procesem różnicowania Ja-My-Inni, [w:] P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre [red.], *Tożsamość a odmiennosc kulturowa*: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN
- Jarymowicz M. (1994) W stronę indywidualnej podmiotowości i zbliżeń z innymi: podmiotowe podstawy społecznych identyfikacji, [w:] M. Jarymowicz [red.], *Poza egocentryczną postawą widzenia siebie i świata* (s. 11-36), Warszawa Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Jasińska- Kania A. (1992) Transformacja ustrojowa a zmiany postaw Polaków wobec różnych narodów i państw, *Kultura i Społeczeństw*, 25(4), s.153-166
- Jasińska-Kania A. [red] (1992) *Bliscy i dalecy. Studia nad postawami wobec innych narodów, ras i grup etnicznych*, t.2. Warszawa: Instytut Socjologii UW.
- Johnston and Coolen (1995) A Dual Processing Approach to Stereotype Change *Personality and Social Psychology Bulletin.*; 21: 660-673
- Jost, J.T., I Banaji, M.R. (1994) The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness . *British Journal of Social Psychology*, 33, 1-27
- Judd, C., & Park, B. (1993). The assessment of accuracy of social stereotypes. *Psychological Review*, 100, 109-128.
- Kamfer L., Venter D.J. L. (1994) First evaluation of a stereotype reduction workshop, *South Africa Journal of Psychology*, 24, 13-20
- Kamińska-Feldman, M. (1994). *Asymetria w ocenianiu dystansów Ja-Inni*. Warszawa: Oficyna Wydziału Psychologii UW.
- Kamińska-Feldman, M. (1994). Wokół problemu dehumanizacji innych: próba uchwycenia zjawiska stygmatyzacji. [w:] M. Jarymowicz [red.], *Poza egocentryczną perspektywą widzenia siebie i wiata*. Warszawa: Wydawnictwa Instytutu Psychologii PAN, (ss. 63-83).
- Kaplan, K.J. (1972) On the ambivalence-indifference problem in attitude theory and measurement: A suggested modification of the semantic differential technique. *Psychological Bulletin*, 77, 361-372
- Katz, D., I Braly, K.(1933) Racial stereotypes in one hundred students. *Journal of abnormal and social psychology*, 28, 280-290
- Kawakami K, Dovidio JF, Moll J, Hermsen S, Russin A(2000);. *Just say no (to stereotyping): effects of training in the negation of stereotypic associations on stereotype activation*. *J Pers Soc Psychol*. 78(5):871–88.

- Kofta M., (1996) Wprowadzenie do psychologii stereotypów i uprzedzeń [w:] M. Marody, E. Gucwa-Leśna [red.], *Podstawy życia społecznego w Polsce*, Warszawa Instytut Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego
- Kofta, M., Szustrowa, T.[red.]. (1991). *Złudzenia, które pozwalają żyć: Szkice z psychologii społecznej*. Warszawa: PWN.
- Kofta, M. (1995). Stereotype of a group-as-a whole: The role of diabolic causation schema. *Polish Psychological Bulletin*, 26, 83-96.
- Kofta, M., Doliński, D. (2000). Poznawcza psychologia osobowości. [w:] J. Strelau [red.], *Psychologia: podręcznik akademicki* (t. II, s. 561-600). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kofta, M., Jasińska- Kania. A. (2001) *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*. Wydawnictwo Naukowe: Scholar
- Kořakowski, L.(2004) *Mini wykłady o maxi sprawach*.Kraków, Wydawnictwo Znak
- Kovel, J. (1980). *White Racism. A psychohistory*, New York: Academic Press
- Kovel, J., Sears D. (1981) Prejudice and politics. Symbolic racism vs. threats to the good life. *Journal of personality and social psychology*, 4, 414-431
- Kurcz, I. (1994). *Zmienność i nieuchronność stereotypów*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Kurcz, I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Scholar.
- Kurcz I. (1992) Stereotypy, prototypy i procesy kategoryzacji,[w:] Z. Chlewiński, I Kurcz[red.], *Stereotypy i uprzedzenia*, Warszawa:Wydanbictwo Instytutu Psychologii PAN
- Linville, P. W. (1998). The heterogeneity of homogeneity. In J. M. Darley & J. Cooper (Eds), *Attribution and social interaction: The legacy of Edward E. Jones* (pp. 423-462). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lewandowski, E.(1996) *Syndromy etniczne społeczeństw*. [red]. Jasińska-Kania,A. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Linville, P. W., & Fischer, G. W. (1993). Exemplar and abstraction models of perceived group variability and stereotypicality. *Social Cognition*, 11, 92-125.
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Lord, C.G., Lepper, M.R., I Preston, E. (1984) Considering the opposite: A corrective strategy for social judgement. *Journal of Presonality and Social Psychology*, 47, 1231-1243
- Lynskey, M. T., Ward, C., i Fletcher, G.J.O. (1991) Stereotypes and intergroup attributions in New Zeland. *Psychology of Developing Societies*,3,113-127

Łukaszewski, W., (1995), Religijność i stosunek do odmiennych, [w:] A. Biela, J. Brzezinski, T. Marek [red.], *Społeczne, eksperymentalne i metodologiczne konteksty procesów poznawczych człowieka*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora

Łukaszewski, W. (1999) Młodzi Polacy o Narodach Europy [w:] M. Jarymowicz, B. Wojciszke [red.], *Rozumienie zjawisk społecznych*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Łukaszewski, W., Weigl, B. (1997) Stereotyp stereotypu czy prywatna koncepcja natury ludzkiej?[w:] M. Kofta, M. Jasińska-Kania [red.], *Stereotypy i uprzedzenia z perspektywy interdyscyplinarnej*

Maas, A., Salvi, D., Arcuri, L, Semin, G. (1989).Language use in intergroup context: The linguistic intergroup bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 116-126

Macrae, C.N., Milne, A.B., Bodenhausen, G.V. (1994) Stereotypes as energy saving devices:A peek inside cognitive toolbox. *Journal of Personality and Social Psychology*,66, 37-47

Macrae, N. C., Stangor, C., & Hewstone, M. (1996). *Stereotypes and stereotyping*. New York: Guilford Publications.

McArthur, L.Z., I Stitt, C.L. (1978) An individual and quantitative measure of stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 929-940

McClelland, D.C. (1995) *Human motivation*. GlenviewII: Scot Foresman

McGarty, C. (1999) *Categorization in Social Psychology*.Sage Publications. London

Medin, D.L. & Schaffer, M.M. (1978) Context theory in classification learning. *Psychological review*, 85, 207-238

Merton,R. Sztompka,P(1986) *On Social Structure and Science (Heritage of Sociology Series)* The University of Chicago Press, Chicago

Migdal, M., Hewston, M., i Mullen, B. (1995) *The impact of crossed categorization on intergroup discrimination: A meta-analysis*. University of Syracuse, Cardiff

Miller, N., i Brewer, M.B.(1986). Categorisation effect on ingroup-outgroup perception [w:] J.F. Dovidio i S.L. Gaertner[red.], *Prejudice, discrimination and racism* (s.209-230) Orlando, FL: Academic Press

Moneith, Zuwerink and Devine (1994) Prejudice and prejudice reduction: Classic challenges, contemporary approaches. In P.O. Devine, D.H. Hamilton and T.M. Osram, *Social Cognition: Impact on Social Psychology* San Diego C.A. Academy Press

- Mullen, B., & Hu, L. (1989). Perceptions of ingroup and outgroup variability: A meta-analytic integration. *Basic and Applied Social Psychology*, *10*, 233-252.
- Mummendey, A. i Schreiber, H.J. (1983). Better or just different? Positive social identity by discrimination against, or by differentiation from outgroups. *European Journal of Social Psychology*, *13*, 389-397.
- Murphy, G. L., Medin, D.L. (1985). The role of theories in conceptual coherence. *Psychological Review*, *92*, 289-315
- Newcomb, T.M., Maccoby, E.E, Hartley E.L. (1970) *Readings in social psychology*. New York Rinehart i Windton
- Newcomb, T.M.(1961) *The acquaintance process*. New York: Holt, Rinehart&Winston
- Oakes, P.J., Haslam, S.A., i Turnar, J.C. (1994) *Stereotyping and social reality*. Oxford Blackwell.
- Oakes, P.J. i Turner J.C. (1990) Is limited information processing capacity the cause of social stereotyping ? W: W. Stroebe i M. Hewston [red.], *European Review of social psychology* (t.1, s.111-135) Chichester, UK:Wiley
- Oakes, P. J., Turner, J. C., & Haslam, S. A. (1991). Perceiving people as group members: The role of fit in the salience of social categorizations. *British Journal of Social Psychology*, *30*, 125-144.
- Ostrom, T. M., Carpenter, S. L., Sedikides, C., & Li, F. (1993). Differential processing of in-group and out-group information. *Journal of Personality and Social Psychology*, *64*, 21-34.
- Park, B., & Rothbart, M. (1982). Perception of out-group homogeneity and levels of social categorization: Memory for the subordinate attributes of in-group and out-group members. *Journal of Personality and Social Psychology*, *42*, 1051-1068.
- Pettigrew, T. F. (1958). Personality and sociocultural factors in intergroup attitudes: A cross-national comparison. *Journal of Conflict Resolution*, *2*, 29-42.
- Pettigrew, T. F. (1979). The ultimate attribution error: Extending Allport's cognitive analysis of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *5*, 461-476.
- Pettigrew, T. F., Meertens, R.W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social psychology*, *25*, 57-75
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 93-114). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Posner, M.I., Goldsmith, R., Welton, K.E. (1967) Perceived distance and the classification of distorted patterns. *Journal of Experimental Psychology*, *73*, 28-3y

- Posner, M.I. i Snyder, C.R.R..(1975) Attention and cognitive control. [w:]: R.L. Solso [red.], *Information processing and cognition* (s.55-86). Hillsdale, NJ:Erblaum
- Reynolds, K. J., Turner, J. C., & Haslam, S. A. (2000) When are we better than them and they worse than us? A closer look at social discrimination in positive and negative domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 64-80.
- Reynolds, K, Turner, J. C., Haslam, S. A. & Ryan, M (2001) The role of personality and group factors in explaining prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37, 427-434.
- Reynolds, K. J., i Turner. J. C. (2001) Understanding prejudice, discrimination and social conflict: A social identity perspective. [w:]: M. Augoustinos i K. J. Reynolds [red.], *Us and them: Understanding the psychology of prejudice and racism*. London, UK: Sage.
- Rosh, E.H. (1978) Principles in categorization.[w:] E. H. Rosh, B.B. Lloyd [red.], *Cognition and categorization* (27-48). Hillsdale, NJ:Erblaum
- Rothbart, M.,i John, O.P. (1985) Social categorization and behavioral episodes: A cognitive analysis of the effects of intergroup contact. *Journal of Social Issues*, 41, 81-104
- Rothbart, M.,I Lewis, S. (1988) Inferring category attributes from exemplar attributes: Geometrical Shapes of social cathegories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55,861-872
- Rothbart, M., Davis-Stitt, C., & Hill, J. (1997). Effects of arbitrarily placed category boundaries on similarity judgments. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33, 122-145.
- Rosenfield, D., i Stephan, W.G. (1981) Intergroup relations among children[w:] S. Brehm, S. Kassin i F. Gibbons [red.], *Developmental social psychology* 9s.271-2970. New York: Oxford University Press
- Rumelhart, D.E., Hinton, G.E., i McClelland, J.L. (1986). A general framework for parallel distributed processing. W: D.E. Rumelhart, J.L. McClelland i grupa badaczy PDP. *Parallel distributed processing* (s.45-76) Cambridge, Ma:MIT Press
- Sagar, H.A., i Schofield, J.W. (1980). Racial and behavioral cues in black and white children's perception of ambiguously aggressive acts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39,590-598
- Scarberry, N.C. Ratcliff, C.D. (1997) Effect of individuating information on the Generalization Part of Allport's Contact Hypothesis *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 23, No. 12, 1291-1299 (1997)
- Sherif, M., Sherif, C. (1953) *Groups in harmony and tension*. New York: Harper & Row

- Sherif, M. White, B. J., Harvey, O.J. (1955) Status in experimentally produced groups. *American Journal of Sociology*, 60, 370-379
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif, C. W. (1988). *The Robbers Cave experiment: Intergroup conflict and cooperation*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Snyder, M., Tanke, E. D., & Berscheid, E. (1977). Social perception and interpersonal behavior: On the self-fulfilling nature of social stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 656-666.
- Snyder, M. (1992) Motivational foundations of behavioral confirmation. [w:]:M. Zanna [red.], *Advances in experimental social psychology* (t.25, s.67-114). Orlando, FL:Academic Press
- Snyder, M. i Haugen J.A. (1994). Why does behavioral confirmation occur? A functional perspective on the role of the perceiver. *Journal of Experimental Social Psychology*, 30 218-246
- Snyder, M., i White, P. (1981) Testing hypotheses about other people: Strategies of verification and falsification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7 39-43
- Stangor, C., Sullivan, L.A., i Ford, T.E. (1991) Affective and cognitive determinants of prejudice. *Social Cognition*, 9,359-380
- Stangor, C., Lynch, L., Duan, C., Glass, B. (1992) Categorization of individuals on the basis of multiple social features. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 207-218
- Stangor, C., McMillan, C.(1992) Memory for expectancy-congruent and expectancy-incongruent information: A review of social and social development literature. *Psychological Bulletin*, 111, 42-61
- Stangor, C. i Lange, J. (1993) Mental representation of social groups: Advances in understanding stereotypes and stereotyping. *Advances in Experimental Social Psychology*,26, 357-416
- Stangor, C., Segrist, G. B., i Jost, J. T. (2001). Changing racial beliefs by providing consensus information. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 486-496. [Issue 6 Page 921-945, December 2004 ]
- Stephen, R. (2004) The Context of Social Identity: Domination, Resistance, and Change *Political Psychology* 25 (6), 921–945.
- Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (2001). *Improving Intergroup Relations*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Stephan, C.W.(1992) Intergroup anxiety and intergroup interaction .[w:]:J. Lynch, D. Modgil i S. Modgil [red.] *Cultural diversity and the schools: Prejudice, polemic or progress?* London:Falmer Press
- Stephan, W.G. (1983) Intergroup relations [w:]: D. Perlman i P.C. Cozby [red.], *Social Psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston

- Stephan, W.G. (1985) Intergroup relations. W:G. Lindzey i E. Aronson [red] *Handbook of Social psychology* (t.3, 599-658). New York: Addison Wesley
- Stephan, W.G (1989), A cognitive approach to stereotyping, [w:] D. Bar-Tal, C.F. Graumann, A. W. Kruglanski, W. Stroebe [red.], *Stereotype and prejudice: Changing conceptions*, New York: Springer- Verlag
- Stephan, W.G., Stephan C. W. (1999) *Wywieranie wpływu przez grupy, Psychologia relacji*. Gdańskie Wydawnictwo psychologiczne. Gdańsk
- Stroebe, W., Insko C.A. (1989). Stereotype, prejudice, and discrimination: Changing conceptions in theory and research [w:] D. Bar-Tall, W. Stroebe [red.], *Stereotyping and prejudice. Changing conceptions*(s. –34) New York Springer-Verlag3
- Tajfel, H., & Wilkes, A. L. (1963). Classification and quantitative judgement. *British Journal of Psychology*, 54, 101-114.
- Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, pp. 96-102.
- Tajfel, H., Billig, M., Bundy, R.P., i Flamet, C. (1971) Social categorization and intergroup behaviour. *European journal of Social psychology*, 1, s.149-177
- Tajfel, H., i Turner, J.C. (1979) An intergrative theory of intergroup conflict. [w:] W.G. Austin i S. Worchel [red.], *The social psychology of intergroup relation*(s33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H.(1981). Social stereotypes and social groups. [w:] J.C. Turner i H. Giles [red.] *Intergroup behaviour* ( s. 144-167) Chicago: University of Chicago Press
- Tajfel, H. (1982) *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge: Cambridge University Press
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel and W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed.; pp. 7-24). Chicago, IL: Nelson-Hall Publishers.
- Tajfel, H., I Turner J.C. (1986) The social identity theory of group behavior. [w:]: S. Worchel I W.G. Austin [red.], *Psychology of intergroup relations* (wyd.II). Chicago, Nelson-Hall
- Taylor, S.E., i Crocker, J. (1981) Schematic bases of social information processing [w:]: E.T. Higgins, C.P. Herman, i M.P. Zanna[red.] *Social cognition:The Ontario symposium* (t.1, s.89-134). Hillsdale, NJ:Erbaum
- Triandis, H.C. (1988) The future of pluralism revised.[w:] P.A. Katz i D.A. Tylor [red.], *Eliminating racism: profiles in controversy* (s.31-50). New York:Plenum Press

- Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, S.D., i Wetherell, M.S. (1987) *Rediscovering the social group: A self-categorization Theory*. New York: Basil Blackwell.
- Turner, J. C. (1991). Self-categorization theory. *Social influence* (pp. 155-160). Pacific Grove, CA: Brooks-Cole.
- Turner, J. C., Oakes, P. J., Haslam, S., & McGarty, C. (1994). Self and collective: Cognition and social context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 454-463.
- Tversky, A. (1977). Features of similarity. *Psychological Review*, 84, 327-352
- Tversky, A. and Gati,(1978) I. Studies of similarity. [w:] Rosch, E. and Lloyd, B.B. eds. *Cognition and categorization*, L. Erlbaum Associates, Hillsdale, N.J.; New York, , 81-99.
- Vanbeselaere, N. (1987). The effects of dichotomous and crossed social categorizations upon group discrimination *European Journal of Social Psychology*, 17, 143-156.
- Vanbeselaere, N. (1991). The different effects of simple and crossed categorizationsA result of the category differentiation process or of the differential category salience? in W. Stroebe and M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology, Volume 2*. New York: John Wiley & Sons Ltd.
- Vrij A., VanSchie E., Cherryman, J. (1996) Reducing ethnic prejudice though public communication programs: A social-psychological perspective, *The Journal of Psychology*, 130, 413-420
- Wagner, U., Zick, Z. (1995) The relation of formal education to ethnic prejudice: Its reliability, validity and explanation. *European Journal of social Psychology*, 25, 41-56
- Weber, R., & Crocker, J. (1983). Cognitive processes in the revision of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 961-977.
- Weigl B., Łukaszewski W. (1992) Modyfikacja stereotypów i uprzedzeń etnicznych u dzieci. [w:] Chlewiński Z., Kurcz I. [red]. *Stereotypy i uprzedzenia*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Weigl B. (1993) Indywiduacja a stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci. *Przegląd Psychologiczny*, (3)25.
- Weigl B., Maliszewicz B. (1998) *Inni to także my. Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi. Program edukacji wielokulturowej w szkole podstawowej*. Gdańsk: GWP.
- Weigl B. (1999) *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Wilks-Duszyńska B. (1992), „Swoi i obcy” - postawy studentów wobec etnicznie innych, „Kultura i Społeczeństwo” nr 3.



Wilska-Duszyńska B.(1993) „My” i „oni”- młodzież wobec etnicznie obcych [w:] M. Jarzab-Mrozicka i in. *Tolerancja i uprzedzenia młodzieży* (raport z badań). Warszawa: Instytut Filozofii i socjologii PAN

Wojciszke, B. (1986). *Teoria schematów społecznych*, Wrocław: Ossolineum.

Wojciszke, B. (1991). *Procesy oceniania ludzi*, Poznań: Wyd. Nakom.

Wojciszke, B. (2002). *Człowiek wśród ludzi*, Warszawa: Wyd. Naukowe Schola

Wojciszke, B., Grzelak J. (1995) Poczucie krzywdy Polaków: wzorce przeżywania, determinanty i konsekwencje.[w:] A. Biela, J. Brzeziński, T. Marek (red) *Spoleczne, eksperymentalne i ekologiczne aspekty decyzji* (s. 21-55). Warszawa

Wilder, D. A. (1981). Perceiving persons as a group: Categorization and intergroup relations. In D. L. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (pp. 213-257). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zanna M. (1994), *On the nature of prejudice*, Canadian Psychology, 35 (1) 11-23

Zarate, M.A., Smith, E.R. (1990) Person categorisation and stereotyping. *Social Cognition*,8,161-185

Zimbardo, P.G., Ruch F.L. (1988), *Psychologia i życie*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe