Sylwia Seul

Geneza i funkcje stereotypów tworzonych przez nauczycieli

Nauczyciel i Szkoła 1 (8), 113-126

2000

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MUZEUM HISTORII POLSKI

Sylwia Seul

Geneza i funkcje stereotypów tworzonych przez nauczycieli

1. Geneza stereotypów nauczycielskich

Miejsce pracy jest specyficznym źródłem informacji. Aby efektywnie funkcjonować, nauczyciel jest zainteresowany przetworzeniem napływających informacji w taki sposób, by mogły pełnić rolę narzędzia pracy. Rezultatem wysiłków poznawczych jest utworzenie stereotypów uczniów. Treść stereotypu stanowią poglądy i przekonania trudne do weryfikacji oraz odporne na zmiany.

Powstawanie stereotypów nauczycielskich jest nieuniknione. Ważne jest jednak, aby posiadany obraz ucznia był zbliżony do obrazu rzeczywistego. Omówię warunki kształtowania stereotypu nauczycielskiego, takie jak: emocje, przynależność do grup, procesy poznawcze i oczekiwania oraz funkcje jakie stereotypy pełnią w pracy zawodowej nauczyciela.

1.1. Rola emocji

Emocje mogą być wzbudzane bez pośrednictwa procesów poznawczych, ale mogą wpływać na gromadzoną wiedzę i formułowanie sądów o ludziach. Są one subiektywnie pewne, niepodważalne, automatyczne. Współwystępują z innymi procesami, wyzwalając czarno-białe widzenie i pośrednicząc w zachowaniu nauczyciela. Gdy przetwarzanie informacji zdominowane jest reakcją afektywną — uruchamia się dedukcyjne tworzenie obrazu ucznia. Nadzieja sprzyja niestandardowości i giętkości — wiąże się z postawą otwartą, ekspansywną; lęk zmniejsza krąg poszukiwań, pojawia się nastawienie obronne. Pozytywna emocja uelastycznia orientację, zwiększa otwartość poznawczą. Ponieważ przetwarzanie informacji skojarzone z emocjami daje w efekcie stałość przekonań; oceny i sądy są podtrzymywane — mimo ich treściowej niespójności.

Emocje dyktują przekonania i wyzwalają tendencyjność w operowaniu informacjami. Przyjacielskie oczekiwania nauczyciela pozwalają na spostrzeganie swoich uczniów jako bardziej wrażliwych, szczerych, godnych zaufania niż nieprzyjaznych (przekornych). Istnieje u nauczyciela opór w przyjmowaniu do wiadomości, że uczeń jest inny niż wytworzony stereotyp. Maksymalizacja wyników jest ocze-

kiwana przez nauczyciela — a to jest celem interakcji (Sunnafrank, 1986). Uogólnia on doświadczenia wnioskując o właściwościach ucznia na podstawie dostępnych percepcji. Interakcja ucznia i nauczyciela w łańcuchu sprzężenia zwrotnego wyzwala emocje. Zapoczątkowane, mogą zmieniać się w trakcie lekcji.

Przekonania są generalizacją na temat zależności pomiędzy doświadczeniami (nie są wiedzą pewną), które mają ładunek emocjonalny. Schematy interpretacyjne (jakimi dysponuje nauczyciel) są sposobami klasyfikowania poszczególnych obiektów do klas posiadających określone znaczenie. Istnieją więc skrypty, czyli spójne sekwencje zdarzeń, które oczekuje się napotkać w danej sytuacji. Funkcjonują i u nauczyciela, i ucznia.

Ponieważ stereotyp ma charakter prototypu, szybciej aktywizuje się automatycznie, gdy jest wyższy poziom podobieństwa cech obiektu, wyzwalając także emocje z nim skojarzone. Łatwiej znaleźć informacje potwierdzające, a aktywacja ich stwarza oczekiwania behawioralne. Nieoczekiwane informacje są głębiej kodowane i trudniej przypominane. Gdy dziecko nie potwierdza stereotypu, jest mniej lubiane (Jackson, Cash 1985). Lewicka (1993) wykazała, że preferencje determinują wybór warunków i inklinację z wartościowaniem celu działania, konsekwencjami dotyczącymi ryzyka poznawczego z koncentrowaniem na warunkach wystarczających lub koniecznych. Uruchamiać może więc procesy decyzyjne w trakcie konstruowania informacji o zaistniałych zdarzeniach. Przy braku istotnej informacji o uczniu nauczyciel zakłada średnie nasilenie lub, zaniżając, dopasowuje do ogólnej przychylnej lub nieprzychylnej alternatywy skojarzonej z wcześniejszymi emocjami. Gdy wybór informacji o uczniu jest trudniejszy, to nauczyciel podejmuje decyzję szybciej, a sądy formułowane są na bieżąco (jak można przypuszczać, opierając się na peryferycznej drodze przetwarzania informacji).

1.2. Przynależność do grupy i role

Formułując wyobrażenia o dziecku nauczyciel stosuje trzy rodzaje konstruktów: ról, osobowości, charakterystyki fizycznej. Przy czym są to cechy istniejące w umyśle spostrzegającego, a nie w zachowaniu ucznia branego pod uwagę. Snyder (1979) mówi, że umiejętność odczytywania wymagania sytuacji pozwala kreować swój obraz w wersji optymalnej, uruchamiając atrybucję, intencje, analizę własnego wkładu i procesu porozumiewania. Potrzeba utrzymania kontaktów społecznych uwrażliwia na sprzężenie zwrotne innych. Wyróżnić można dwa źródła nauczycielskiego schematu: 1) instytucjonalna praca oświatowa, 2) normatywny w społeczeństwie (poza wzorami płci, którymi tu się nie zajmuję) schemat między materiałem nauczania a umysłem ucznia. Zwykle nauczyciel szuka w naturze dziecka braków, a nie oryginalności czy dobrych chęci, czegoś, co warto wzmocnić. Dokładniej szacuje cechy, które pozostają w centrum jego zainteresowań (np.

nauczyciel klasyfikuje uczniów na wymiarach: inteligencja, twórczość, pracowitość, aktywność, przystosowanie, neurotyzm). Liczba wymiarów jest zależna od złożoności poznawczej nauczyciela. Kieruje się ukrytymi teoriami osobowości, osobistymi koncepcjami opisującymi, w jaki sposób funkcjonuje osobowość, jak cechy dopasowuje, a zwykle dysponuje wskaźnikami okruchowymi, czyli niewieloma informacjami.

Stereotyp jest rezultatem społecznego uczenia się poprzez: 1) przyswajanie języka, kontakt z osobami znaczącymi, grupami odniesienia (np. koledzy w pokoju nauczycielskim), nauczania, mass- media. Język propagandy celuje w kształtowaniu stereotypów (żarty, dowcipy, reklama, inne wybiórczo podawane informacje); 2) wg teorii konfliktu jest efektem konkurencji między grupami w ubieganiu się o dobra przy ograniczonych zasobach (spostrzeganych obiektywnie lub fałszywie), w sytuacji zwiększania się poczucia zagrożenia, pogłębiając solidarność wewnątrzgrupową, etnocentryzm. Agresja wkomponowana w treść stereotypu wyraża się w ideologiach, wzywa do walki z innymi; 3) osobowościowe uwarunkowanie, np. związane z autorytaryzmem, gdy stereotyp pomaga radzić sobie z nieudolnościami poprzez submisyjne odnoszenie do mających władzę, a ukierunkowania hamowanej agresji na stojących niżej. Przy opisywaniu własnej grupy istnieje tendencja do wyolbrzymiania różnic wobec innych, a minimalizowanie w obrębie własnej grupy.

Następuje spostrzeganie korelacji tam, gdzie ona nie istnieje. We własnej grupie następuje uśrednienie cech, a nie dodawanie, gdyż się one równoważą. Tendencyjność poznania jest uwarunkowana cechami umysłu. Informacje konfliktowe można ignorować lub optować za niektórymi, zwracać uwagę np. bardziej na niewerbalne informacje, uwzględniając kolejność informacji. Członkowie jednolitych populacji łatwiej tworzą uprzedzenia i stereotypy wraz z behawiorystycznymi konsekwencjami. Kierują się jednym z kryteriów (utylitarne, osobowe, normatywne, autonomiczne). Perspektywa „ja" generuje kryteria wartościowania innych, gdy są reprezentacje osobistych dążeń i celów (utylitarne i osobowe). Przyjęcie perspektywy pozaja jest źródłem kryteriów, w których są poznawcze reprezentacje innych niż ja obiektów (normatywne i autonomiczne).

Przypisywanie odpowiedzialności, rozdzielenie winy, atrybucja — są częściami starszego procesu wyjaśniania zachowania (szczególnie innych ludzi). Jeżeli przyczyna wewnętrzna traktowana jest jako źródło zachowań ucznia, przypisuje się ją zdolnościom (sukces lub niepowodzenie), jego intencjom i celom, stanowi psychologicznemu (depresyjny, podniecony), dyspozycjom (agresywny, submisywny), poprzednim doświadczeniom. Nauczyciel chroniący poczucie własnej wartości (i kompetencji) racjonalizuje swój udział, gdy zauważa, że jest odpowiedzialny za tworzenie negatywnych konsekwencji. Uruchamia stereotypy, które pomagają w racjonalizacji. Swoją odpowiedzialność opisuje w terminach udziału, akcentując własne (zwykle pozytywne) intencje. Gdy będzie antycypować niepowodzenie, ne-

gatywne skutki, postara się osłabić osobiste powiązanie z nim. Wówczas podkreśla, że normy i cel były niejasne, konfliktowe. Sposób spostrzegania uczniów jako prezentujących określone cechy (a więc elementy stałe) pociąga za sobą przypisywanie im moralnej odpowiedzialności za rezultaty zachowania (Doliński 1992). Nauczyciel jest współautorem warunków w klasie (kontekstu interakcji), wyzwalając zachowania (oceniane pozytywne lub negatywne) ucznia. Uwzględnienie łańcucha zależności pomoże nauczycielowi dostrzegać własną współodpowiedzialność za rezultaty.

Silne ego przy wysokiej kontroli własnych zachowań nauczyciela są elementami nieodzownymi dla pełnej aktywności w interakcji z uczniem, a więc i optymalnych rezultatów tej współpracy (Brzezińska, 1993). Uczestnictwo nauczyciela w interakcji z uczniami pozwala mu refleksyjnie przekształcać obraz ucznia (zamiast idealistycznie zakładanego poznawania uczniów). Judd i Park (1994) wykazują, że stereotypy zawsze istnieją, różniąc się tylko wielkością niedokładności od faktycznego stanu, dlatego pojawia się etnocentryzm (przeszacowanie wartości pozytywnych i niedoszacowanie negatywnych) i uprzedzenia (przeszacowanie negatywnych i niedoszacowanie pozytywnych). Twórcze zaangażowanie nauczyciela (zgodnie z Amabile 1992) wyzwala zbieranie informacji, aktywizowanie istniejącej wiedzy, uruchamia wyuczone umiejętności do realizacji zadania.

Wysiłki zmierzające do skonstruowania obrazu innych, przekonanie, że dobre rzeczy chodzą w parze, utrudniają rozpoznanie, że inteligentny jest leniwy albo neurotyczny — wspaniałomyślny. Duży wpływ ma pierwsze wrażenie, faworyzowanie i ocenianie pozytywne osób z własnej grupy. Podobieństwo innych do „ja" lub przynależność są źródłem przychylności i tendencji do faworyzowania swoich, ułatwiają syntoniczną identyfikację z tymi obiektami społecznymi. Różnicowanie schematów poznawczych jest warunkiem przekraczania własnego egocentryzmu i dostrzegania różnych społecznych perspektyw, a zarazem rozumienia innych. Decentracja jest warunkiem kształtowania tożsamości społecznej i indywidualnej (Jarymowicz 1993). Wysoki egocentryzm stwarza podatność na silną koncentrację na negatywnych, a słabą na pozytywnych cechach innych osób, popełnianie błędów, niezwracanie dostatecznej uwagi na innych lub nadmierne zainteresowanie nimi. Dotyczy to również zapamiętywania informacji o uczniach.

Nauczyciel organizuje uczniów w kategorie ze względu na następujące komponenty: cele kategoryzacji, etykieta językowa, która dostarcza wskazówek, że kategorie istnieją, a on tylko uczy się rozpoznawać (np. musi wiedzieć, które dzieci są nadpobudliwe, a które spokojne), właściwości, nawet bez nadania etykiety rozróżniają na podstawie wspólnych cech (podobni — niepodobni do siebie), funkcje pełnione w klasie (np. prowodyr, lider, maskotka), opisując poprzez role społeczne albo rozróżniając funkcjonalne i niefunkcjonalne (na kogo można liczyć?). Każdy uczeń może być opisany w świadomości nauczyciela poprzez wszystkie cechy

kategorii, a więc i kategorie etykietowe, którymi posługuje się jako jeszcze jedną cechą do przewidywania. Następnym wymiarem jest powiązanie ze środowiskiem. Kategorie językowe są funkcjonalne w komunikowaniu informacji. Kategorie niewerbalne umożliwiają przewidywanie zachowania ucznia.

Nie zawsze spostrzeganie i ocenianie nauczyciela na podstawie schematu grupy i uogólnionej wiedzy są powiązane ze sztywnym wartościowaniem. Może być ono neutralne i otwarte na nowe informacje. Stereotyp jest podstawą sądów niezachwianych, bez troski o obiektywną zasadność. Ponieważ związany jest ze stałością przekonań, są to trwałe schematy i nastawienia ocen i sądów — podtrzymywane mimo ich niespójności. Powstaje opór, gdy świat (uczeń) okazuje się odmienny.

Stereotypy stanowią oczekiwania przedinterakcyjne (Honeycutt 1990), wpływając na wyniki interakcji (selektywnie filtrują napływające informacje, aż oczekiwanie się potwierdzi), a więc na sądy, jakie tworzymy o innych. Wpływające informacje mogą potwierdzić źródłowe atrybucje (asymilacja) lub zmodyfikować (akomodacja) i nauczyciel w ten sposób wyjaśnia zachowania ucznia.

1.3. Rola oczekiwań i procesów poznawczych

Nauczyciel ma oczekiwania wobec poznawanych uczniów. Rozbudowuje je, dopasowując do odpowiednich form zachowań uczniów. Gdy spotyka się z nowymi uczniami, nie wie, na ile są inni od dotychczas poznanych, a na ile będzie istniała potrzeba tworzenia nowych kategorii, ile istnieje w pamięci śladów pozwalających na rozpoznanie napływających informacji (wskaźników). Integruje ślady z nowymi wskaźnikami od uczniów. Oczekując interakcji bezkonfliktowej z obcym uaktywnia pierwotne preferencje, aby przebiegała przyjaźnie. Interakcja ta pozwala dostosowywać lub modyfikować swoje przekonanie o innych. Nauczyciel żywi przekonanie, że przyczynił się do przebiegu interakcji z uczniem, kontrolując jej przebieg.

Powstają błędy i skrzywienia w spostrzeganiu społecznym (a więc w powstawaniu stereotypów i uprzedzeń) poprzez wprowadzanie przypadkowych związków między spostrzeganiem społecznym i rzeczywistością społeczną. Przekonania nauczyciela o społeczności uczniów tworzą nową rzeczywistość. Konstruktywistyczny punkt widzenia podkreśla, że rzeczywistość nie jest odkrywana, ale tworzona w świadomości. Społeczna interakcja z uczniem nie może nie potwierdzić wcześniejszych wrażeń o uczniu. Procedury preferujące zbieranie oczekiwanych danych wywołują samopotwierdzające się proroctwo (Seul 1995). Oczekiwania wpływają na kształtowanie i interpretację zachowań ucznia, które nauczyciel spostrzega. Schemat i oczekiwania są np. widziane jako zorganizowane struktury wiedzy. Stereotypy są traktowane jako źródło oczekiwań ze względu na osobową przynależność do grup społecznych (np. nauczyciel wobec ucznia). Jest to przekonanie

nauczyciela lub jego postawa wobec cech charakterystycznych lub atrybutów grupy uczniów. Częścią stereotypu mogą być również pozytywne informacje. Charakterystyka stereotypowa pozwala na wyróżnienie grupy uczniów spośród klasy. Kształtowanie społecznej percepcji w pracy nauczyciela rozpoczynają stare informacje, które mogą być podstawą do przekonań spostrzegającego (np. wcześniejsze zachowania ucznia lub przynależności do grupy społecznej, np. status społeczny, materialny rodziców). Na ich podstawie nauczyciel wytwarza przekonania (oczekiwania, założenia), tworzy możliwe charakterystyki, rozwija swoje impresje i konfrontuje je z zachowaniami ucznia lub cechami osobowości. Na końcu powstają spostrzeżenia, sądy o zachowaniach lub atrybutach uczniów. Poprzedzająca informacja (pierwsze wrażenie?) decyduje o końcowym rezultacie spostrzegania (Jussim, 1991).

Psychologia edukacji ogólnie akcentuje wagę dokładności oczekiwań nauczyciela. Dokładność w takim wypadku należy traktować jako obszar, w którym oczekiwania społeczne były oparte na osiągnięciach uczniów. Uczeń może więc potwierdzać przekonania nauczyciela nie tylko przez samospełniające się proroctwo, ale także dlatego, że wypływały one z wcześniejszych zachowań.

Tzw. wychodzenie poza dostarczone informacje wiąże się z ocenianiem uczniów na podstawie przekonań zaczerpniętych od innych nauczycieli i wytwarza się złudzenie, że treści korespondują z rzeczywistością szkolną. Nauczyciel poddaje je asymilacji wskutek wpływu otaczających go postaw i dostępności racjonalnego wyjaśnienia (i prognozowania) zachowań uczniów. W stosowanie wskaźników probabilistycznych dotyczących wcześniejszego zachowania uwikłana jest społeczna percepcja („już na pierwszej lekcji nie wykonał poleceń") i przynależność grupowa. Nie można jednoznacznie stwierdzić, że społeczne spostrzeganie *odbija* społeczną rzeczywistość, bo zachodzi także *tworzenie* społecznej rzeczywistości. Niedokładne przekonania o dziecku kształtują sądy, które deformują jego spostrzeganie.

Badania (Judd, Park 1993) nad dokładnością stereotypów, ich błędów i odchyleń wykazały, że niejednoznaczna informacja (o uczniu) bywa zinterpretowana zgodnie z istniejącym stereotypem, jeżeli zawarty jest taki element (a uczeń już należy do grupy skategoryzowanej, np. przeszkadzającej na lekcji), zwrotnie następuje modyfikacja zawartości stereotypu na bardziej ekstremalną. Zwykle stereotypy są niedokładne — stanowią wyolbrzymienia i karykatury grup społecznych. Mogą być trzy rodzaje niedokładności stereotypów: zbytnia ekstremalność, istnienie etnocentryzmu czy uprzedzenia, nadgeneralizacje. Dokładność stereotypu zawiera wiedzę lub kierunek spostrzeganego umiejscowienia grupy na wymiarze np. efektywny — nieefektywny. Stereotyp ucznia jest niedokładny, gdy nauczyciel uważa, że dziecko jest np. bardziej efektywne niż jest naprawdę. W przypadku wyolbrzymienia występuje on wtedy, gdy cechy grupy są odmienne, dotyczy to natężenia jakiejś cechy (np. dzieci rodziców z wyższym wykształceniem są inteligentniejsze); wówczas

przy kontakcie z uczniem, który jest przedstawicielem tej grupy, nauczyciel spostrzega go jako bardziej inteligentnego niż jest w rzeczywistości. Konarzewski (1991) daje przykład oddziaływania przynależności do grupy społecznej rodziców na tworzenie schematu nauczycielskiego. Dziecko z rodziny nauczycielskiej może włączyć mechanizm etnocentryzmu, tzn. tendencję do oceniania wewnątrzgrupowego bardziej pozytywnie (dziecko jest z podobnej rodziny jak nauczyciel) niż poza grupami. Stereotypy wewnątrzgrupowe są dokładniejsze niż pozagrupowe (Judd, Park 1993). Dla pozytywnych cech (przeszacowania) i dla negatywnych (wtedy niedoszacowani) są inne niedokładności. W grupie istnieje duża zmienność cechy, rozproszenie, (dzieci rodziców z wyższym wykształceniem mogą być średnio inteligentne, poniżej i powyżej normy), a nauczyciel spostrzega je jako bardziej inteligentne — wówczas jest uruchomiony również stereotyp. Wyolbrzymienie będzie zmierzało do widzenia grupy jako spójniejszej, mniej rozproszonej. Stereotyp jest nadgeneralizacją, stanowi narzędzie do interpretacji zachowań ucznia tak, aby były traktowane jako zgodne z modelem. Gdy przeszacowane są cechy negatywne, a niedoszacowane pozytywne, tworzą się uprzedzenia (Eagly, Steffen 1984).

Stereotyp daje nauczycielowi przekonanie, że zna swoich uczniów. Mechanizm pozwala na odkrywanie informacji np. o uczniu — w „magazynie" pamięci nauczyciela — gdy zaistnieje wskaźnik sygnału, że informacja jest zmagazynowana (Koriat 1993). Przekonanie to jest wynikiem stopniowanego procesu zawierającego elementy świadome i nieświadome. Pozwala na utrzymywanie obiektów w pamięci i na rozpoznanie lub wydobycie w przyszłości. Gdy odpowiedź jest wyszukana poprzez procesy odzyskania, oceniane jest prawdopodobieństwo, że jest poprawna (działa tu czynnik łatwości dostępu i jawnie zebrany obszar potwierdzenia). Nawet błędne sygnały są traktowane jako ważne i stosowane przez osobę. Nauczyciel dysponując błędnymi informacjami jest przekonany, że ma prawdziwy obraz ucznia. Obraz jest oparty na małych próbach i kontroli chwilowej aktywacji procesu pamięci. Płynność procesu może prowadzić do iluzji pamięci. Taki stan sprzyja utrwalaniu (i zamrażaniu) wytworzonego stereotypu ucznia, czyniąc go niepodatnym na modyfikacje. Przekonania mogą zależeć od dostępności bez uwzględniania poprawności. Otwarta zawartość informacji uruchamia proces kontroli i zmienia się jakość stereotypu z automatycznego na przemyślany, nieautomatyczny, z oszacowaniem prawdopodobieństwa, wnioskowaniem. Wówczas możliwa jest modyfikacja stereotypu ucznia, wystarczy uruchomić procesy decyzyjne.

Podobne sygnały w pamięci wzmagają przekonanie człowieka, że posiada daną informację, chociaż odczuwa trudność przy jej wydobyciu. Oparte jest ono na powierzchownych analizach wskazówek z pamięci, a słabiej na szczegółowej ewolucji wydobytych informacji. Poszukiwanie właściwej informacji wywołuje stopniowe zawężanie i koncentrację zakresu dzięki gotowości pamięci.

2. Funkcja stereotypu

2.1. Przystosowawcza

Funkcja ta pozwala człowiekowi spostrzegają innych ludzi mieć poczucie kontroli sytuacji społecznej, jasną mapę poznawczą, ale deformuje kontakty, gdyż stereotypy są niedokładne, mogą być przyczyną konfliktów. Pojęcia podlegały stereotypizacji, pełnią funkcję reprezentacyjną i są elementem społecznie ukształtowanego i podzielonego systemu wiedzy, tworząc warunki dla intersubiektywnej transmisji wiedzy i komunikacji. Sytuacje społeczne podlegają wartościowaniu. Wartościowanie ma funkcję regulacyjną, gdyż celem poznawania jest skuteczna działalność (Wojciszke 1991). Ludzie rozumieją swój świat społeczny poprzez kategorie interpretacyjne — większość z nich ma charakter pozytywny lub negatywny. Identyfikacja kategorialna człowieka (np. rozpoznanie cech) jest dokonywana natychmiastowo, nieświadomie i pozaintencjonalnie. Ważniejsza jest kategorialna przynależność niż cechy szczegółowe (włącza się stereotyp własnej grupy).

Model dedukcyjny zakłada, że reakcja afektywna na spostrzeganą osobę może być skutkiem przeniesienia oceny lub emocji z prototypu (nieświadomie doń zaklasyfikowanego), a nie roztrząsania własności osoby (tu: ucznia). Proces jest automatyczny. Nastrój utendencyjnia wydobywanie kategorii interpretacji z pamięci przedmiotu (Lewicka 1993). Podmiot korzysta z heurystyki, z: *jak to czuję* — upraszcza, oddziałuje na oceny poprzez generowanie i tendencyjną weryfikację ocen. Sądy migawkowe, powszechne, automatyczne, wysycone afektem pojawiają się we wczesnej fazie interakcji, a podstawą są mało zauważalne percepcyjnie dostępne własności partnerów (np. nauczycielskie oczekiwania wobec uczniów). Są użyteczne, łatwe do wytworzenia, strukturują poszukiwanie danych z otoczenia lub pamięci (informacji istotnych), skracają ten proces (ignorowanie danych niedotyczących hipotez), ujednoznaczniają i interpretują (asymilują do treści hipotez), ułatwiają decydowanie o wiarygodności.

Emocja związana jest z umysłową reprezentacją danego obiektu, lub jest modalna, przeżywana w kontakcie z przedmiotem. Relacjonując przyczyny własnych reakcji, ludzie nie korzystają z bezpośredniego dostępu do własnych procesów psychicznych, które o nich zadecydowały, lecz ze zdroworozsądkowych teorii przyczynowości, mówiących o prawdopodobnych przyczynach różnych reakcji (często nietrafne). Powstają jednocześnie z dwóch torów w wyniku stymulacji (afektywnej i poznawczej), uruchamiając automatycznie tor emocjonalny i tor poznawczy.

Brak oceny wyzwala aposterioryczne zbieranie cząstkowych danych aż do uspójnienia, szukanie kryterium aż do uzyskania oceny subiektywnie wiarygodnej. Większość informacji o człowieku można poddać interpretacjom: deskryptywnym — orientacja w obiektywnych własnościach ludzi, afektywnym — wg wartości

i celów osoby spostrzegającej lub społecznego systemu wartościowań (utrudnia lub ułatwia). Konsekwencją aktywizacji kategorii w trakcie interpretacji jest efekt asymilacji danych o zachowaniu (włącza, gdy są choć trochę odpowiednie) i efekt kontrastu — spostrzeganie jako bardziej różnicujące wskutek wzrostu dostępności pamięciowej. Jeżeli własność osoby (ucznia) jest podobna do kryterium, to nauczyciel spostrzegający tendencyjnie ją przetwarza. Wyzwala się atrybucja, gdy uruchamia pytanie o przyczyny zaobserwowanego zachowania. Intensywność ocen cudzych zachowań zwiększa się, kiedy zachowania wyrażają bardziej cechy moralne niż sprawnościowe. Są większe dla negatywnych niż pozytywnych (bo większa jest subiektywna wartość strat niż zysków o zbliżonej wartości). Zachowania pozytywne są mniej diagnostyczne od negatywnych (w dziedzinie moralności), bo wynikają z zapotrzebowania na aprobatę innych, ingracjacji, czy konformizmu. W dziedzinie sprawności porażki są mniej diagnostyczne od pozytywnych, gdyż mogą wynikać ze zmęczenia lub braku motywacji. Informacje dotyczące moralności aktorów (uczniów) wzbudzają silniejsze reakcje afektywne obserwatora niż dotyczące sprawności (tu tkwi przyczyna wpisywania np. uwag o złym zachowaniu ucznia: wywołują one silniejsze reakcje afektywne nauczyciela).

Hipotezy są motywowane — człowiek pragnie ich potwierdzenia, pozwala na utrzymanie poglądów. Strategia konfirmacji, diagnostyczność, zgodności z powszechnymi poglądami jest zwykle równoznaczna z poszukiwaniem danych bardziej diagnostycznych dla sprawdzanego oczekiwania. Gdy są zgodne — następuje automatyczne wyjaśnienie. Stereotyp stanowi źródło hipotez. Często dane sprzeczne z hipotezą wyzwalają poszukiwanie wyjaśnień rzeczywistych, tu następuje proces intensywny, bardziej kontrolowany i prowadzi do poprawnych wyników. Tendencyjne przetwarzanie informacji prowadzi do ujednolicania tak, że stają się zgodne z hipotezą (dostrzegane jest w umyśle obserwatora-nauczyciela — a nie w faktach). Intensywne przetwarzanie to odnoszenie do wielu innych informacji, co prowadzi do licznych skojarzeń pomiędzy nimi i czyni je łatwiejszymi do przypomnienia. Ważne jest motywacja do rozwiązania sprzeczności i taka możliwość. Pamięć zapisuje i odtwarza informacje oraz modyfikuje zapis i uzupełnia luki strukturami ogólnymi wiedzy. Hipotezy ewaluatywne stanowią podstawę do przypuszczeń, że fakty są prawdziwe. Sprzeczne fakty jednorazowo przetwarza i po kilkudziesięciu godzinach zapomina. Pozytywne przypominane są przy innych okazjach i dlatego zostaja lepiej zapamiętane.

Wpływ stereotypu na sądy o uczniu-przedstawicielu grupy może minimalizować się, gdy pojawia się informacja zindywidualizowana na temat jego cech.

O trwaniu lub rewizji hipotez decyduje relacja między siłą hipotezy a siłą dowodów. Hipotezy interpersonalne mają często charakter niefalsyfikowalny. Można zinterpretować i przypisywać również własności nieobserwowalne, których istnienie ma słaby związek z ujawnianymi zachowaniami. Hipoteza taka może trwać

i być odporna na fakty. Subiektywna trwałość jest większa od rzeczywistej. Hipotezy mogą wytwarzać dane (oceny szkolne). Oceny negatywne wywołują pseudoakceptację, kwestionowanie źródła danych, selektywne zapominanie, włączenie obronnego wzorca atrybucji, uprawdapodobnianie porażek subiektywnie nieuchronnych.

2.2. Komunikacyjna

Stereotyp umożliwia płynną komunikację i nadaje wymiar pragmatyczny np. w pracy zawodowej dzięki poczuciu wzajemności perspektyw poznawczych. Pozwala na podjęcie współpracy, na zmniejszenie różnorodności przetwarzanych przez człowieka informacji. Jest pomocny w rozdzielaniu pochwał i nagród (Łukaszewicz 1996). Schematy ułatwiają ocenianie, dają poparcie społeczne.

Reprezentacja wtórna wobec schematu ułatwia komunikację swojej wiedzy innym i sobie. Niekiedy schemat nie jest zwerbalizowany. Cykl obejmuje: schemat nauczycielski — interakcję nauczyciela z uczniem — zmiany w osobowości ucznia. Interwencje nauczyciela podporządkowane są celom dydaktycznym, czyli środkom, które mają mobilizować dzieci do lepszego działania, przyswajania wiedzy. Zachowania ucznia są odwzajemniane. Odmienne schematy wiodą do odmiennych reakcji na te same zachowania. Nauczyciel koncentruje się na cechach ucznia, które wynikają z pobytu w szkole: inteligencja, wiedza, postawy wobec kształcenia.

Asymilacja zapewnia trwanie struktur mimo dodawania nowych informacji (Singer 1987). Istnieje stabilność struktur wiedzy. Stephan (1989) uważa, że stereotypy związane są z określoną cechą. Stereotypy uproszczone powiązane są między elementami. Powiązania te pozwalają automatycznie operować informacjami bez względu na rozważania, analizy, wnioskowania, ignorując inne informacje, stabilizują strukturę (Stephan 1989, Greenwald, Banaji1995). Nauczyciel niechętnie przyjmuje do wiadomości, że uczeń jest inny niż wytworzona wizja stereotypu. Emocje dyktują mu przekonania i wyzwalają tendencyjność w operowaniu informacjami. Stereotyp jest modelem porównania służącego interpretacji zachowania ucznia tak, aby było spostrzegane jako zgodne z modelem, a więc w wyniku niedokładności stereotypu powstają przeszacowania grupy uczniów. Zapamiętane wzory pomagają wydobywać i interpretować oraz tworzyć sądy społeczne (Smith i Zarate 1993): 1) odróżnia prototyp od schematu, jest uwikłany w wiedzę o typowych lub spodziewanych własnościach grupy społecznej, mogą być szczegółowe, kompletne reprezentacje o specyfice ludzi albo minimalne, zawierające jedynie dwa lub trzy atrybuty; 2) nie może być dostępny świadomości (pamięci), wpływa na identyfikację, ale nie może być tym samym, czym wcześniejsze informacje (wydobyte z pamięci); 3) jest reprezentacją bodźców osoby jako interpretowanej przez obserwatora, daje pozorne poparcie dla początkowego stereotypu; 4) po uprzedniej interak-

cji porządkuje podobieństwa pojawiającej się osoby na ważnych dla siebie wymiarach. Ludzie powiązują w specyficzne wzory zapamiętane informacje i oceny i uogólniają te atrybuty przy nowym pobudzeniu na podstawie zapamiętanych wzorów, następnie uzupełniają braki o bodźce napływające z podobnego obiektu (Kahneman Miller, 1986).

Reprezentacja stanowi źródło oczekiwań jako atrybuty podobne do obiektu lub jako standard porównania poprzez który obiekt jest ceniony. Jeżeli nauczyciel spostrzega ucznia, który swoim zachowaniem narusza oczekiwania jako członka grupy, wówczas dokonuje wyodrębnienia subtypu, który nie potwierdza stereotypu grupy i wyizolowuje z grupy (jest klasa i Kowalski z Nowakiem). Nie przekształca informacji, asymilując nowe, włączając do obrazu grupy, lecz wyłącza tych przedstawicieli. Następuje psychologiczne wykluczenie ucznia z klasy (Poznaniak 1994). Natomiast, gdy istnieją negatywne oczekiwania wobec grupy i pojawiają się zachowania uczniów pozytywnie oceniane, wówczas jako osoby niepotwierdzające stereotypu mogą być również oddzieleni w subtyp (uczniowie się czują jak elita klasowa). Wytworzony stereotyp zapewnia nauczycielowi poczucie bezpieczeństwa i kontroli poznawczej, łączy się z poczuciem przewidywalności ludzkich zachowań.

2.3. Manipulacyjna

Do tej funkcji sięga między innymi propaganda, służy kreowaniu motywacji, wzmacnianiu poczucia tożsamości, sztucznych potrzeb. Nadaje kierunek agresji. Nauczyciel chroniący poczucie własnej wartości (i kompetencji) racjonalizuje swój udział, gdy zauważa, że jest odpowiedzialny za tworzenie negatywnych konsekwencji. Uruchamia stereotypy, które w tym pomagają. Odpowiedzialność opisuje w terminach udziału, akcentując własne (oczywiście pozytywne) intencje. Gdy będzie antycypować niepowodzenie, negatywne skutki, postara się osłabić powiązanie osobiste z nim. Gotowość lękowa obniża poczucie bezpieczeństwa, stereotypy mogą chronić poprzez manipulację informacjami przed pogorszeniem sytuacji emocjonalnej nauczyciela. Nauczyciele pełniący formalnie inną rolę w szkole niż uczniowie są osobami spoza grupy. Zmiana tej relacji jest możliwa, gdy nauczyciel uzna siebie za współodpowiedzialnego za rezultaty dydaktyczne i wychowawcze. Uruchamia mechanizm identyfikacji z grupą, jest jednym z czynników przekształcających formowanie stereotypu. Wywołuje przesunięcie mechanizmu atrybucji i uruchomienie poczucia kompetencji. Wzrost poczucia kompetencji zmniejsza poczucie bezradności wobec uczniów, a w konsekwencji optymalizuje aktywność ucznia i nauczyciela (Brzezińska 1993). Kształtowanie stereotypu jest nieuniknione — ważne jest, aby modyfikować go zbliżając do rzeczywistego ucznia.

3. Zakończenie

Analizując źródła stereotypu, przedstawiono rolę emocji w uruchamianiu i tworzeniu dedukcyjnego obrazu partnera interakcji, z zaakcentowaniem typowej roli zawodowej jaką pełni nauczyciel. Ponieważ pracę swoją nauczyciel musi zaczynać nie znając jeszcze uczniów, włączają się jego emocje. Wpływają one na odbiór i przetwarzanie wiedzy oraz sposób jej gromadzenia, który decyduje o formułowaniu sądów o dzieciach w taki sposób, aby obraz był spójny.

Przynależność do grupy jest jedną z podstawowych informacji uruchamiających kategoryzację społeczną. Nauczyciel szacuje cechy ucznia na wymiarach istotnych za względu na zadania, jakie z nim realizuje. Konsekwencją uwzględniania tych wybranych dymensji jest przypisywanie odpowiedzialności za efekty pracy ucznia zgodne z modelem atrybucji, czyli przecenianiem roli czynników osobowych, a niedocenianie sytuacyjnych (w tym również osobistego udziału nauczyciela).

Ponieważ stereotyp może stanowić formę oczekiwań przedinterakcyjnych, które są wzbogacane i rozwijane w trakcie interakcji poprzez asymilowanie nowych informacji, dotyczy to również informacji przypadkowych. Niedokładne informacje czy przekonania deformują spostrzeganie ucznia i mogą być to odchylenia powstałe w wyniku niedoszacowań lub przeszacowań, w formie wyolbrzymień, nadgeneralizacji, etnocentryzmu, czy rozproszenia. Niedokładny obraz ucznia jest niepodatny na modyfikację, gdyż nauczyciel jest subiektywnie przekonany o jego obiektywności.

Przystosowawcza funkcja stereotypu daje nauczycielowi poczucie kontroli nad sytuacją w klasie. Posługiwanie się stereotypem sprzyja identyfikacji kategorialnej, natychmiastowemu rozpoznawaniu ucznia. Asymilacja informacji zapewnia stabilność struktury wiedzy. Emocje wyzwalają tendencyjność w operowaniu informacjami. Proces ten pomaga w uspójnianiu informacji o uczniu.

Wytworzenie poczucia wzajemności perspektyw umożliwia komunikację i podjęcie współpracy. Nauczyciele dysponując stereotypowym obrazem ucznia mogą podejmować wspólne oddziaływania, ale pociąga to za sobą odmienne traktowanie uczniów w odpowiedzi na takie same ich zachowania.

Bibliografia

T.M. Amabile (1993): *The social psychology of creativity: A componential conceptualization.* Journal of Personality and Social Psychology, 45, s. 357–376.

A. Brzezińska (1993): *Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela.* [w:] G. Lutomski (red.): *Uczyć inaczej.* Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 31–40.

D. Doliński (1992): *Przypisywanie moralnej odpowiedzialności.* Warszawa: Instytut Psychologii PAN.

A.H. Eagly, V.J. Steffen (1984): *Gender stereotypes stem from distribution of women and men into social roles.* „Journal of Personality and Social Psychology", 46, s. 735–754.
A.G. Greenwald, M.R. Banaji (1995): *Utajone poznanie społeczne: postawy, wartościowanie siebie i stereotypy.* „Przegląd Psychologiczny", 38, s. 11–65.
J.M. Honeycutt (1990): *An interaction goals perspective on the relationship between preinteraction expectancies, attraction and atributional confidence in initial interaction.* [w:] J.W. Neuliep (red.), *Handbook of replication research in the behavioral and social sciences.* „Journal of Social Behavior and Personality", 5 (Special issue), s. 367–383.
L.A. Jackson, T.F. Cash (1985): *Components of gender stereotypes: their implications for interferences on stereotypic and nonstereotypic dimensions.* „Personality and Social Psychology Bulletin", 11, s. 326–344.
M. Jarymowicz. (1994): *O związkach stereotypów z uprzedzeniami i nieświadomych źródłach niechęci bądź przychylności obcym.* „Przegląd Psychologiczny", 37, s. 433–464.
M. Jarymowicz (1993): *Odrębność schematów Ja–My–Inni a społeczne identyfikacje.* „Przegląd Psychologiczny", 36, s. 7–26.
C.M. Judd, B. Park (1993): *Definition and assessment of accuracy in social stereotypes.* „Psychological Review", 100, s. 109–128.
L. Jussim (1991): *Social perception and social reality: a reflection — construction model.* „Psychological Review", 98, s. 54–73.
K. Konarzewski (1991): *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej.* Poznań: Akademos.
A. Koriat (1993): *How do we know that we know? The accessibility model if the feeling of knowing.* „Psychological Review", 100, s. 609–639.
M. Lewicka (1993): *Aktor czy obserwator. Psychologiczne mechanizmy odchyleń od racjonalności w myśleniu potocznym.* Warszawa–Olsztyn: PTP Pracownia Wydawnicza.
M. Łukaszewicz (1996): *Dwie szkoły.* „Literatura", 131, 6, s. 40–41.
W. Poznaniak (1994): *Stygmaty i dylematy etyczne w warunkach zmiany społecznej.* [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.): *Edukacja wobec zmiany społecznej.* Poznań-Toruń: Edytor. s. 304-324.
L.M. Reder (1987): *Strategy selection in question answering.* „Cognitive Psychology", 19, s. 90–138.
S. Seul (1995): *Oczekiwania nauczyciela a wyniki nauczania.* Szczecin: US, „Rozprawy i Studia", t. 191.
J.L. Singer (1987): *Reinterpreting the transference.* [w:] D.C. Turk, P. Salovey (red.): *Reasoning, inference ad judgment in clinical psychology.* New York: Free Press.

E.R. Smith, M.A. Zarate (1993): *Social Judgment*. „Psychological Review", 100, s. 3–21.
D.K. Snyder (1979): *Multidimensional assessment of marital role satisfaction*. „Journal of Marriage and Family", 4, 813–823.
W.G. Stephan (1989): *A cognitive approach to stereotyping*. [w:] D. Bar–Tal, C.F. Graumann, A.W. Kruglanski, W. Stroebe (red.): *Stereotyping and Predjuce*. New York: Springer–Verlag.
M. Sunnafrank (1986): *Predicted outcome value during initial interactions. A reformulation of uncertaintly reduction theory*. „Human Communication Research", 13, s. 3–33.
B. Wojciszke (1991): *Procesy oceniania ludzi*. Poznań: Instytut Psychologii PAN.