

SZYMON BORSICH
MARIA DEPTUŁA

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy*

**PROPOZYCJA NARZĘDZIA
DO POMIARU NATĘŻENIA POCZUCIA ZAGROŻENIA
STEREOTYPEM WŚRÓD DZIECI,
OPRACOWANEGO NA PODSTAWIE KONCEPCJI
MULTIZAGROŻEŃ JENESSY SHAPIRO
I STEVENA NEUBERGA¹**

ABSTRACT. Borsich Szymon, Deptuła Maria, *Propozycja narzędzia do pomiaru natężenia poczucia zagrożenia stereotypem wśród dzieci, opracowanego na podstawie koncepcji multizagrożeń Jenessy Shapiro i Stevena Neuberga* [A Proposed Tool for Measuring the Intensity of Sensing a Stereotype Threat Among Children, Based on Jenessa Shapiro's and Steven Neuberger's Concept of Multi-Threats]. *Studia Edukacyjne* nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 185-213. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.12

Scientific magazines have published hundreds of research papers on stereotype threat. They indicated that despite their intellectual potential some individuals may experience lower performance in school tasks because of the fear of confirming a stereotype about the low abilities of their social group. Most of the research was of an experimental nature, with the use of a single manipulation within the experiment group and comparing its results to those of the control group. Additionally, despite two decades of research, discrepancies in how the term is defined or in the manipulation and measurement methods persist. The article outlines the development of a tool for measuring the intensity of a sense of low abilities stereotype threat among elementary school pupils (grades IV-VI) and the results of

¹ Badania wykonano w ramach projektu „Niebieskoocy” w naszej szkole – przewyższanie stereotypów drogą do tworzenia uczniom lepszych warunków rozwoju w klasie szkolnej, dofinansowanego ze środków przyznanych autorom projektu prof. dr hab. Marii Deptule oraz mgr Szymonowi Borsichowi w trybie konkursowym przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w ramach Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016-2020 (umowa z Uniwersytetem Kazimierza Wielkiego Nr 6/53/3.4.3/17/DEA). Program badań uzyskał pozytywną opinię Komisji ds. Etyki Badań Naukowych w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UKW. Autorzy dziękują rodzicom i dzieciom za wyrażenie zgody na udział w badaniach, a dyrektorom szkół i nauczycielom za pomoc w organizacji badań.

a pilot study. The scale was developed based on the theoretical assumptions of Shapiro's and Neuberg's multi-threat concept, which appears to put in order the aforementioned discrepancies in understanding the phenomenon's essence and the ways it is measured.

Key words: sense of stereotype threat, average school age, scale for measurement

Wprowadzenie

Zagrożenie stereotypem to kategoria odnosząca się do poczucia zagrożenia przed potwierdzeniem negatywnego stereotypu grupy, jako charakterystyki własnej jednostki². Termin ten został po raz pierwszy użyty przez Claude'a M. Steele'a i Joshuę Aronsona³. Wykazali oni w kilku eksperymentach, iż afroamerykańscy studenci pierwszego i drugiego roku studiów wypadali gorzej w standardowych testach niż ich biali rówieśnicy w sytuacji, gdy przed podjęciem zadania w postaci testu podkreślona została ich rasa. W grupie kontrolnej, kiedy w trakcie rywalizacji nie wspominało o rasie, studenci obu grup uzyskiwali podobne rezultaty. Eksperyment jednoznacznie wykazał obniżenie poziomu wykonania zadań przez daną osobę jedynie przez uświadomienie badanym, że ich zachowanie może być postrzegane przez pryzmat stereotypu, w tym wypadku rasowego. To odkrycie rozpoczęło lawinę badań. Shapiro i Neuberg⁴ zwracają uwagę, że choć ich przedmiotem było to samo zjawisko zagrożenia stereotypem, to jednak różnie je definiowano z uwagi na przyjmowaną perspektywę jego źródła i celu.

Część definicji odnosi się do perspektywy jednostki. Według Jennifer Crocker⁵, zagrożenie stereotypem to ryzyko bycia osądzonym przez pryzmat stereotypu grupy własnej. W tym wypadku to samo „Ja” może być źródłem zagrożenia, tworząc przeświadczenie, które nie musi mieć odzwierciedlenia w rzeczywistych zamiarach czy działaniach innych osób. Podobnie definiują je też inni – jako obawę i niepokój przed potwierdzeniem własnej charak-

² Org. ang. *stereotype threat refers to being at risk of confirming, as self-characteristic, a negative stereotype about one's group.*

³ C.M. Steele, J. Aronson, *Stereotype threat and the intellectual test performance of African-Americans*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, 69, s. 797-811.

⁴ J.R. Shapiro, S.L. Neuberg, *From stereotype threat to stereotype threats: Implications of a multi-threat framework for causes, moderators, mediators, consequences, and interventions*, *Personality and Social Psychology Review*, 2007, 11, s. 107-130.

⁵ J. Crocker, *Editor's introduction to special issue on Social Stigma: Perspectives From Experimental Social Psychology*, *Journal of Experimental Social Psychology*, 1999, 35, s. 1-3.

terystyki, zgodnej z negatywnym stereotypem grupowym⁶. Joshua Aronson i Michael Inzlicht⁷ także skupiają uwagę na „Ja” i odnoszą się do podobnych stanów emocjonalnych, bowiem opisują zjawisko jako „lęk odczuwany przez ludzi, kiedy wykonują zadanie w dziedzinie, w której ich grupa postrzegana jest stereotypowo jako nie posiadająca zdolności”.

Inaczej definiują zagrożenie stereotypem Sylwia Bedyńska i Joanna Dreszer⁸, charakteryzując je jako „wpływ stereotypu o niskich zdolnościach lub umiejętnościach pewnej grupy na wykonanie przez nią zadań w pewnej domenie”. W tym wypadku zaznacza się bowiem perspektywa grupy, a nie jednostki. Claude M. Steele, Steven J. Spencer i Joshua Aronson⁹ skupiają się także na obawach jednostki, ale dotyczących tego, jak może ona być postrzegana przez innych i jakie mogą z tego wynikać dla niej konsekwencje. Zmienia się więc źródło zagrożenia. Ten zespół naukowców twierdzi, że ogólnie rzecz biorąc zjawisko występuje „za każdym razem kiedy istnieje negatywny stereotyp grupowy i osoba do której ma zastosowanie, a jej dokonania mogą potwierdzić stosowność pierwszego do drugiego”. Dodają jednak, że zagrożenie pojawia się, kiedy jednostka obawia się konsekwencji potwierdzenia stereotypu w oczach innych. Piszą:

hipotetyczna natura zagrożenia stereotypem opiera się nie na abstrakcyjnym zagrożeniu, nie na przekonaniach czy oczekiwaniach dotyczących własnego „Ja”, ale na konkretnym mającym miejsce w czasie rzeczywistym zagrożeniu bycia osądzonym i potraktowanym źle w sytuacji, gdy negatywny stereotyp na temat grupy, do której należy jednostka ma do niej zastosowanie¹⁰.

Jean Claude Croizet i Theresa Claire¹¹ również odnoszą się do tej perspektywy, bowiem przyjmują, że „zagrożenie powstaje zawsze wtedy, gdy członkowie grupy są narażeni na ryzyko potwierdzenia stereotypu,

⁶ L.J. Kray, L. Thompson, A.D. Galinsky, *Battle of the sexes: Gender stereotype confirmation and reactance in negotiations*, Journal of Personality and Social Psychology, 2001, 80, s. 942-958.

⁷ J. Aronson, M. Inzlicht, *The ups and downs of attributional ambiguity: Stereotype vulnerability and the academic selfknowledge of African American college students*, Psychological Science, 2004, 15, s. 830.

⁸ S. Bedyńska, J. Dreszer, *Wyśmiej stereotyp! Czynniki redukujące zagrożenie stereotypem*, Psychologia Społeczna, 2006, 1(2), s. 88.

⁹ C.M. Steele, S.J. Spencer, J. Aronson, *Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat*, [w:] *Advances in experimental social psychology*, red. M.P. Zanna, 34, CA: Academic Press, San Diego 2002, s. 379-440.

¹⁰ Tamże, s. 385.

¹¹ J.-C. Croizet, T. Claire, *Extending the concept of stereotype threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds*, Personality and Social Psychology Bulletin, 1998, 24, s. 589.

a zachowanie jednostki może być zinterpretowane jako zgodne ze stereotypem". Podobnie interpretują to Toni Schmader i Michael Johns¹², według których „fenomen ten występuje, gdy jednostka może być postrzegana jako potwierdzająca negatywny społeczny stereotyp dotyczący grupy własnej”. Do grupy odnoszą się definicje także innych autorów, sugerując, że zagrożenie stereotypem jest swoistą presją, która istnieje wówczas, gdy „wykonanie szczególnego zadania może potwierdzić negatywny stereotyp dotyczący grupy, do której należy dana jednostka”¹³. Źródłem tego napięcia nie musi być jednak jedynie grupa zewnętrzna. David M. Marx, Diederik A. Stapel i Dominique Muller¹⁴ twierdzą, że przy próbie dalszego zrozumienia zagrożenia stereotypem wydaje się rozsądne, aby skupić się na procesach związanych z myśleniem o grupie własnej i połączonym z nią stereotypem, ponieważ to te myśli są wyraźnie istotne dla głównego założenia teorii zagrożenia stereotypem.

Niektórzy autorzy łączą omawiane perspektywy charakteryzując zagrożenie stereotypem jako trudne położenie psychologiczne, w którym jednostki wykazują gorsze, w stosunku do posiadanego potencjału, umiejętności, z uwagi na uznanie porażki jako mogącej potwierdzać negatywny stereotyp dotyczący ich grupy i przez rozszerzenie odniesienia stereotypu grupowego także do nich samych¹⁵.

Jak daje się zauważyć, zagrożenie stereotypem może być postrzegane z wielu perspektyw. Jego źródło może stanowić jednostka, która je autokonceptualizuje (własne myśli traktuje jak realne zagrożenie), ale także członkowie grup zewnętrznych, a nawet grupy własnej wywierający presję, by jednostka nie potwierdziła swym zachowaniem negatywnego stereotypu.

W badaniach nad zagrożeniem stereotypem problemem są nie tylko kwestie związane z różnym definiowaniem zjawiska, ale także sposoby jego badania. Większość badań ma charakter eksperymentalny w schemacie: grupa eksperymentalna – aktywacja zagrożenia stereotypem, grupa kontrolna – warunek neutralny. Ograniczając się tylko do analizy badań z udziałem dzieci, można już jednak zauważyć, jak różnie starano się wywołać

¹² T. Schmader, M. Johns, *Converging evidence that stereotype threat reduces working memory capacity*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003, 3, s. 440.

¹³ J.K. Bosson, E.L. Haymovitz, E.C. Pinel, *When saying and doing diverge: The effects of stereotype threat on self-reported versus nonverbal anxiety*, *Journal of Experimental Social Psychology*, 2004, 40, s. 247.

¹⁴ D.M. Marx, D.A. Stapel, D. Muller, *We can do it: The interplay of construal orientation and social comparison under threat*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 2005, 88, s. 432.

¹⁵ T. Schmader, *Gender identification moderates stereotype threat effects on women's math performance*, *Journal of Experimental Social Psychology*, 2002, 38, s. 194-201.

stan zagrożenia. Nalini Ambady, Margaret Shih, Amy Kim i Tod Pittinsky¹⁶ pokazywali najmłodszym dzieciom obrazek dziewczynki trzymającej lalkę, a w grupie kontrolnej obrazek przedstawiający neutralny widok. Starszym dzieciom zadawali pytania odnoszące się do ich płci bądź pytania neutralne. Barbara Muzzatti i Franca Agnoli¹⁷ przedstawiały obrazek z dziewięcioma matematykami płci męskiej i jedną kobietą, a w innym badaniu manipulowały instrukcją, sugerując, że zadanie bada zdolności geometryczne bądź malarskie. Niektórzy badacze, jak Lawrence Stricker i William Ward¹⁸ sprawdzali płeć przed testem, bądź odczytywali informację, że test ujawnia różnice pomiędzy płciami¹⁹. Inni w instrukcji do testu przekazywali sygnał wprost, iż test ocenia zdolności w matematyce oraz że istnieją różnice pomiędzy płciami w tym zakresie²⁰, bądź jeszcze dobitniej – że test sprawdza matematyczne kompetencje badanych.

Podejście wykorzystujące wiele metod i zmienność manipulacji do (pojedynczego) konstruktu jest zasadniczo praktyką pożądaną, jednak należy pamiętać, że alternatywne manipulacje mogą angażować ten sam konstrukt bądź bardzo różne²¹. W tabeli 1 przedstawiono przykładowe sposoby manipulacji zagrożeniem stereotypem stosowane w badaniach.

Tabela 1

Przykładowe sposoby manipulacji zagrożeniem stereotypem
stosowane w badaniach

Warunek manipulacji	Bezpośredni	Pośredni
Manipulacja	Słowny lub pisemny komunikat, że chłopcy są naprawdę dobrzy w testach lub lepsi od dziewczynek	Zaznaczenie płci na teście. Wizualizacja stereotypowej sytuacji, podkreślanie tożsamości żeńskiej, pytanie jako problem geometryczny

¹⁶ N. Ambady i in., *Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance*, Psychological Science, 2001, 12, s. 385-390.

¹⁷ B. Muzzatti, F. Agnoli, *Gender and mathematics: Attitudes and stereotype threat susceptibility in Italian children*, Developmental Psychology, 2007, 43, s. 747-759.

¹⁸ W. Sticker, W. Ward, *Stereotype threat, inquiring About Test Takers' Ethnicity and Gender, and Standardized Test Performance*, Journal of Applied Social Psychology, 2004, 34, 4, s. 665-693.

¹⁹ J. Keller, D. Dauenheimer, *Stereotype threat in the classroom: Dejection mediates the disrupting threat effect on women's math performance*, Personality and Social Psychology Bulletin, 2003, 29, s. 371-381.

²⁰ K. Picho, J.M. Stephens, *Culture, context and stereotype threat: A comparative analysis of young Ugandan women in coed and single-sex schools*, The Journal of Educational Research, 2012, 105, s. 52-63.

²¹ J.R. Shapiro, S.L. Neuberg, *From stereotype threat to stereotype threats*, s. 107-130.

Przykłady	„Test składa się z ciągu pytań, które w przeszłości powodowały różnice płciowe”. „Chłopcy radzili sobie w tym zadaniu lepiej niż dziewczyny”. „Chłopcy są w tym naprawdę dobrzy”	Zdjęcia mężczyzn – matematyków i naukowców, historia dotycząca dziewczynki o cechach typowo żeńskich w danej kulturze (np. długie blond włosy, niebieskie oczy i kolorowe ubrania), wybór własnej płci
-----------	--	--

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Cherney i Campbelli²²; Keller i Dauenheimer²³; Cimpian, Mu i Erickson²⁴; Stricker i Ward²⁵; Good i in.²⁶; Muzzatti i Agnoli²⁷; Tomasetto, Alparone, i Cadinu²⁸; Huguet i Régner²⁹; Huguet i Régner³⁰ całość za: Flore i Wicherts³¹.

Jenessa Shapiro i Steven Neuberg³² również zauważają, że badacze różnią się nie tylko w swych konceptualnych definicjach zagrożenia stereotypem, czy sposobach wywoływania zjawiska, ale także w kwestii szacowania zagrożenia stereotypem. Steele i Aronson³³ pytali uczestników, w jakim stopniu zgadzają się ze stwierdzeniem „Eksperymentator spodziewał się, że wypadnę gorzej z uwagi na moją rasę” i „Moja rasa nie wpływa na to, jak ludzie postrzegają moje zdolności werbalne”. Natomiast, w innych badaniach Steele i zespół³⁴ za pomocą innych pytań skupiali uwagę na obawach uczestników dotyczących tego, jak inni widzą ich w odpowiadającej stereotypowi sytuacji. Schmader i Johns³⁵ zapytali uczestników o zakres, w jakim zgadzają się ze

²² I.D. Cherney, K.L. Campbell, *A league of their own: Do single-sex schools increase girls' participation in the physical sciences?* Sex Roles, 2011, 65, s. 712-724.

²³ J. Keller, D. Dauenheimer, *Stereotype threat in the classroom*, s. 371-381.

²⁴ A. Mu, Y. Cimpian, L.C. Erickson, *Who is good at this game? Linking an activity to a social category undermines children's achievement*, Psychological Science, 2012, 23, s. 533-541.

²⁵ L.J. Stricker, W.C. Ward, *Stereotype threat*, s. 665-693.

²⁶ J.J. Good, J.A. Woodzicka, L.C. Wingfield, *The effects of gender stereotypic and counter-stereotypic textbook images on science performance*, The Journal of Social Psychology, 2010, 150, s. 132-147.

²⁷ B. Muzzatti, F. Agnoli, *Gender and mathematics*, s. 747-759.

²⁸ C. Tomasetto, F.R. Alparone, M. Cadinu, *Girls' math performance under stereotype threat: the moderating role of mothers' gender stereotypes*, Developmental Psychology, 2011, 47, s. 943-949.

²⁹ P. Huguet, I. Régner, *Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances*, Journal of Educational Psychology, 2007, 99, s. 545-560.

³⁰ P. Huguet, I. Régner, *Counter-stereotypic beliefs in math do not protect school girls from stereotype threat*, Journal of Experimental Social Psychology, 2009, 45, s. 1024-1027.

³¹ P.C. Flore, J.M. Wicherts, *Does stereotype threat influence performance of girls in stereotyped domains? A meta-analysis*, Journal of School Psychology, 2015, 53, s. 25-44.

³² J.R. Shapiro, S.L. Neuberg, *From stereotype threat to stereotype threats*, s. 107-130.

³³ C.M. Steele, J. Aronson, *Stereotype threat and the intellectual test performance*, s. 806.

³⁴ C.M. Steele, S.J. Spencer, J. Aronson, *Contending with group image*, s. 378.

³⁵ T. Schmader, M. Johns, *Converging evidence*, s. 443.

stwierdzeniem: „Obawiam się, że prowadzący badanie oceni (mężczyzn/kobiety) jako całość, opierając się na uzyskanych przeze mnie wynikach w tym teście” oraz „Jeśli nie wypadnę dobrze w tym teście, prowadzący badanie będzie myślał, że (kobiety/mężczyźni), jako całość, posiadają mniejsze zdolności matematyczne”.

Geoffrey Cohen i Julio Garcia³⁶ dokonywali pomiaru czegoś, co nazywali „zagrożeniem stereotypem”, wykorzystując tylko jedno twierdzenie: „W szkole martwię się, że na podstawie moich wyników ludzie wyciągną wniosek na temat mojej grupy rasowej”. Mierzyli także zmienną określaną jako „generalne zagrożenie bycia traktowanym stereotypowo” na podstawie twierdzenia: „W szkole martwię się, że ludzie wyciągną wniosek na mój temat, opierając się na tym, co sądzą o mojej grupie rasowej”. To twierdzenie jest znacznie bliżej koncepcji i sposobu pomiaru zagrożenia stereotypem opracowanym przez Steele’a i Aronsona³⁷.

Shapiro i Neberg³⁸ sygnalizują także, że niektórzy skupiając uwagę zarówno na „ja” jak i „grupie”, nie dostrzegają różnic w tych dwóch aspektach. Na przykład, David Marx, Diederik Stapel i Dominique Muller³⁹ badali zagrożenie stereotypem z wykorzystaniem twierdzeń: „Martwię się, że moja płeć ma wpływ na osiągnięte przeze mnie wyniki w matematyce (uwaga skupiona na „ja”) i „Martwię się, że jeśli wypadnę słabo w tym teście, prowadzący badanie przypisze mój słaby wynik do mojej płci” (uwaga skupiona na grupie).

Sylwia Bedyńska⁴⁰ w badaniach prowadzonych w Polsce wykorzystywała krótką skalę zagrożenia stereotypem, która jest tłumaczeniem na język polski pozycji zaproponowanych przez Steele’a i Aronsona⁴¹, a także jej wersję rozszerzoną (S. Bedyńska, P. Rycielski⁴²), która zawierała takie twierdzenia, jak: „Niektórzy moi koledzy myślą, że mam zdecydowanie mniejsze zdolności i umiejętności, ponieważ jestem dziewczyną”, „Obawiam się, że mój nauczyciel matematyki może uznać, że sobie nie poradzę ponieważ jestem dziewczyną”.

Shapiro i Neberg piszą, że

³⁶ G.L. Cohen, J. Garcia, *“I am us”: Negative stereotypes as collective threats*, Journal of Personality and Social Psychology, 2005, 89, s. 568.

³⁷ C.M. Steele, J. Aronson, *Stereotype threat and the intellectual test performance*, s. 797-811.

³⁸ J.R. Shapiro, S.L. Neberg, *From stereotype threat to stereotype threats*, s. 107-130.

³⁹ D.M. Marx, D.A. Stapel, D. Muller, *We can do it*, s. 436.

⁴⁰ S. Bedyńska, *Długofalowe skutki zagrożenia stereotypem. Moderacyjna rola identyfikacji z własną grupą i dziedzina*, Studia Psychologiczne, 2013, 51, s. 53-61, za: S. Bedyńska, P. Rycielski, *Zagrożenie stereotypem, bezradność intelektualna a oceny szkolne dziewcząt z matematyki*, Edukacja 2016, 1(136), s. 106.

⁴¹ C.M. Steele, J. Aronson, *Stereotype threat and the intellectual test performance*, s. 806.

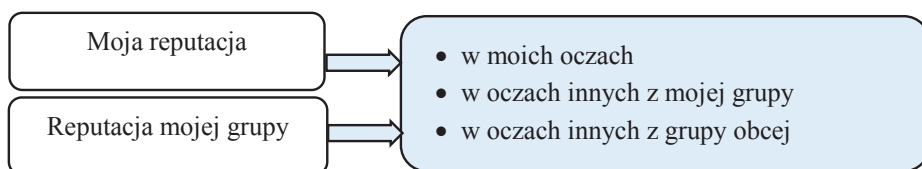
⁴² S. Bedyńska, P. Rycielski, *Zagrożenie stereotypem*, s. 106.

efektem użycia wielorakich miar (wszystkich roszczących sobie miano pomiaru zagrożenia stereotypem) jest to, że zarówno badacze jak i czytelnicy artykułów naukowych wierzą, iż wszystkie te miary dokonują oceny tego samego konstruktu, choć w rzeczywistości wcale tak nie musi być⁴³.

Koncepcja multizagrożeń stereotypem Jenessy R. Shapiro i Stevena L. Neuberga

Z uwagi na fakt, że od 1995 roku, czyli od odkrycia zjawiska zagrożenia stereotypem przez Steele'a i Aronsona, powstało wiele definicji, metod manipulacji, sposobów badania uwzględniających różne moderatory, mediatory, a także odmienne perspektywy badawcze. Jenessa Shapiro i Steven Neuberg w wielokrotnie cytowanej tutaj pracy podjęli próbę usystematyzowania teorii w tym zakresie.

Punktem wyjścia jest twierdzenie, że w sytuacji zagrożenia stereotypem zagrożona jest reputacja. Istotą poczucia zagrożenia może być reputacja grupy własnej bądź reputacja jednostki.



Ryc. 1. Możliwe aspekty oceny reputacji jednostki bądź grupy do której ona należy

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Shapiro, S.L. Neuberg⁴⁴

Na podstawie takich założeń powstały hipotetyczne pytania, które mogą pojawiać się w sytuacjach zagrożenia stereotypem:

1. Co jeśli stereotyp mówi prawdę o mnie?
2. Co jeśli stereotyp mówi prawdę o mojej grupie?
3. Co jeśli Ci z grupy zewnętrznej postrzegają mnie zgodnie ze stereotypem?
4. Co jeśli Ci z grupy zewnętrznej postrzegają naszą grupę jako zgodną ze stereotypem?
5. Co jeśli wszyscy w mojej grupie postrzegają mnie zgodnie ze stereotypem?

⁴³ J.R. Shapiro, S.L. Neuberg, *From stereotype threat to stereotype threats*, s. 110.

⁴⁴ Tamże, s. 108.

6. Co jeśli wszyscy w mojej grupie postrzegają naszą grupę jako zgodną ze stereotypem?

Wyodrębnione na tej podstawie możliwe źródła i cele zagrożenia zestawiono w tabeli 2.

Źródła i cele zagrożenia

Tabela 2

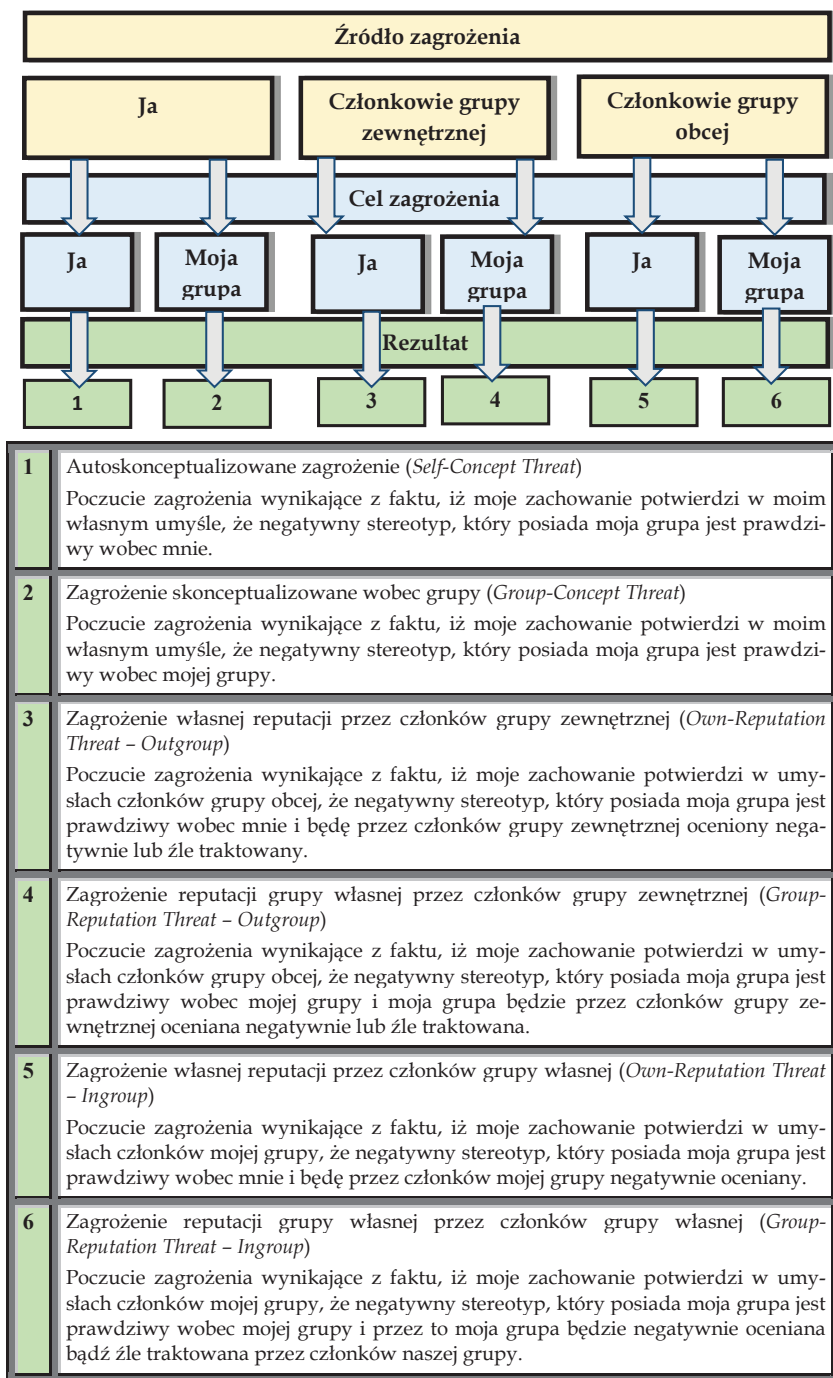
Źródło zagrożenia	Cel zagrożenia	
	„Ja”	„Grupa”
„Ja”	Ja w moich oczach	Moja grupa w moich oczach
Członkowie grupy zewnętrznej	Ja w oczach obcych	Moja grupa w oczach obcych
Członkowie grupy własnej (wewnętrznej)	Ja w oczach swoich	Moja grupa w oczach swoich

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J.R. Shapiro, S.L. Neuberg, *From stereotype threat to stereotype threats: Implications of a multi-threat framework for causes, moderators, mediators, consequences, and interventions*, *Personality and Social Psychology Review*, 2007, 11.

Pytania postawione przez badaczy wyznaczyły sześć głównych obszarów, w których może występować zagrożenie stereotypem.

1. Osobista samoocena (*personal self-concept*).
2. Samoocena grupy własnej (*group concept*).
3. Własna reputacja w oczach członków grupy obcej (*own reputation in the eyes of outgroup members*).
4. Reputacja grupy własnej w oczach członków grupy zewnętrznej (*ingroup's reputation in the eyes of outgroup members*).
5. Własna reputacja w oczach członków grupy własnej (*own reputation in the eyes of ingroup members*).
6. Reputacja grupy własnej w oczach członków grupy własnej (*ingroup's reputation in the eyes of ingroup members*).

W ten sposób Shapiro i Neuberg utworzyli „Model multizagrożeń” (*Multi-Threat Framework*), który przedstawiono na rycinie 2.



Ryc. 2. Model multizagrożeń

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Shapiro, S.L. Neuberg, *From stereotype threat to stereotype threats*.

**Badanie pilotażowe.
Sprawdzenie narzędzia badawczego do oceny natężenia poczucia
zagrożenia stereotypem wśród dzieci,
przygotowanego na postawie koncepcji multizagrożeń
stereotypem Shapiro i Neuberga**

Do pomiaru zmiennej określonej jako poczucie zagrożenia stereotypem wykorzystano skalę skonstruowaną na podstawie przedstawionych powyżej założeń teoretycznych⁴⁵. Narzędzie składa się z 18 itemów tworzących 6 wymiarów określających różne rodzaje zagrożenia stereotypem. Wskaźnikiem jest określenie przez dziecko na skali pięciostopniowej (nigdy – 0, rzadko – 1, czasem – 2, często – 3, zawsze – 4) swojej aprobaty/dezaprobaty dla twierdzeń określających różne formy występowania poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności.

Z uwagi na fakt, że zagrożenie stereotypem ma charakter sytuacyjny, w badaniach pilotażowych wybrano dwie sytuacje szkolne, w których może ono występować, a mianowicie sprawdziany (kartkówki) oraz odpowiedzi ustne. Stworzono dwie skale zawierające takie same twierdzenia i zakres możliwych odpowiedzi, ale różniące się sytuacją, do której się odnosiły. Wprowadzeniu badanych w te sytuacje służyło twierdzenie poprzedzające odpowiedzi na wszystkie pytania: „W szkole przed sprawdzianami i kartkówkami/odpowiedziami ustnymi boję się, że jak mi pójdzie źle, to:”

W trakcie tworzenia poszczególnych pozycji skali starano się nie wskazywać konkretnej grupy wprost, aby nie eliminować możliwości potwierdzenia poczucia zagrożenia stereotypem żadnej z nich. Ogólna forma twierdzenia pozwala odpowiedzieć na nie osobom z wielu grup, bowiem to sytuacja, bądź dziedzina, będzie determinowała, jaka z ich tożsamości będzie zagrożona, na przykład płeć u dziewczynek na matematyce, czy niski status socjoekonomiczny w szeroko rozumianej aktywności intelektualnej w szkole. W tabeli 3 przedstawiono przykładowe wskaźniki dla dwóch wymiarów narzędzia.

Tabela 3

Wskaźniki dla poszczególnych wymiarów narzędzia do pomiaru natężenia poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności

Poszczególne wymiary	Wskaźniki – poziom aprobaty dla twierdzeń
Źródło – cel zagrożenia	W szkole przed sprawdzianami i kartkówkami/odpowiedziami ustnymi boję się, że jak mi pójdzie źle, to:

⁴⁵ Autorem tej skali jest Szymon Borsich.

ja – ja	2. Zacznę wierzyć, że nie mam talentu do nauki.
	16. Nauka przestanie być dla mnie już taka ważna.
	11. Znienawidzę szkołę.
ja – moja grupa (ja - mg)	4. Zacznę wierzyć, że to prawda, co o nas myślą inni, że nie jesteśmy tacy mądrzy, jak oni.
	13. Utwierdzę się w tym, że to prawda, że my nie mamy talentu do nauki.
	18. Przestaną szanować takich jak ja, bo jesteśmy mniej zdolni niż inni.

Badania pilotażowe zostały przeprowadzone w 9 klasach (trzy klasy 4, trzy klasy 5 oraz trzy klasy 6) w trzech bydgoskich szkołach⁴⁶ (N = 139). Obliczenia statystyczne oraz wykresy wykonano z wykorzystaniem oprogramowania Statistica 13.11 www.statsoft.com., na licencji Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Wyniki. Statystyki opisowe, analiza rzetelności i pozycji, średnie i tabele licznosci

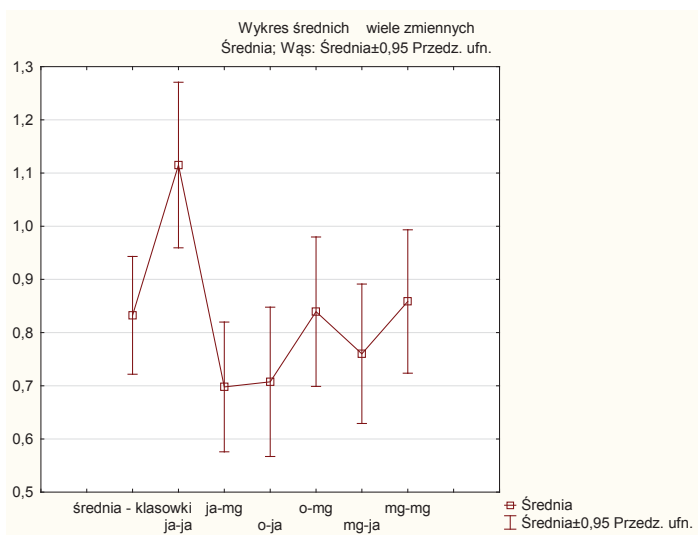
Dla skali natężenia poczucia zagrożeniem stereotypem w sytuacji klasówek i sprawdzianów uzyskano prawoskośny (skośność = 0,9), nieznacznie leptokurtyczny (K = 0,2) rozkład. Choć test Kołmogorowa-Smirnowa

⁴⁶ Szkoły zostały wylosowane do badań w ramach wcześniej rozpoczętego projektu badań podłużnych, realizowanego przez współautorkę tego artykułu. Każda ze szkół, w której przeprowadzono tu prezentowane badania pilotażowe należała do innej warstwy. Warstwy wyodrębniono na podstawie wyników sprawdzianów na zakończenie klas VI, przeprowadzanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Do warstwy A zaliczono szkoły, których dwa lub trzy średnie wyniki mieściły się w ciągu ostatnich 3 lat w najniższych staninach – od 1 do 3. Warstwę B stanowiły szkoły, w których przynajmniej dwa wyniki w tym okresie mieściły się w staninach od 4 do 6, a warstwę C – szkoły o najwyższych wynikach, mieszczących się w staninach od 7 do 9. Zabieg ten miał na celu pośrednie kontrolowanie czynnika, jakim może być specyfika środowiska lokalnego, w którym funkcjonuje szkoła. Badania przeprowadzono z użyciem tabletów, ankiety założono na stronie Google Forms. Uczestnikom zapewniono anonimowość – uczniowie posługiwali się numerami kodowymi wylosowanymi przez siebie i przechowywanymi w zamkniętych kopertach w klasie, co pozwoliło autorom tego artykułu łączyć informacje uzyskane od uczniów za pomocą różnych ankiet wypełnianych w różnych terminach. W tym artykule zostaną wykorzystane także wyniki uzyskane za pomocą innych skal i pytań dotyczące tych samych osób badanych.

$d = ,11312$ ($p < 0,1$) przemawiał za przyjęciem hipotezy zerowej o tym, że rozkład zmiennej obserwowanej jest zbliżony do normalnego, podobnie jak wartość skośności i kurtozy w przedziale od -1 do 1, to test Shapiro-Wilka ($W = 0,921\ 95$ $p < 0,001$) oraz Lillieforsa ($p < 0,01$) sugerował jej odrzucenie. Średnia dla 18 pozycji skali wyniosła 14,99. Odchylenie standardowe $SD = 11,88$. Wyniki uzyskanych średnich zawierały się w przedziale 0 - 53, przy czym większość wyników jest poniżej średniej, co obrazuje rozkład dodatnio skośny. Współczynnik rzetelności Alfa Cronbacha wyniósł 0,91, a średnia korelacja między pozycjami - 0,39 (współczynniki korelacji pozycja - skala mieściły się w przedziale od 0,39 do 0,71).

W przypadku skali natężenia poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności w sytuacjach odpowiedzi ustnych, uzyskano prawoskośny (skośność = 1,21), leptokurtyczny ($K = 1,22$) rozkład odbiegający od normalnego. Wartości wszystkich testów przemawiały za odrzuceniem hipotezy zerowej i o tym, że rozkład jest zbliżony do normalnego (Lillieforsa ($p < 0,01$), Kołmogorowa-Smirnowa ($d = ,151\ 91$ $p < 0,01$), Shapiro-Wilka ($W = 0,879\ 40$ $p < 0,0001$)). Średnia dla 18 pozycji skali dotyczącej odpowiedzi ustnych wyniosła 12,54. Odchylenie standardowe $SD = 12,19$. Wyniki uzyskanych średnich zawierały się w przedziale 0 - 58. Współczynnik rzetelności Alfa Cronbacha wyniósł 0,94, a średnia korelacja między pozycjami - 0,47 (współczynniki korelacji pozycja - skala mieściły się w przedziale od 0,49 do 0,79).

Analiza wyników dla całej skali wykazała, że średnie poczucie zagrożenia stereotypem niskich zdolności jest nieco wyższe w sytuacjach klasówek i sprawdzianów niż odpowiedzi ustnych. Co jednak bardziej istotne, wartości uzyskane na wymiarze ja (źródło zagrożenia) - ja (cel zagrożenia) w obu skalach są znacznie wyższe niż w przypadku innych wymiarów. Może to oznaczać, że choć zagrożenie ze strony członków grupy własnej (stereotypizowanej) bądź obcej obiektywnie nie istnieje (bądź jest niewielkie), to dzieci same tworzą w umyśle hipotezę, że są mniej inteligentne przez to, że należą do grupy objętej stereotypem (np. są biedne). Wyniki pokazują także, że analiza dotycząca poszczególnych wymiarów jest wartościowa, bowiem pozwala odpowiednio zaplanować działania zapobiegawcze. Poniżej przedstawiono wykresy średnich dla całej skali oraz poszczególnych wymiarów.



Ryc. 3. Średnie dla całej skali natężenia poczucia zagrożeniem stereotypem niskich zdolności w sytuacjach klasówek i sprawdzianów oraz jej poszczególnych wymiarów

Legenda:

ja-ja - źródło zagrożenia „ja” - cel zagrożenia „ja”,

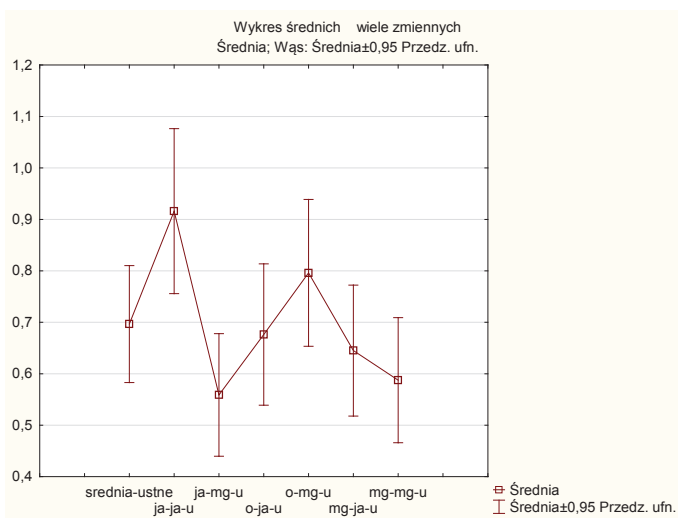
ja-mg - źródło „ja” - cel - moja grupa,

o-ja - źródło „członkowie grupy obcej” - cel „ja”,

o-mg - źródło «członkowie grupy obcej» - cel «moja grupa»,

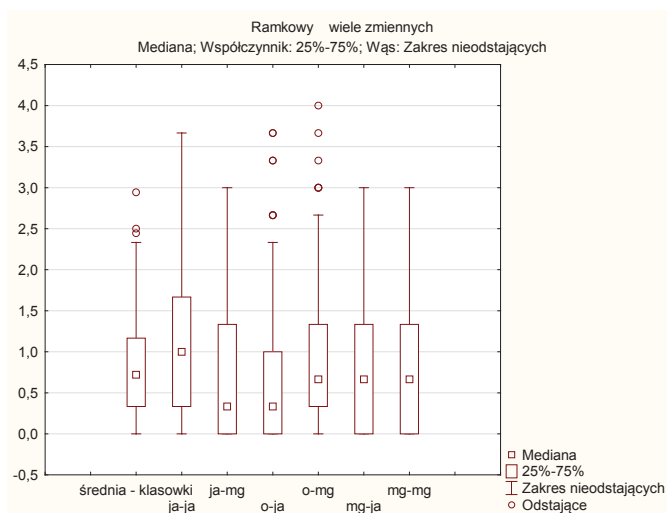
mg-ja - źródło „moja grupa” - cel „ja”,

mg-mg - źródło „moja grupa” - cel „moja grupa”.



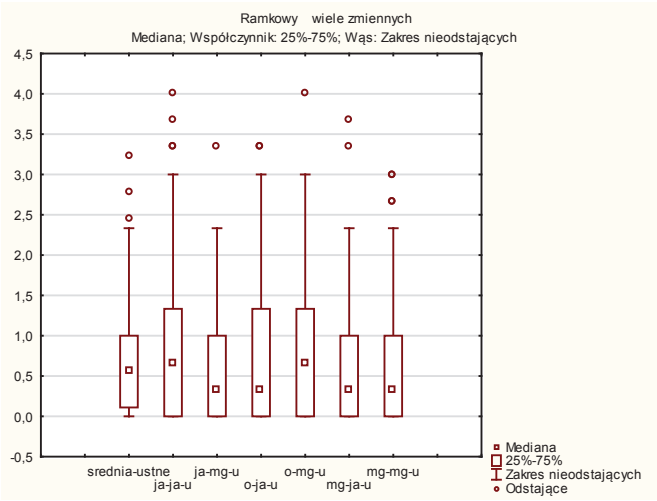
Ryc. 4. Średnie dla całej skali natężenia poczucia zagrożeniem stereotypem niskich zdolności w sytuacjach odpowiedzi ustnych oraz jej poszczególnych wymiarów

Poniżej przedstawiono, jak rozkładały się wyniki dla całej skali natężenia poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności w sytuacjach klasówek i sprawdzianów. Dla całej skali 50% wyników znajduje się w przedziale 0 - 1,2 (mediana 0,7), dla wymiaru ja-ja w przedziale 0,3 - 1,7 (mediana 1), dla wymiaru ja-mg w przedziale 0 - 1,3 (mediana 0,3), dla wymiaru o-ja w przedziale 0 - 1 (mediana 0,3), dla wymiaru o-mg w przedziale 0,3 - 1,3 (mediana 0,7), dla wymiarów ja-mg oraz mg-mg w przedziale 0 - 1,3 (mediana 0,7). Uzyskane wyniki różnią się na poszczególnych wymiarach, co jest zgodne z założeniami teoretycznymi Shapiro i Neuberga (2007), że zjawisko to może występować zarówno na jednym, kilku, jak i na wszystkich wymiarach.



Ryc. 5. Średnie dla skali natężenia poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności w sytuacjach klasówek i sprawdzianów

W przypadku skali natężenia poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności w sytuacjach odpowiedzi ustnych dla całej skali 50% wyników znajduje się w przedziale 0,1 - 1 (mediana 0,6), dla wymiaru ja-ja w przedziale 0 - 1,3 (mediana 0,7), dla wymiaru ja-mg w przedziale 0 - 1 (mediana 0,3), dla wymiaru o-ja w przedziale 0 - 1,3 (mediana 0,3), dla wymiaru o-mg w przedziale 0 - 1,3 (mediana 0,7), dla wymiarów ja-mg oraz mg-mg w przedziale 0 - 1 (mediana 0,3). Zarówno dla całej skali, jak i dla poszczególnych wymiarów w sytuacjach odpowiedzi ustnych, poziom natężenia poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności jest niższy aniżeli w sytuacjach klasówek.



Ryc. 6. Średnie dla skali natężenia poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności w sytuacjach odpowiedzi ustnych

W kolejnym kroku sprawdzono, jakie wyniki uzyskano w zakresie liczebności dzieci w poszczególnych przedziałach średniej dla całych skal. Takie zestawienie pozwala już zaobserwować, że choć wyniki średniej dla całej grupy badanych nie są wysokie, to jest grupa dzieci, która może doświadczać poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności. Jak widać, jedno dziecko znalazło się w najwyższym przedziale na skali dotyczącej sytuacji odpowiedzi ustnych. W tabeli 4 zestawiono wyniki dla obydwu skal.

Tabela 4

Tabela licznosci – średnie dla całej skali dotyczącej klasówek i sprawdzianów oraz odpowiedzi ustnych i rozkład procentowy w wyznaczonych przedziałach

Od - Do	Liczba klasówki	Liczba odp. ustne	Procent klasówki	Procent odp. ustne	Skumul. procent klasówki	Skumul. procent odp. ustne
0,0 <= x < 1,0	92	99	66,2	71,2	66	71
1,0 <= x < 2,0	34	30	24,5	21,6	91	93
2,0 <= x < 3,0	13	9	9,4	6,5	100	99
3,0 <= x < 4,0	0	1	0,0	0,7	100	100

Powyższe zestawienie nie daje jednak pełnego oglądu, bowiem jeśli któreś dziecko odczuwa tylko jeden typ zagrożenia stereotypem niskich zdolno-

ści (np. na wymiarze ja-ja), to jego średnia dla całej skali nie będzie wysoka. W tabeli 5 zaprezentowano wyniki liczebności badanych w poszczególnych przedziałach każdego z wymiarów.

Tabela 5
Tabela liczebności dla poszczególnych wymiarów obu skal

Przedział	Liczba dzieci w poszczególnych przedziałach dla skali natężenia poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności dotyczącej sprawdzianów i klasówek					
od - do	ja-ja	ja-mg	o-ja	o-mg	mg-ja	mg-mg
0,0 <= x < 1,0	59	90	95	85	87	78
1,0 <= x < 2,0	53	36	31	37	36	41
2,0 <= x < 3,0	18	12	9	11	13	19
3,0 <= x < 4,0	9	1	4	5	3	1
4,0 <= x < 5,0	0	0	0	1	0	0
Przedział	Liczba dzieci w poszczególnych przedziałach dla skali natężenia poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności w sytuacjach odpowiedzi ustnych					
od - do	ja-ja	ja-mg	o-ja	o-mg	mg-ja	mg-mg
0,0 <= x < 1,0	80	99	96	85	93	98
1,0 <= x < 2,0	35	29	28	32	33	27
2,0 <= x < 3,0	16	10	12	20	11	12
3,0 <= x < 4,0	7	1	3	1	2	2
4,0 <= x < 5,0	1	0	0	1	0	0

Takie zestawienie pozwala już zaobserwować, że zjawisko zagrożenia stereotypem może nawet na tak wczesnym etapie nauki dotyczyć, w różnym stopniu, znacznej liczby dzieci. Ponadto, pozwala zaobserwować, że może występować zgodnie z koncepcją Shapiro i Neuberga⁴⁷ na jednym, kilku, bądź na wszystkich wymiarach, na co wskazuje różna liczba dzieci na poszczególnych wymiarach.

⁴⁷ J.R. Shapiro, S.L. Neuberg, *From stereotype threat to stereotype threats*, s. 107-130.

Ocena trafności treściowej i teoretycznej narzędzia

Elżbieta Hornowska⁴⁸ pisze, że trafność treściowa to „stopień, w jakim treść pozycji testowych reprezentuje pewne szersze uniwersum treści”. Twierdzi także, że kluczem do oceny stopnia trafności są dwa pojęcia: pojęcie uniwersum i pojęcie reprezentatywności. Pojęcie uniwersum treści opisuje pełen zakres dziedziny, której ma dotyczyć, a do określenia jego zakresu najczęściej korzysta się z pomocy sędziów – ekspertów. Dokonana przez Shapiro i Neuberga⁴⁹ analiza wydaje się jednak na tyle szczegółowa, że uznano, iż można ją za taką uważać. Natomiast w odniesieniu do reprezentatywności przyjmuje się, że pozycje testowe powinny reprezentować, czy odtwarzać, interesujące nas uniwersum odpowiednio proporcjonalnie⁵⁰. Współczynniki korelacji poszczególnych pozycji z całością skali wydają się wskazywać, iż również ten warunek został spełniony.

Zgodnie z teorią multizagrożeń Shapiro i Neuberga⁵¹, zagrożenie stereotypem może występować na jednym z wymiarów, kilku, bądź na wszystkich. Zastosowanie tego narzędzia w praktyce wymagałoby dodatkowej analizy, dotyczącej na przykład całej klasy z uwzględnieniem każdego dziecka z osobna. Wtedy można byłoby zaprojektować konkretne działania zmierzające do przeciwdziałania zjawisku. Poniżej przedstawiono przykład jednego z badanych dzieci (nr kodowy 6 114 054). Uzyskana średnia dla całej skali, w jego przypadku, nie jest wysoka, ale na jednym z wymiarów obserwujemy znaczne poczucie zagrożenia stereotypem niskich zdolności, biorąc pod uwagę, że możliwe wartości tej skali mieszczą się w przedziale od 0 do 4.

Tabela 6

Przykładowe wyniki jednego z badanych dzieci

Średnia dla całej skali	ja-ja	ja-mg	o-ja	o-mg	mg-ja	mg-mg
1,1	3,7	1,0	0,7	0,7	0,7	0,0

Analizy macierzy korelacji wykazały wysokie korelacje pomiędzy średnimi dla całych skal oraz poszczególnych wymiarów. Wszystkie były istotne statystycznie ($p = 0,001$). W tabeli 7 przedstawiono uzyskane wyniki.

⁴⁸ E. Hornowska, *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*, Warszawa 2014, s. 85.

⁴⁹ J.R. Shapiro, S.L. Neuberg, *From stereotype threat to stereotype threats*, s. 107-130.

⁵⁰ E. Hornowska, *Testy psychologiczne*, s. 87.

⁵¹ J.R. Shapiro, S.L. Neuberg, *From stereotype threat to stereotype threats*, s. 107-130.

Tabela 7

Macierz korelacji średnich dla całych skal oraz poszczególnych wymiarów

Zmienna	Współczynniki korelacji liniowej Pearsona; N = 139						
	średnia- -ustne	ja-ja-u	ja-mg-u	o-ja-u	o-mg-u	mg-ja-u	mg-mg-u
średnia – klasówki	0,901	0,678	0,794	0,819	0,797	0,755	0,733
ja-ja	0,643	0,777	0,491	0,481	0,474	0,417	0,566
ja-mg	0,814	0,560	0,761	0,743	0,719	0,678	0,688
o-ja	0,771	0,516	0,672	0,822	0,762	0,607	0,528
o-mg	0,777	0,501	0,687	0,773	0,780	0,651	0,552
mg-ja	0,722	0,410	0,667	0,640	0,647	0,721	0,619
mg-mg	0,669	0,516	0,604	0,540	0,533	0,607	0,608

Hornowska pisze, że „trafność teoretyczna jest oceną stopnia, w jakim dany test odzwierciedla cechę psychologiczną (konstrukt), która ma być przedmiotem pomiaru”⁵². Konstrukty psychologiczne to natomiast pewne pojęcia teoretyczne, które są nieobserwowalne, a test traktowany jest jako sposób ich operacyjnego definiowania. Konstrukt „poczucie zagrożenia stereotypem” jest konstruktem psychologicznym. Shapiro i Neuberg (2007) wykazali, że we wcześniejszych badaniach konstrukt ten był nie tylko różnie definiowany, ale także w odmienny sposób badany, dlatego zrezygnowano z metody oceny trafności teoretycznej testu z wykorzystaniem innej skali używanej w dotychczasowych badaniach.

Do oceny trafności teoretycznej testu wykorzystano metodę analizy czynnikowej oraz metodę analizy różnic międzygrupowych⁵³.

Metoda analizy czynnikowej pozwala sprawdzić, czy otrzymane dane empiryczne są zgodne ze strukturą teoretyczną testu, a jej zastosowanie wymaga przebadania grupy nie mniejszej niż 100 osób⁵⁴. Celem przeprowadzenia analizy czynnikowej jest w tym wypadku „odnalezienie nowej grupy zmiennych, mniej licznych niż grupa zmiennych oryginalnych, które wyrażają to, co jest wspólne między oryginalnymi zmiennymi”⁵⁵.

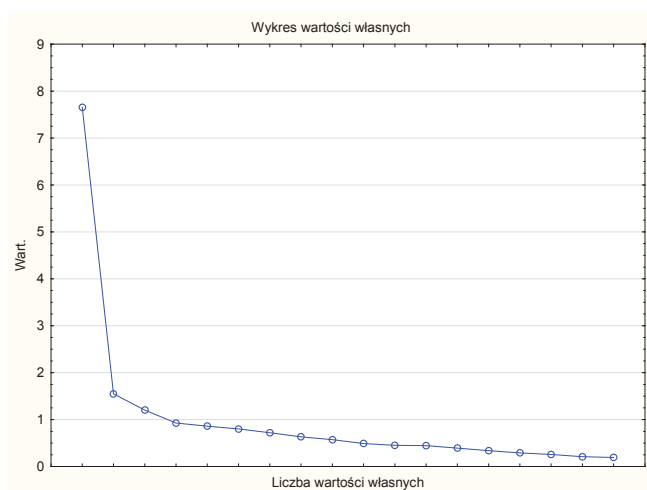
⁵² E. Hornowska, *Testy psychologiczne*, s. 94.

⁵³ L.J. Cronbach, P.E. Meehl, *Trafność teoretyczna testów psychologicznych*, [w:] *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*, red. J. Brzeziński, Gdańsk 2005, s. 411-413.

⁵⁴ E. Hornowska, *Testy psychologiczne*, s. 97.

⁵⁵ Tamże.

Analizę przeprowadzono na podstawie modułu analizy czynnikowej w programie Statistica. Z uwagi na wysokie współczynniki korelacji między obydwoma skalami zastosowanymi do badania poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności analizę przeprowadzono dla jednej skali, to jest odnoszącej się do sytuacji klasówek i sprawdzianów. Celem analizy było stwierdzenie liczby czynników oraz przyporządkowanie do nich poszczególnych pozycji na skali. W kolejnym kroku, korzystając z testu osypiska, ustalono ile czynników należy wybrać do analizy.



Ryc. 7. Wykres osypiska. Analiza czynnikowa skali natężenia poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności w sytuacji klasówek i sprawdzianów

Osypisko na wykresie zaczyna się od wartości własnej trzeciego czynnika, co sugerowało przyjęcie do dalszej analizy trzech czynników, które wyjaśniają 57,8% wariancji zmiennych wejściowych. Wykorzystano także kryterium Kaisera i sprawdzono wartości własne czynników. Trzy z nich uzyskały wartość większą niż 1, co również uzasadniało wybór trzech czynników.

Tabela 8
Wartość własna czynników i wartość procentowa wyjaśnianej wariancji

	Wartość własna	% ogółu wariancji	Skumul. wartość własna	Skumul. %
1	7,66	42,5	7,7	42,5
2	1,55	8,6	9,2	51,1
3	1,20	6,7	10,4	57,8

Następnie przeprowadzono analizę wartości ładunków czynnikowych. Z uwagi na fakt, iż uzyskana struktura danych nie pozwoliła na interpretację, dokonano rotacji osi czynnikowych (Varimax znormalizowana) w celu uzyskania prostej struktury ładunków czynnikowych, co ułatwiło ich interpretację.

Uzyskane wartości ładunków czynnikowych dla poszczególnych pozycji pozwoliły sprawdzić, jak wyodrębnione czynniki pokrywają się z przyjętymi założeniami teoretycznymi. Uzyskane wartości przedstawiono w tabeli 9.

Tabela 9

Wartości ładunków poszczególnych twierdzeń skali wyodrębnionych czynników

	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3
kzs1	0,7	0,0	0,3
kzs2	0,4	0,5	0,1
kzs3	0,6	0,2	0,3
kzs4	0,7	0,2	0,2
kzs5	0,1	0,1	0,7
kzs6	0,8	0,3	0,0
kzs7	0,7	0,0	0,4
kzs8	0,4	0,2	0,7
kzs9	0,5	0,1	0,5
kzs10	0,5	-0,0	0,4
kzs11	0,2	0,8	0,1
kzs12	0,5	0,4	0,1
kzs13	0,7	0,4	0,2
kzs14	0,3	0,2	0,7
kzs15	0,8	0,2	0,2
kzs16	0,0	0,8	0,3
kzs17	0,2	0,4	0,7
kzs18	0,2	0,5	0,5
War. wyj.	5,0	2,4	3,0
Udział	0,3	0,1	0,2

Ostatecznie należało sprawdzić, jakie pozycje poszczególnych wymiarów wchodzi w zakresy wyodrębnionych czynników. W tym celu przygotowano zestawienie, które zaprezentowano w tabeli 10.

Tabela 10

Analiza poszczególnych wymiarów w kontekście wyodrębnionych czynników

Czynnik 1						
	ja-ja	ja-mg	o-ja	o-mg	mg-ja	mg-mg
Pozycje skali		4, 13,	6, 3, 15	1, 12, 7	10, 9	
Czynnik 2						
Pozycje skali	16, 11					
Czynnik 3						
Pozycje skali					14	17, 8, 5

Czynnik pierwszy został wyodrębniony z pozycji wchodzących w skład wymiarów moja grupa-ja oraz obcy-ja i obcy-moja grupa. Wydaje się więc, że jeśli źródło zagrożenia pochodzi od innych, to mniejsze znaczenie ma to, czy są to członkowie grupy obcej czy własnej (o-ja, o-mg, mg-ja). Zastanawiające może wydawać się jednak to, dlaczego także twierdzenia wchodzące w skład wymiaru ja-mg ładują ten czynnik. Są to twierdzenia:

„4. Zaczę wierzyć, że to prawda co o nas myślą inni, że nie jesteśmy tacy mądrzy, jak oni”.

„13. Utwierdzę się w tym, że to prawda, że my nie mamy talentu do nauki”.

W założeniach teoretycznych, które służyły do budowy twierdzeń, to jednostka tworzy takie przeświadczenie, więc jest źródłem zagrożenia. Poczucie zagrożenia dotyczy natomiast grupy własnej, czyli celu. W itemach występuje jednak także kategoria „My”. Krzysztof Skorulski (2012) ciekawie opisuje utworzenie dychotomicznej orientacji powstałej w wyniku kategoryzacji grupowej, bowiem zauważa, że:

„Wraz z rozwojem »My« zanikają początkowo konflikty, wykluczenie i poczucie bezsensu, powstaje koleżeństwo i wspólny cel, swoista wspólnota broniąca swych członków z zewnątrz i dopiero po jakimś czasie daje się zauważyć, że nie ma w nim miejsca na moje realne »Ja«, które musi ustąpić miejsca »My”.

Pojawia się więc zmiana orientacji w sposobie postrzegania

otoczenia, bowiem owo »My« szuka jednak natychmiast swego »Wy«, **które będzie jego przeciwnikiem**, którego potrzebuje do swego określenia”⁵⁶.

Być może właśnie dlatego kategoria „My” sprawia, że dominujące w procesie przetwarzania informacji staje się myślenie o innych („Wy”) jako źródle zagrożenia. W pierwszym z przytoczonych twierdzeń efekt ten może być dodatkowo wzmocniony przez użycie sformułowania „oni”. Ostatecznie nazwano ten czynnik roboczo „brzemień świata zewnętrznego”.

W odniesieniu do drugiego czynnika należy zauważyć, że w przedstawionym zestawieniu brakuje dwóch pozycji. W wymiarze ja-ja twierdzenie nr 2 wchodzące w jego skład nie uzyskało wystarczającej wartości, ale jest ona dość wysoka i wynosi 0,45, ładując czynnik nr 2. W przypadku pozycji nr 18 z wymiaru ja-mg, którego treść jest następująca: „18. Przestanę szanować takich jak ja, bo jesteśmy mniej zdolni od innych”, istnieje taka możliwość, że pierwsza część tego twierdzenia inicjuje myślenie o sobie, co ma wpływ na dodatni ładunek w kierunku wymiaru ja. Ten czynnik określono jako „brzemień ja”, czyli poczucie zagrożenia dla siebie, trudne do zniesienia, bo noszone nie na plecach, ale we własnym umyśle, a w dodatku przez niego stworzone.

Ostatni czynnik dotyczy dość specyficznej sytuacji. Weszły w jego skład wszystkie twierdzenia z wymiaru mg-mg. Wymiar ten odnosi się do poczucia zagrożenia wynikającego z faktu, iż zachowanie jednostki potwierdzi w umysłach innych członków stygmatyzowanej grupy, że negatywny stereotyp jest prawdziwy. Tak więc jest to swoiste poczucie odpowiedzialności. Jednostka czuje się reprezentantem grupy, chce pokazać, że grupa wcale taka nie jest. Chce wypaść dobrze. Jednocześnie sytuacja ta wywołuje presję, bowiem swoim zachowaniem można nie tylko przynieść szkodę sobie, ale też innym. Czynnik ten określono jako „brzemień reprezentanta”, czyli poczucie odpowiedzialności za swoje zachowanie wynikające z troski o innych członków stygmatyzowanej grupy.

Pewne rozbieżności pomiędzy zakładanym modelem a przedstawioną strukturą mogą wynikać z wieku badanych. Uznanie zagrożenia ze strony „innych” (obcych i swoich) jako jednego rodzaju zagrożenia nie stoi w sprzeczności z założeniami teoretycznymi, a jedynie ogranicza liczbę nowych zmiennych wyodrębnionych w trakcie analizy. W celu zweryfikowania, czy to wiek badanych ma na to wpływ, konieczne byłoby przeprowadzenie badań także w innych grupach wiekowych. Choć zasadniczo otrzymane dane empiryczne są zgodne ze strukturą teoretyczną, to na tym etapie ich analiza pod kątem wymiarów wyodrębnionych przez Shapiro i Neuberga (2007) jest nieuprawniona z uwagi na mniejszą liczbę uzyskanych czynników.

⁵⁶ K. Skorulski, *Potrzeba przełomu. Dialogiczne spojrzenie z Ferdynandem Ebnerem na rozwój sytuacji duchowej we współczesnych społeczeństwach Europy*, Osoba i Wina, Filozofia Chrześcijańska, 2012, 9, s. 99.

Do oceny trafności teoretycznej skali do badania poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności **metodą różnic międzygrupowych** wykorzystano wyniki tych samych osób badanych w zakresie stresu odczuwanego w związku ze szkołą i nauką⁵⁷, postrzegania własnych relacji z rówieśnikami⁵⁸ oraz poczucia bezradności na lekcjach języka polskiego i poczucia bezradności na lekcjach matematyki⁵⁹.

Miarą stresu odczuwanego w związku ze szkołą i nauką był wybór przez badanych jednej z czterech możliwych odpowiedzi: wcale, trochę, dość mocno, bardzo mocno w odpowiedzi na pytanie: W jakim stopniu odczuwasz stres w związku ze szkołą i nauką? Dla potrzeb tej analizy połączono w jedną kategorię odpowiedzi wcale i trochę (oznaczoną jako grupa 1) oraz dość mocno i bardzo mocno (oznaczoną jako grupa 2). Z uwagi na różną liczebność grup (N w grupie 1 = 100, N w grupie 2 = 25) zastosowano test U Mana-Whitneya z poprawką na ciągłość. Wartość testu $Z = -2,629$; $p = 0,009$ wskazuje, że porównywane grupy różnią się istotnie w zakresie poziomu poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności ($p = 0,009$). Wartość mediany dla grupy 1 (11,08) oraz dla grupy 2 (16,91) wskazuje, że uczniowie deklarujący odczuwanie stresu dość mocno i bardzo mocno w związku ze szkołą i nauką mają też wyższy poziom poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności, co jest zgodne ze stanem wiedzy na ten temat. Z dotychczasowych badań wiemy, że uczniowie objęci negatywnymi stereotypami doświadczają długotrwałego stresu (którego źródłem jest lęk), a to z kolei powoduje między innymi gorszy stan zdrowia, wyższy poziom depresji oraz niższy poziom szczęścia⁶⁰.

Postrzeganie własnych relacji z rówieśnikami przez badanego oraz poczucie bezradności na lekcjach języka polskiego i matematyki mierzone były na skali porządkowej. Dla potrzeb tych analiz pogrupowano badanych według kwartyli, nadając kod 1 badanym w najniższym kwartylu, kod 2 – badanym w środkowym kwartylu i kod 3 – badanym w najwyższym kwartylu. Tak przekształcone dane wykorzystano dla wykonania jednoczynnikowej anali-

⁵⁷ W tym celu wykorzystano pytanie stosowane w międzynarodowych badaniach nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej (Health Behaviour in School-aged Children – HBSC), J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych*. Wyniki badań HBSC 2014, Warszawa 2015, Instytut Matki i Dziecka, http://www.imid.med.pl/images/do-pobrania/Zdrowie_i_zachowania_zdrowotne_www.pdf [dostęp: 11.10.2017].

⁵⁸ Na temat pierwszej wersji tej skali liczącej 19 pozycji patrz: M. Deptuła, *Poznanie społecznego kontekstu rozwoju psychospołecznego uczniów w klasach IV-VI*, Studia Edukacyjne, 2015, 37, s. 61-76. Wersja wykorzystana w tej analizie liczy 21 pozycji i nie była dotąd publikowana.

⁵⁹ Patrz: B. Ciżkowicz, *Wyuczona bezradność młodzieży*, Bydgoszcz 2009. W skali wprowadzone zmiany w 3 spośród 20 twierdzeń w celu dostosowania jej do wieku i doświadczeń badanych.

⁶⁰ D. Drązkowski, *Interwencje redukujące zagrożenie stereotypem*, Edukacja, 2012, 3(128), s. 38-53.

zy wariancji testem ANOVA, gdzie zmienną zależną był poziom zagrożenia stereotypem niskich zdolności, a zmienną niezależną – kolejno każda z wyżej wymienionych zmiennych. Zróżnicowanie wariancji w podgrupach, sprawdzane testem Levene’a w każdym z omawianych tu przypadków, okazało się nieistotne statystycznie. Analizy Post-hoc wykonano testem Tukeya dla różnych N. Wyniki analiz prezentuje tabela 11.

Tabela 11

Wyniki porównań międzygrupowych dla zmiennych niezależnych: postrzeganie relacji z rówieśnikami oraz poczucie bezradności na lekcjach języka polskiego i matematyki

Zmienne	Test F	Wartość p	Wyniki analizy Post-hoc			
			Test Tukeya	Grupa 1 (21,697)	Grupa 2 (13,682)	Grupa 3 (10,700)
Poczucie zagrożenia stereotypem niskich zdolności vs Postrzeganie relacji z rówieśnikami	F(2, 126) = 8,697	p=0,0003	Grupa 1	–	0,01	0,0004
			Grupa 2	0,01	–	0,552
			Grupa 3	0,0004	0,552	–
Poczucie zagrożenia stereotypem niskich zdolności vs Poczucie bezradności na lekcjach języka polskiego	F(2, 122) = 13,755	p=0,0001	Test Tukeya	Grupa 1 (8,121)	Grupa 2 (13,967)	Grupa 3 (21,594)
			Grupa 1	–	0,0578	0,00002
			Grupa 2	0,0578	–	0,009
Poczucie zagrożenia stereotypem niskich zdolności vs Poczucie bezradności na lekcjach języka polskiego	F(2, 122) = 7,866	p=0,0006	Grupa 3	0,00002	0,009	–
			Grupa 1	–	0,271	0,0007
			Grupa 2	0,271	–	0,042
Poczucie zagrożenia stereotypem niskich zdolności vs Poczucie bezradności na lekcjach języka polskiego	F(2, 122) = 7,866	p=0,0006	Grupa 3	0,0007	0,042	–

Wyniki wszystkich porównań różnic międzygrupowych są zgodne z teoretycznymi przewidywaniami.

Uczniowie, którzy na skali postrzegania relacji z rówieśnikami uzyskali wynik w dolnym kwartylu (relacje niekorzystne) mają istotnie wyższy poziom poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności niż uczniowie, których wyniki mieszczą się w górnym kwartylu (relacje korzystne). Uczniowie

o niekorzystnych relacjach mają także wyższy poziom zagrożenia stereotypem niż uczniowie o przeciętnych relacjach z rówieśnikami.

Skala do badania poczucia bezradności na lekcjach języka polskiego i matematyki jest skonstruowana tak, że im wyższy wynik, tym wyższy poziom bezradności. Zatem zgodnie z teoretycznymi przewidywaniami, grupa uczniów, których wyniki na skalach bezradności mieszczą się w górnym kwartylu ma istotnie wyższy poziom zagrożenia stereotypem niskich zdolności niż grupa uczniów o wynikach przeciętnych i wynikach niskich (mieszczących się w dolnym kwartylu).

Wyniki porównań między grupami stanowią dodatkowe, obok analizy czynnikowej, potwierdzenie teoretycznej trafności skali skonstruowanej do badania poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności u uczniów klas IV-VI.

W badaniach pilotażowych zebrano także informacje pozwalające podjąć decyzje co do dalszego doskonalenia prezentowanej tu skali. Oprócz 18 pytań wchodzących w skład skali natężenia poczucia zagrożenia stereotypem przed sprawdzianami/kartkówkami oraz 18 pytań wchodzących w skład skali natężenia poczucia zagrożenia przed odpowiedziami ustnymi uwzględniono także pytania dodatkowe, które miały posłużyć do oceny tego, na jakich przedmiotach szkolnych dzieci odczuwają największe poczucie zagrożenia oraz jakich określeń używają dla nazwania tego stanu.

Analiza odpowiedzi badanych wykazała, że poczucie zagrożenia towarzyszyło dziewczynkom przede wszystkim na sprawdzianach/kartkówkach z matematyki (66,4% wskazań), a chłopom na sprawdzianach/kartkówkach z języka polskiego (76% wskazań). Na drugim miejscu w grupie dziewcząt znalazły się sprawdziany/kartkówki z języka polskiego (42,1% wskazań), a w grupie chłopców sprawdziany/kartkówki na lekcjach matematyki (46% wskazań). Te wyniki skłoniły autora skali do badania poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności do zastosowania w kolejnych badaniach skali odnoszącej się do lekcji języka polskiego i skali dotyczącej lekcji matematyki.

Celem uproszczenia opisu emocji badani mieli w badaniach pilotażowych możliwość wyboru kilku stanów: „czuję się świetnie”, „czuję się normalnie”, „martwię się”, „boję”, „jestem niespokojna”, „smutno mi”, „złoszczę się”, „jestem zestresowana”, „czuję jakby coś mnie zjadało od środka”, „zapominam to, co wiedziałam”, „trudno to opisać”⁶¹. Mogli również sami opisać ten stan w pytaniu otwartym. W grupie chłopców najczęściej powtarzały się określenia „martwię się” (36,8% badanych), „jestem zestresowany” i „jestem niespokojny” (w obu przypadkach 28,1%). W grupie dziewcząt najczęściej

⁶¹ Określenia pochodzą z pierwszej wersji badań pilotażowych prowadzonych przez Szymona Borsicha, w których uczniowie odpowiadali na pytanie otwarte dotyczące uczuć towarzyszących im w czasie sprawdzianów i kartkówek.

wyбирane było określenie „jestem zestresowana” (53,7%) oraz „jestem niepokojna”, „boję się” (w obu przypadkach po 42,7%), jak też „martwię się” (30,5%). Odpowiedzi te wykorzystane w czasie pozwoliły na przygotowanie nowego polecenia wprowadzającego do zestawu twierdzeń służących do badania zagrożenia stereotypem niskich zdolności w udoskonalonej wersji omawianej tu skali.

Podsumowanie

Wyniki badań pilotażowych pozwoliły na przygotowanie ostatecznej wersji narzędzia. Przeformułowano twierdzenie wprowadzające oraz nieznacznie zmodyfikowano treści pytań, celem skrócenia i uproszczenia składni zdań, z uwagi na prowadzenie badań w różnych grupach wiekowych. Zamiast badania poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności na sprawdzianach/kartkówkach i w czasie odpowiedzi ustnych, zdecydowano się skonstruować skalę do badania poczucia zagrożenia stereotypem na lekcjach języka polskiego oraz na lekcjach matematyki, zgodnie z deklaracjami badanych, że te lekcje są dla nich źródłem najczęstszego stresu w szkole.

Ujawnienie występowania zjawiska zagrożenia stereotypem niskich zdolności wydaje się szczególnie ważne, ponieważ może ono zmniejszać szanse na osiągnięcie wyników na miarę posiadanych możliwości u części dzieci; jest więc to ważny problem edukacyjny, którego rozwiązanie w znacznej mierze zależy od nauczycieli i rodziców.

BIBLIOGRAFIA

- Ambady N., Shih M., Kim A., Pittinsky T.L., *Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance*, Psychological Science, 2001, 12.
- Aronson J., Inzlicht M., *The ups and downs of attributional ambiguity: Stereotype vulnerability and the academic selfknowledge of African American college students*, Psychological Science, 2004, 15.
- Bedyńska S., *Długofalowe skutki zagrożenia stereotypem. Moderacyjna rola identyfikacji z własną grupą i dziedziną*, Studia Psychologiczne, 2013, 51.
- Bedyńska S., Dreszer J., *Wyśmiej stereotyp! Czynniki redukujące zagrożenie stereotypem*, Psychologia Społeczna, 2006, 1(2).
- Bedyńska S., Rycielski P., *Zagrożenie stereotypem, bezradność intelektualna a oceny szkolne dziewcząt z matematyki*, Edukacja 2016, 1(136).
- Bosson J.K., Haymovitz E.L., Pinel E.C., *When saying and doing diverge: The effects of stereotype threat on self-reported versus nonverbal anxiety*, Journal of Experimental Social Psychology, 2004, 40.
- Cherney I.D., Campbell K.L., *A league of their own: Do single-sex schools increase girls' participation in the physical sciences?* Sex Roles, 2011, 65.

- Cimpian A., Mu Y., Erickson L.C., *Who is good at this game? Linking an activity to a social category undermines children's achievement*, Psychological Science, 2012, 23.
- Ciżkowicz B., *Wyuczona bezradność młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2009.
- Cohen G.L., Garcia J., *"I am us": Negative stereotypes as collective threats*, Journal of Personality and Social Psychology, 2005, 89.
- Crocker J., *Editor's introduction to special issue on "Social Stigma: Perspectives From Experimental Social Psychology"*, Journal of Experimental Social Psychology, 1999, 35.
- Croizet J.-C., Claire T., *Extending the concept of stereotype threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds*, Personality, Personality and Social Psychology Bulletin, 1998, 24, 6, June, <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0146167298246003>, [dostęp: 11.10.2017].
- Cronbach L.J., Meehl P.E., *Trafność teoretyczna testów psychologicznych*, [w:] *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*, red. J. Brzeziński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Deptuła M., *Poznanwanie społecznego kontekstu rozwoju psychospołecznego uczniów w klasach IV-VI*, Studia Edukacyjne, 2015, 37.
- Drażkowski D., *Interwencje redukujące zagrożenie stereotypem*, Edukacja, 2012, 3(128).
- Flore P.C., Wicherts J.M., *Does stereotype threat influence performance of girls in stereotyped domains? A meta-analysis*, Journal of School Psychology, 2015, 53.
- Good J.J., Woodzicka J.A., Wingfield L.C., *The effects of gender stereotypic and counter-stereotypic textbook images on science performance*, The Journal of Social Psychology, 2010, 150.
- Hornowska E., *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014.
- Huguet P., Régner I., *Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances*, Journal of Educational Psychology, 2007, 99, 545–560.
- Huguet P., Régner I., *Counter-stereotypic beliefs in math do not protect school girls from stereotype threat*, Journal of Experimental Social Psychology, 2009, 45.
- Keller J., Dauenheimer D., *Stereotype threat in the classroom: Dejection mediates the disrupting threat effect on women's math performance*, Personality and Social Psychology Bulletin, 2003, 29.
- Kray L.J., Thompson L., Galinsky A.D., *Battle of the sexes: Gender stereotype confirmation and reactance in negotiations*, Journal of Personality and Social Psychology, 2001, 80.
- Marx D.M., Stapel D.A., Muller D., *We can do it: The interplay of construal orientation and social comparison under threat*, Journal of Personality and Social Psychology, 2005, 88.
- Mazur J. (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2015, http://www.imid.med.pl/images/do-pobrania/Zdrowie_i_zachowania_zdrowotne_www.pdf [dostęp: 11.10.2017].
- Muzzatti B., Agnoli F., *Gender and mathematics: Attitudes and stereotype threat susceptibility in Italian children*, Developmental Psychology, 2007, 43.
- Nguyen H.D., Ryan A.M., *Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence*, Journal of Applied Psychology, 2008, 93.
- Picho K., Rodriguez A., Finnie L., *Exploring the Moderating Role of Context on the Mathematics Performance of Females Under Stereotype Threat: A Meta-Analysis*, The Journal of Social Psychology, 2013, 153, 3.
- Picho K., Stephens J.M., *Culture, context and stereotype threat: A comparative analysis of young Ugandan women in coed and single-sex schools*, The Journal of Educational Research, 2012, 105.

- Schmader T., *Gender identification moderates stereotype threat effects on women's math performance*, Journal of Experimental Social Psychology, 2002, 38.
- Schmader T., Johns M., *Converging evidence that stereotype threat reduces working memory capacity*, Journal of Personality and Social Psychology, 2003, 3.
- Shapiro J.R., Neuberg S.L., *From stereotype threat to stereotype threats: Implications of a multi-threat framework for causes, moderators, mediators, consequences, and interventions*, Personality and Social Psychology Review, 2007, 11.
- Skorulski K., *Potrzeba przełomu. Dialogiczne spojrzenie z Ferdynandem Ebnerem na rozwój sytuacji duchowej we współczesnych społeczeństwach Europy*, Osoba i Wina, Filozofia Chrześcijańska, 2012, 9.
- Steele C.M., Aronson J., *Stereotype threat and the intellectual test performance of African-Americans*, Journal of Personality and Social Psychology, 1995, 69.
- Steele C.M., Spencer S.J., Aronson J., *Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat*, [w:] *Advances in experimental social psychology*, red. M.P. Zanna, 34, CA: Academic Press, San Diego 2002.
- Sticker W., Ward W., *Stereotype Threat, inquiring About Test Takers' Ethnicity and Gender, and Standardized Test Performance*, Journal of Applied Social Psychology, 2004, 34, 4.
- Stroesner S., Good C., *Reducing stereotype threat*. 2009, <http://reducingstereotypethreat.org>, [dostęp: 09.06.2016].
- Tomasetto C., Alparone F.R., Cadinu M., *Girls' math performance under stereotype threat: the moderating role of mothers' gender stereotypes*, Developmental Psychology, 2011, 47.
- Walton G.M., Cohen G.L., *Stereotype lift*, Journal of Experimental Social Psychology, 2003, 39.