



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

PRZYJAZNA SZKOŁA
DOBROSTAN
SPOŁECZNOŚCI SZKOLNEJ

Sonia Styrkacz, Joanna Talewicz, Małgorzata Kołaczek, Magda Szypowska

Przyjazna Szkoła. Wsparcie edukacji dzieci i młodzieży romskiej

PRZEWODNIK



Fundusze Europejskie
dla Rozwoju Społecznego



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską





Spis treści

CZĘŚĆ I

Niezbędnik wiedzy

Wprowadzenie	5
1. Nazewnictwo, język i znaczenie terminologii w pracy szkoły.....	7
1.1. Rom – nazwa własna, znaczenie, historia.....	7
1.2. Określenie „Cygan” – kontekst historyczny i współczesne obciążenia.....	7
1.3. Znaczenie języka w relacjach szkoły z rodzinami romskimi.....	8
1.4. Nazwy w kulturze, literaturze i mediach	9
1.5. Komunikacja wspierająca współpracę.....	9
2. Sytuacja społeczno-ekonomiczna społeczności romskiej w Polsce.....	10
2.1. Kontekst historyczny jako fundament współczesnych nierówności.....	10
2.2. Zróżnicowanie sytuacji społecznej – brak jednej normy.....	11
2.3. Mieszkalnictwo – segregacja przestrzenna i jej konsekwencje.....	12
2.4. Zatrudnienie i rynek pracy	13
2.5. Ubóstwo	13
2.6. Sytuacja zdrowotna i jej wpływ na edukację	15
2.7. Doświadczenia migracyjne jako czynnik ryzyka edukacyjnego.....	16
2.8. Co ta wiedza oznacza dla szkół?.....	16
3. Język romani (romski)	17
3.1. Pochodzenie i rozwój języka romani	17
3.2. Romani jako język przede wszystkim mówiony	17
3.3. Zróżnicowanie dialektów w Polsce	18
3.4. Dzieci romskie z doświadczeniem migracji i uchodźstwa.....	19
3.5. Związek języka z diagnozowaniem.....	19
3.6. Co ta wiedza oznacza dla szkół?.....	20
4. Różnorodność społeczności romskiej.....	21
4.1. Dlaczego różnorodność ma znaczenie w edukacji?.....	21
4.2. Cztery główne grupy romskie w Polsce.....	22
4.3. Romowie i Romki z Rumunii oraz Romowie i Romki z Ukrainy.....	22
4.4. Różnice kulturowe vs. różnice wynikające z wykluczenia.....	23
4.5. Co ta wiedza oznacza dla szkół?.....	23



5. Romanipen	24
5.1. Różnorodność Romów a kultura romska	25
5.2. Podstawowe wartości Romanipen	25
5.3. Funkcje	26
5.4. Różnorodność a Romanipen	26
5.5. Co ta wiedza oznacza dla szkół?	27
6. Stereotypy dotyczące społeczności romskiej i nastroje społeczne w Polsce	28
6.1. Stereotypy jako podstawa wykluczenia	28
6.2. Najczęściej powtarzane stereotypy dotyczące Romów i Romek	28
6.3. Antycyganizm	31
6.4. Stereotypy a praktyka szkolna	31
6.5. Nastroje społeczne wobec Romów i Romek	32
6.6. Jak szkoła może przeciwdziałać stereotypom?	33
6.7. Romowie w edukacji, kulturze i przestrzeni publicznej	34
7. Wsparcie edukacji dzieci i młodzieży romskiej w Polsce i Unii Europejskiej	37
7.1. Główne założenia polskiej polityki na rzecz włączenia Romów	37
7.2. Asystenci edukacji romskiej i asystenci międzykulturowi	37
7.3. Inne mechanizmy wsparcia dla szkół	38
7.4. Wsparcie Unii Europejskiej i inicjatywy międzynarodowe	38

CZĘŚĆ II

Uczniowie i uczennice pochodzenia romskiego w polskiej szkole

1. Sytuacja ucznia i uczennicy romskiej w polskiej szkole	39
2. Wewnętrzne zróżnicowanie społeczności romskiej a wielowymiarowość barier edukacyjnych	41
3. Specyfika kompetencji językowych uczniów romskich w kontekście edukacyjnym	41
4. Instytucjonalne i rodzinne uwarunkowania absencji uczennic i uczniów romskich	43
5. Wpływ płci i norm społecznych na trajektorie edukacyjne uczniów i uczennic romskich	45



6. Sytuacja uczniów romskich z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa w polskiej szkole	47
7. Diagnoza w poradniach psychologiczno-pedagogicznych – ujęcie funkcjonalne	50
8. Asystenci edukacji romskiej i asystenci międzykulturowi	60
Podsumowanie	62
Bibliografia	64
 Aneks	
Informator dla rodziców dzieci romskich rozpoczynających naukę w polskiej szkole	70



CZĘŚĆ I

Niezbędnik wiedzy

Wprowadzenie

Społeczność romska jest obecna na ziemiach polskich od ponad sześciu stuleci, a jej historia stanowi integralną część historii Polski i Europy. Mimo tej wielowiekowej obecności wiedza o Romach i Romkach wciąż pozostaje ograniczona zarówno w debacie publicznej, jak i w systemie edukacji. Wiele informacji funkcjonuje w postaci uproszczonych narracji lub stereotypów, rzadko natomiast opiera się na rzetelnych danych, badaniach czy realnym doświadczeniu współpracy ze społecznością.

W praktyce oznacza to, że szkoły i osoby pracujące w edukacji często nie mają wystarczającego wsparcia merytorycznego w pracy z uczniami romskimi. Brakuje spójnych materiałów dydaktycznych, przystępnych opracowań naukowych, usystematyzowanych szkoleń czy praktycznych narzędzi, które ułatwiałyby codzienną pracę w zróżnicowanych kulturowo klasach. Dostępne dokumenty, choć ważne, są rozproszone, a nauczyciele i specjaliści pracujący w środowisku szkolnym bądź wspierający proces edukacyjny dzieci w zdecydowanej większości nie mieli okazji zdobyć pogłębionej wiedzy dotyczącej historii, kultury czy współczesnych wyzwań społeczności romskiej.

W efekcie szkoły często działają intuicyjnie, starając się reagować na bieżące sytuacje bez możliwości odwołania się do szerszego kontekstu czy wypracowanych standardów. Może to prowadzić do nieporozumień, obniżonych oczekiwań wobec uczniów i uczennic, problemów w komunikacji z rodzinami oraz niezamierzonych działań wzmacniających bariery edukacyjne.

Dodatkowo w ostatnich latach profil uczniów i uczennic romskich w polskich szkołach się zmienił. Obok polskiej społeczności romskiej, która zamieszkuje kraj od pokoleń, coraz częściej pojawiają się Romowie i Romki z Rumunii oraz rodziny romskie uchodźcze z Ukrainy. Każda z tych grup ma inną historię, inny dialekt języka romani, inny poziom kontaktu z instytucjami publicznymi, a także różne doświadczenia związane z edukacją.

Dzieci romskie z Rumunii mogą mierzyć się z ograniczeniami wynikającymi z życia w warunkach migracyjnych lub z braku dostępu do edukacji w kraju pochodzenia. Z kolei ukraińskie dzieci romskie z doświadczeniem uchodźstwa często przybywają do Polski w sytuacji głębokiego kryzysu, bez dokumentów, po doświadczeniach przymusowych przesiedleń, niekiedy bez wcześniejszego kontaktu ze szkołą. W klasach pojawiają się więc uczniowie, którzy

potrzebują nie tylko wsparcia językowego, lecz także stabilizacji, poczucia bezpieczeństwa i indywidualnego podejścia.

Równocześnie polskie instytucje edukacyjne, mimo wielu wysiłków, nie dysponują jednolitym systemem przygotowania do pracy w warunkach wielokulturowości. Brakuje opracowanych standardów współpracy z rodzinami romskimi, programów szkoleniowych dotyczących języka romani i jego roli w procesach edukacyjnych, narzędzi pomagających rozpoznawać, w jakich grupach zróżnicowania funkcjonują uczniowie. Wiedza dotycząca Romów, która trafia do szkół, często opiera się na mitach i skrótach, a nie na badaniach i doświadczeniu praktycznym.

Celem opracowania jest wypełnienie tej luki poprzez przedstawienie uporządkowanej, rzetelnej i pogłębionej wiedzy o społeczności romskiej w Polsce. Materiał łączy perspektywę historyczną, kulturową, językową i społeczną, uwzględniając także współczesne wyzwania, takie jak migracje, doświadczenia uchodźcze, dyskryminacja instytucjonalna czy złożone relacje między szkołą a rodzicami. Wszystkie te elementy mają bezpośredni wpływ na sytuację uczniów romskich w edukacji i ich szanse rozwojowe.

Poradnik ma dwa zasadnicze cele:

1. dostarczyć nauczycielom i nauczycielkom oraz pracownikom i pracowniczkom wspierającym proces edukacyjny i rozwojowy dzieci narzędzi do lepszego rozumienia sytuacji uczniów romskich, poprzez uwzględnienie różnorodności grup, języków i doświadczeń życiowych;
2. wzmocnić kompetencje przedszkoli, szkół i poradni psychologiczno-pedagogicznych w tworzeniu bezpiecznego i włączającego środowiska, opartego na dialogu, wzajemnym szacunku i równości, zgodnie z rekomendacjami krajowymi i międzynarodowymi dotyczącymi edukacji międzykulturowej.

Poradnik ma na celu budowanie obrazu Romów i Romek nie przez pryzmat folkloru czy uproszczonych kategorii kulturowych, lecz poprzez zrozumienie realnego kontekstu ich życia społecznego, historycznego i ekonomicznego. Kluczowe jest również podkreślenie, że praca z uczniami i uczennicami romskimi nie polega na tworzeniu „odrębnych metod”, lecz na wzmacnianiu jakości edukacji poprzez wiedzę, świadomość i kompetencje, które służą wszystkim uczniom i uczennicom.

Materiał stanowi punkt wyjścia do pogłębionej analizy obejmującej m.in. różnorodność grup romskich w Polsce, podstawowe informacje o języku romani, zagadnienia związane z Romanipen (niepisanym prawem zwyczajowym niektórych grup romskich), historię i współczesność antycyganizmu, doświadczenia migracyjne, sytuację społeczno-ekonomiczną oraz przede wszystkim wyzwania i rekomendacje dotyczące edukacji.

1. Nazewnictwo, język i znaczenie terminologii w pracy szkoły

Precyzyjne i świadome używanie nazw dotyczących społeczności romskiej stanowi fundament rzetelnej pracy edukacyjnej. Terminologia nie jest w tym przypadku jedynie kwestią językową, niesie bowiem za sobą określone historie, doświadczenia oraz konsekwencje społeczne. Nazwy używane w oficjalnych dokumentach szkoły, w komunikacji interpersonalnej i w przestrzeni instytucjonalnej wpływają na poziom zaufania rodzin romskich, jakość relacji oraz poczucie bezpieczeństwa uczniów i uczennic.

1.1. Rom – nazwa własna, znaczenie, historia

Rom i Romka to nazwy własne wywodzące się z języka romani i używane przez samych Romów i Romki. W języku romani słowo Rom może oznaczać m.in. człowieka, członka wspólnoty lub mężczyznę, natomiast forma żeńska to Romni. W języku polskim używamy form Rom i Romka. Przez stulecia społeczności większościowe posługiwały się jednak przede wszystkim określeniami nadanymi Romom z zewnątrz. Nazwa Rom zaczęła szerzej funkcjonować w dyskursie międzynarodowym i instytucjonalnym w XX wieku, a ważnym momentem było jej przyjęcie podczas I Światowego Kongresu Romów w 1971 r.

Dlaczego to ważne dla szkoły?

- Użycie nazwy własnej jest wyrazem szacunku.
- Potwierdza podmiotowość społeczności.
- Zmniejsza dystans i uprzedzenia.
- Buduje w rodzinach poczucie, że szkoła zna i rozumie ich tożsamość.

1.2. Określenie „Cygan” – kontekst historyczny i współczesne obciążenia

Określenie „Cygan” jest nazwą nadaną przez społeczności większościowe. Jego korzenie sięgają średniowiecznych błędnych przekonań, według których Romowie mieli być potomkami Atsinganoi (Atynganie; średniowieczna grupa heretycka w Bizancjum kojarzona z praktykami magicznymi i wróżbami). Ich nazwa została błędnie przeniesiona na społeczności romskie. Szybko zaczęła funkcjonować w sposób nacechowany, związany z przypisywaniem grupie cech negatywnych.

W tradycji europejskiej i polskiej pojęcie to zostało obudowane:

- stereotypami dotyczącymi rzekomej nieuczciwości,
- motywami folklorystycznymi i romantycznymi ujęciami egzotyczności,
- przedstawieniami „inności” w literaturze i kinie,
- rolę przypisaną przez wieki mniejszości pozbawionej praw i przedstawianej jako zagrożenie.

W dokumentach i opracowaniach instytucjonalnych, także w materiałach szkoleniowych dla funkcjonariuszy publicznych, podkreśla się, że określenie to jest w wielu kontekstach odbierane jako stygmatyzujące, a historycznie było narzędziem dyskryminacji.

Warto zaznaczyć, że w niektórych kontekstach kulturowych, np. w folklorze, literaturze, muzyce, słowo to jest obecne jako element tradycji. Nie zmienia to jednak faktu, że w relacjach szkolnych i administracyjnych jego użycie nie jest właściwe.

Określenie „Cygan” jest nadal używane, a niekiedy również promowane przez część polskich badaczy zajmujących się Romami, w tym przedstawicieli tradycyjnie rozumianej „cyganologii”. Argumentem bywa tutaj m.in. fakt, że część Romów sama określa siebie mianem „Cyganów”. Nie powinno to jednak przesłaniać zasadniczej różnicy pomiędzy użyciem danego słowa wewnątrz społeczności a jego stosowaniem jako kategorii opisującej tę społeczność z zewnątrz.

„Cygan” i „Rom” nie są pojęciami tożsamymi. „Rom” jest określeniem własnym – endonimem, wywodzącym się z języka romani i oznaczającym człowieka, osobę należącą do społeczności. Jego stosowanie wiąże się więc również z uznaniem podmiotowości Romów i ich prawa do samookreślenia.

1.3. Znaczenie języka w relacjach szkoły z rodzinami romskimi

Terminologia, którą posługuje się szkoła, nie jest jedynie wyborem stylistycznym – wpływa na poczucie bezpieczeństwa i zaufania rodziców i uczniów. W wielu rodzinach romskich istnieje pamięć doświadczeń trudnych relacji z instytucjami publicznymi, również tych z okresu PRL. To sprawia, że język używany przez szkołę może wzmacniać partnerstwo albo budować bariery.

Nauczyciele i dyrektorzy często podkreślają, że właściwe użycie terminu Rom lub Romka bywa jednym z pierwszych sygnałów, że szkoła jest miejscem bezpiecznym i profesjonalnym. Jest to szczególnie ważne w przypadku rodzin, które miały doświadczenia dyskryminacji lub braku zrozumienia ze strony instytucji.

1.4. Nazwy w kulturze, literaturze i mediach

W edukacji często pojawia się problem przenoszenia do praktyki szkolnej pojęć zaczerpniętych z:

- literatury pięknej (np. romantyzujące obrazy Romów),
- folkloru (np. „cygańskie wróżby”),
- muzyki popularnej („cygańskie melodie”),
- filmów z okresu PRL, które prezentowały uproszczone lub egzotyzujące obrazy społeczności,
- mediów społecznościowych i języka internetowego.

Szkoła powinna umieć wyjaśnić uczniom, na prostych i dostępnych przykładach, różnicę między przekazem kulturowym, stereotypem a rzeczywistą kulturą i doświadczeniem społecznym. To zadanie edukacyjne, a jednocześnie narzędzie ochrony uczniów romskich przed stygmatyzacją.

Reprezentacje Romów nie muszą być jawnie negatywne, aby utrwały stereotypy. Obraz „wolnego Cygana”, taboru, ogniska, wróżenia, muzykalności, kolorowych strojów czy „cygańskiego temperamentu” może być przedstawiany jako pozytywny, a jednocześnie sprowadzać bardzo zróżnicowane społeczności do kilku utrwalonych wyobrażeń. Jest to szczególnie istotne w szkole, gdzie edukacja o Romach nadal może być organizowana głównie wokół muzyki, tańca, strojów czy kuchni.

Szkoła powinna krytycznie analizować nie tylko kulturę popularną, ale także własne materiały dydaktyczne: w jaki sposób przedstawiani są w nich Romowie, czy występują wyłącznie w kontekście folkloru, wędrownego stylu życia, Zagłady albo problemów społecznych, czy pokazywani są również jako współcześni obywatele, twórcy, badacze, aktywiści, specjaliści i zwyczajni uczestnicy życia społecznego.

1.5. Komunikacja wspierająca współpracę

Szkoły, które mają pozytywne doświadczenia w pracy z rodzinami romskimi, zwracają uwagę na znaczenie pierwszego kontaktu dla udanej współpracy. Poniżej podano dwa przykłady komunikatów pozwalających zbudować atmosferę dialogu.

- W naszej szkole używamy określeń Rom i Romka. Jeśli w Pani rodzinie funkcjonują inne nazwy, proszę nam o tym powiedzieć, chcemy komunikować się tak, by czuła się Pani komfortowo.
- Jeśli coś w komunikacji między nami będzie niejasne, proszę śmiało pytać, dla nas ważne jest, aby wszystkie informacje były zrozumiałe i podane z szacunkiem.

Takie podejście:

- buduje relację opartą na zaufaniu,
- obniża dystans instytucjonalny,
- ułatwia współpracę w dalszej części roku szkolnego.

2. Sytuacja społeczno-ekonomiczna społeczności romskiej w Polsce

Sytuacja społeczno-ekonomiczna Romów i Romek w Polsce jest rezultatem wielu nakładających się na siebie czynników historycznych, kulturowych, politycznych i społecznych. Tworzą one złożony kontekst, bez którego trudno zrozumieć współczesne wyzwania, z jakimi mierzą się rodziny romskie oraz ich dzieci uczęszczające do szkół. Dla nauczycieli i nauczycielek oraz instytucji edukacyjnych wiedza ta jest istotna nie po to, by „wyjaśniać” zachowania uczniów i uczennic, lecz by rozumieć, jakie bariery strukturalne wpływają na ich możliwości edukacyjne i jakie wsparcie jest adekwatne.

Sytuacji społeczno-ekonomicznej Romów nie należy wyjaśniać poprzez „kulturę romską” czy „romski styl życia”. Ubóstwo, niższy poziom wykształcenia, trudności mieszkaniowe czy ograniczony dostęp do rynku pracy nie są cechami kultury romskiej. Takie przedstawienie problemu prowadziłoby do etniczacji nierówności społecznych, czyli przypisywania pochodzeniu etnicznemu zjawisk, które mają przede wszystkim podłoże historyczne, społeczne i strukturalne.

2.1. Kontekst historyczny jako fundament współczesnych nierówności

W literaturze europejskiej podkreśla się, że sytuacja społeczno-ekonomiczna Romów i Romek nie wynika z czynników kulturowych, lecz z wielowiekowego systemowego wykluczenia. W Polsce szczególne znaczenie ma dziedzictwo okresu PRL, kiedy to państwo prowadziło politykę przymusowej asymilacji, likwidując tradycyjne zawody, zabraniając wędrownego stylu życia i ograniczając autonomię społeczności romskich.

Przymusowe osiedlanie, wdrażane od lat 60. ubiegłego wieku, oznaczało dla wielu rodzin:

- utratę tradycyjnych źródeł utrzymania, takich jak rzemiosło, muzykowanie, handel obwoźny,
- gwałtowne przejście z gospodarki opartej na mobilności do stałego, często niechcianego osiedlenia,

- brak wsparcia w adaptacji do nowych realiów ekonomicznych,
- silne uzależnienie od instytucji państwowych w kolejnych dekadach.

Współcześni rodzice z niektórych grup romskich w Polsce są często pierwszym lub drugim pokoleniem, które żyje w warunkach pełnej osiadłości, a to oznacza, że część kompetencji edukacyjnych i zawodowych nie była przekazywana międzypokoleniowo.

Zrozumienie tego kontekstu jest kluczowe, aby interpretować dzisiejszą sytuację społeczno-ekonomiczną Romów i Romek nie jako „wyboru stylu życia”, lecz jako konsekwencję procesów strukturalnych.

Część współczesnych rodziców romskich sama ma za sobą bardzo krótką lub niepełną ścieżkę edukacyjną, niektórzy nie ukończyli szkoły podstawowej, inni zakończyli edukację na jej wczesnym etapie. Nie należy jednak przedstawiać tego jako braku zainteresowania edukacją czy „cechy kulturowej”. W wielu przypadkach jest to rezultat wcześniejszego wykluczenia edukacyjnego, segregacji, dyskryminacji oraz funkcjonowania kolejnych pokoleń poza systemem lub na jego marginesie. Ma to znaczenie również współcześnie – rodzic, który sam nie miał możliwości zdobycia wykształcenia albo ma negatywne doświadczenia szkolne, może mieć większe trudności z pomaganiem dziecku w nauce, poruszaniem się po systemie edukacji czy komunikacją ze szkołą. Nie oznacza to braku troski o edukację dziecka, lecz nierówny dostęp do zasobów i kompetencji, wynikający z doświadczeń dyskryminacji, sytuacji ekonomicznej i sposobu funkcjonowania instytucji.

2.2. Zróżnicowanie sytuacji społecznej – brak jednej normy

Romowie i Romki w Polsce są grupą bardzo zróżnicowaną. Warunki życia, poziom wykształcenia i status ekonomiczny różnią się znacząco między różnymi społecznościami romskimi.

Część rodzin żyje w warunkach stabilnych, są włączone w lokalne społeczności, z wysoką aktywnością społeczną i edukacyjną. Inne funkcjonują w sytuacji skrajnego ubóstwa, bez pracy, z ograniczonym dostępem do usług publicznych, często na obrzeżach miast lub w osiedlach o niskim standardzie infrastrukturalnym.

To zróżnicowanie musi być widoczne również w edukacji, szkoły nie mogą traktować uczniów i uczennic romskich jako jednej grupy o jednolitych potrzebach.

2.3. Mieszkalnictwo – segregacja przestrzenna i jej konsekwencje

W wielu regionach Polski istnieją osiedla zamieszkiwane niemal wyłącznie przez Romów i Romki. Część z nich ma status historyczny, jedne są tworzone od pokoleń, inne powstały w wyniku migracji ostatnich dekad. Warto zaznaczyć, że sytuacja mieszkaniowa społeczności romskich jest bardzo zróżnicowana – wiele rodzin mieszka w zwykłej zabudowie miejskiej i wiejskiej, a problemy związane z koncentracją przestrzenną i bardzo złymi warunkami lokalowymi dotyczą określonych społeczności i miejscowości. W części miejscowości obecna koncentracja przestrzenna jest związana z procesami historycznymi, polityką osiedleńczą, sytuacją ekonomiczną, dostępnością mieszkań komunalnych, dziedziczeniem miejsca zamieszkania, dyskryminacją na rynku mieszkaniowym oraz ograniczonymi możliwościami zmiany miejsca zamieszkania.

W opracowaniach społecznych i raportach organizacji pozarządowych zwraca się uwagę, że wiele z tych osiedli cechuje się:

- niskimi standardami lokalowymi,
- brakiem własności gruntów, nieuregulowanym statusem prawnym budynków,
- ograniczonym dostępem do infrastruktury,
- niewielką powierzchnią mieszkań w stosunku do liczby domowników i domowniczek,
- dużą gęstością zaludnienia,
- odseparowaniem od innych części miejscowości.

Takie warunki mają bezpośredni wpływ na edukację dzieci:

- utrudniają naukę w domu,
- sprzyjają niskiej frekwencji w szkole,
- prowadzą do częstych przeprawadek,
- utrudniają systematyczność w odrabianiu lekcji,
- zwiększają ryzyko wykluczenia cyfrowego.

Warto zwrócić uwagę na koncentrację ubóstwa – jeżeli w jednym miejscu nakładają się złe warunki mieszkaniowe, ubóstwo, problemy infrastrukturalne, ograniczony transport i niewielki dostęp do usług publicznych, konsekwencje dla dziecka wynikają nie z jego romskiego pochodzenia, ale z kumulacji nierówności społecznych i przestrzennych.

To ważne, by nauczyciele i nauczycielki postrzegali te uwarunkowania nie jako „wyjątek”, lecz jako kontekst, który ma realne znaczenie przy planowaniu pracy dydaktycznej i wychowawczej.

2.4. Zatrudnienie i rynek pracy

W badaniach dotyczących Romów i Romek w Europie wielokrotnie powtarzają się konkluzje dotyczące:

- niskiego poziomu aktywności zawodowej,
- wysokiego poziomu zatrudnienia nieformalnego,
- trudności w znalezieniu pracy mimo posiadanych kompetencji,
- częstych odmów zatrudnienia wynikających ze stereotypów.

Badania nie potwierdzają tezy, jakoby „kultura romska” była barierą w podejmowaniu pracy. Zdecydowanie silniejszymi czynnikami są:

- wykluczenie edukacyjne w poprzednich pokoleniach,
- brak transportu publicznego umożliwiającego dojazd do zakładów pracy,
- segregacja przestrzenna ograniczająca możliwości zatrudnienia,
- dyskryminacja w procesach rekrutacyjnych (zob. np. GFoD, 2023; Schieffellers, 2022; Árendás i Messing, 2022).

Warto podkreślić, że tam, gdzie funkcjonują programy wsparcia zatrudnienia, jak w niektórych regionach Hiszpanii czy Portugalii, wskaźniki zatrudnienia wśród Romów i Romek rosną (FSG, 2021). To potwierdza, że problem nie leży w „niechęci do pracy”, lecz w barierach strukturalnych.

2.5. Ubóstwo

Wykluczenie ekonomiczne Romów i Romek w Polsce przejawia się nie tylko w niskich dochodach, ale również w:

- braku stabilnych źródeł ogrzewania i energii,
- braku dostępu do internetu lub urządzeń cyfrowych,
- zadłużeniach mieszkaniowych i komunalnych,
- niemożności ponoszenia kosztów wycieczek szkolnych, wyjść klasowych, korepetycji,
- braku odpowiednich warunków do nauki w domu.

Wykluczenie edukacyjne rodziców przekłada się wprost na sytuację dzieci. Rodzice romscy i matki romskie¹ często deklarują chęć kontynuowania nauki przez swoje dzieci, ale nie zawsze wiedzą:

¹ W wielu rodzinach to właśnie matki pozostają osobami najczęściej zaangażowanymi w codzienny kontakt ze szkołą i kwestie związane z edukacją dzieci (przy czym nie jest to reguła odnosząca się do wszystkich rodzin romskich).

- jak wspierać proces edukacyjny,
- jak pomagać w lekcjach,
- jak komunikować się z nauczycielami i nauczycielkami,
- jakie są obowiązki i prawa w systemie szkolnym.

Takie braki są naturalne, wynikają nie z braku zainteresowania, lecz z braku doświadczenia i dostępu do wiedzy.

Choć edukacja w szkole publicznej jest bezpłatna, uczestnictwo w życiu szkolnym wiąże się z szeregiem dodatkowych kosztów. Mogą one dotyczyć zakupu przyborów i materiałów szkolnych, stroju sportowego i odpowiedniego obuwia, dojazdów, wyżywienia, wycieczek, wyjść klasowych, wydarzeń szkolnych czy zajęć dodatkowych. W przypadku rodzin znajdujących się w trudnej sytuacji ekonomicznej nawet stosunkowo niewielkie wydatki mogą stanowić istotne obciążenie domowego budżetu.

Sytuacja ekonomiczna może mieć bezpośrednie znaczenie dla funkcjonowania dziecka w szkole. Brak komputera czy stabilnego dostępu do internetu może utrudniać wykonanie zadania, a brak spokojnego miejsca do nauki – systematyczne przygotowywanie się do zajęć. Przeludnienie mieszkania może wpływać również na możliwość odpoczynku i snu. Ograniczone środki finansowe mogą natomiast powodować rezygnację z wycieczek, zajęć dodatkowych czy innych aktywności szkolnych. Dziecko może także samo wycofywać się z części aktywności, aby uniknąć konieczności ujawnienia trudnej sytuacji materialnej rodziny i związanej z tym stygmatyzacji.

Dlatego brak materiałów szkolnych, niewykonanie zadania wymagającego dostępu do internetu, nieobecność na płatnej wycieczce czy brak określonego stroju nie powinny być automatycznie interpretowane jako brak motywacji ucznia lub brak zainteresowania rodziców jego edukacją. W pierwszej kolejności należy rozpoznać rzeczywistą przyczynę trudności.

Istotnym czynnikiem jest również doświadczenie edukacyjne poprzednich pokoleń. Część rodziców romskich sama miała ograniczony dostęp do edukacji lub zakończyła ją na wczesnym etapie. Może to powodować, że rodzic chce, aby jego dziecko kontynuowało naukę, ale jednocześnie ma mniejsze doświadczenie w poruszaniu się po systemie edukacji. Może nie znać zasad rekrutacji do szkół ponadpodstawowych, możliwości uzyskania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, systemu oceniania czy dostępnych form wsparcia.

Nie należy określać tego jako prostego „braku kompetencji rodziców”. Bardziej adekwatne jest mówienie o nierównym dostępie do wiedzy i doświadczeń związanych z funkcjonowaniem w systemie edukacji. Rodzic, który sam przez krótki czas uczestniczył w edukacji formalnej, może mieć trudność z pomocą dziecku w wykonaniu konkretnego zadania szkolnego,

a jednocześnie mieć inne zasoby i kompetencje oraz przywiązywać dużą wagę do przyszłości swojego dziecka.

2.6. Sytuacja zdrowotna i jej wpływ na edukację

W badaniach dotyczących Romów i Romek pojawia się zjawisko gorszego stanu zdrowia i ograniczonego dostępu do opieki medycznej. Dotyczy to m.in.:

- częstszych chorób przewlekłych,
- braku regularnych wizyt kontrolnych,
- trudności w korzystaniu z usług specjalistycznych,
- ograniczonego dostępu kobiet romskich do opieki ginekologicznej i okołoporodowej,
- braku zaufania do instytucji ochrony zdrowia.

Dla szkół oznacza to m.in.:

- częstsze nieobecności uczniów i uczennic,
- trudności w koncentracji,
- potrzebę indywidualizacji pracy,
- konieczność współpracy z rodzinami w sposób empatyczny i niedyrektywny.

Należy odróżniać absencję związaną ze zdrowiem od automatycznie przypisywanego rodzinie „problemu z frekwencją”. Jeżeli nieobecności się powtarzają, szkoła powinna najpierw rozpoznać ich przyczyny. Ważna jest także ochrona prywatności – uczeń romski nie powinien być zobowiązany do ujawniania przed klasą informacji o swoim zdrowiu czy sytuacji zdrowotnej rodziny.

Doświadczenia antycyganizmu, przemocy rówieśniczej, wykluczenia, ubóstwa, migracji czy uchodźstwa mogą wpływać na dobrostan psychiczny ucznia, jego poczucie bezpieczeństwa, koncentrację, motywację i relacje ze szkołą. Jednocześnie dostęp do pomocy psychologicznej i psychiatrycznej może być utrudniony przez te same bariery, które dotyczą innych świadczeń.

W przypadku dzieci romskich z doświadczeniem migracyjnym lub uchodźczym ważna jest także kwestia ciągłości opieki medycznej. Dziecko może nie mieć pełnej dokumentacji medycznej, mieć diagnozę postawioną w innym kraju, przerwane leczenie albo trudności z odtworzeniem historii zdrowotnej. Nie powinno to być interpretowane jako „zaniedbanie rodziców” bez wcześniejszego rozpoznania sytuacji rodziny.

Trzeba zwrócić uwagę także na kwestię niepełnosprawności i specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz szczególnie uważać, aby trudności zdrowotnych, językowych, edukacyjnych i społecznych

nie mieszać ze sobą. Pochodzenie romskie nie może być czynnikiem prowadzącym do szybszego przypisywania dziecku niepełnosprawności, podobnie jak rzeczywistych problemów zdrowotnych nie należy bagatelizować, tłumacząc ich sytuacją rodzinną czy kulturową.

2.7. Doświadczenia migracyjne jako czynnik ryzyka edukacyjnego

W ostatnich dwóch dekadach w Polsce pojawiły się dwie grupy Romów i Romek z doświadczeniem migracji: z Rumunii oraz z Ukrainy.

Romowie i Romki z Rumunii

Często żyją w bardzo trudnych warunkach, z ograniczonym dostępem do edukacji w kraju pochodzenia. Dzieci mogą być objęte opóźnioną edukacją lub jej brakiem, co wymaga od szkół w Polsce:

- nauczania języka od podstaw,
- nauczania kompetencji szkolnych od podstaw,
- cierpliwości i wydłużonej adaptacji.

Romowie i Romki uchodźcze z Ukrainy

Ich sytuacja jest szczególnie wymagająca, ponieważ przyjeżdżają:

- po doświadczeniu wojny,
- czasem bez dokumentów,
- z przerwami w nauce lub bez doświadczenia zinstytucjonalizowanej edukacji,
- z traumą,
- często po doświadczeniu wykluczenia również w Ukrainie.

Romskie organizacje pozarządowe odnotowywały przypadki odmów przyjęcia lub protestów lokalnych społeczności wobec romskich uchodźców i uchodźczyń, sytuacje takie zostały opisane w raportach organizacji społecznych (Mirga-Wójtowicz i in., 2022; Durjasz i in., 2023; Mirga-Wójtowicz i in., 2024).

2.8. Co ta wiedza oznacza dla szkół?

Sytuacja społeczno-ekonomiczna rodzin romskich wpływa na funkcjonowanie uczniów i uczennic w szkole, ale nie definiuje ich możliwości. Dla instytucji edukacyjnych kluczowe są:

- zrozumienie kontekstu,
- unikanie oceniania dzieci przez pryzmat warunków domowych,
- cierpliwość w procesie adaptacji,
- indywidualizacja pracy,
- dbałość o partnerską relację z rodzicami i matkami,
- świadomość barier, których dziecko nie może pokonać samodzielnie.

3. Język romani (romski)

Język romani jest jednym z najważniejszych elementów tożsamości romskiej i pełni funkcję zarówno praktyczną, jak i symboliczną. Jego obecność, różnorodność i stopień znajomości różnią się między poszczególnymi grupami romskimi, co ma bezpośredni wpływ na proces edukacyjny dzieci. Poznanie podstawowych informacji o języku romani i jego dialektach pozwoli nauczycielom i nauczycielkom właściwie interpretować potrzeby i możliwości komunikacyjne uczniów i uczennic oraz adekwatnie planować wsparcie językowe.

3.1. Pochodzenie i rozwój języka romani

Język romani wywodzi się z indoaryjskiej gałęzi języków indoeuropejskich. Najbliżej spokrewniony jest z językami północnych Indii (m.in. hindi, pendżabskim), co potwierdzają analizy lingwistyczne dotyczące podstawowego słownictwa, gramatyki i struktury fleksyjnej.

Migracje przodków współczesnych Romów przez Bliski Wschód, Bałkany i Europę Środkową spowodowały, że romani stał się językiem nasyconym zapożyczeniami. Nie jest językiem jednolitym, jego odmiany różnią się między sobą zarówno w zakresie leksyki, jak i fonetyki.

3.2. Romani jako język przede wszystkim mówiony

Romani historycznie nie funkcjonował jako język pisany, rozwijał się przede wszystkim w formie ustnej, w przekazach rodzinnych i środowiskowych. Dopiero w XX wieku rozpoczęły się próby jego standaryzacji, jednak do dziś nie istnieje jeden oficjalny system zapisu, a różne środowiska stosują różne ortografie.

W Polsce Romowie posługują się różnymi dialektami romani, związanymi m.in. z przynależnością do poszczególnych grup romskich oraz ich historią migracyjną. Różnice mogą dotyczyć słownictwa, wymowy, gramatyki, a także zapożyczeń z języków większościowych. Inaczej może więc mówić osoba należąca np. do Polska Roma, inaczej Rom z grup karpackich, a jeszcze inaczej

Romowie, którzy przyjechali do Polski z Rumunii czy Ukrainy. W przypadku Romów z Ukrainy czy Rumunii również występuje wewnętrzne zróżnicowanie dialektalne, dlatego nie należy zakładać, że wszyscy Romowie pochodzący z jednego państwa posługują się tym samym wariantem romani. Co więcej, dwa dialekty mogą różnić się na tyle, że komunikacja pomiędzy ich użytkownikami nie zawsze jest oczywista i może wymagać wzajemnego dostosowywania języka. Jest to szczególnie istotne w kontekście edukacji i pracy instytucjonalnej – sama informacja, że dziecko lub rodzina „mówi po romsku”, nie oznacza jeszcze, że inna osoba romska, asystent czy tłumacz będzie posługiwać się tym samym dialektem i bez problemu porozumie się z rodziną.

3.3. Zróżnicowanie dialektów w Polsce

W Polsce funkcjonują cztery główne dialekty języka romani. Każdy z nich niesie za sobą odrębną historię, migracje i tradycje danej grupy. Dialektami tymi posługują się grupy:

- Polska Roma – których dialekt jest najbardziej rozpowszechniony, charakterystyczny dla społeczności polskich Romów i Romek,
- Bergitka Roma (Romowie Karpaccy),
- Kełderasze,
- Lowarzy.

Co to oznacza dla szkół?

- nie wszystkie dzieci romskie znają romani,
- nie wszystkie mówią w tym samym dialekcie,
- nie można zakładać, że język romani jest jednorodny,
- znajomość dialektów u rodziców nie zawsze przekłada się na znajomość romani u dzieci.

Dzieci romskie, zwłaszcza te pochodzące z rodzin, gdzie romani jest językiem pierwszym, mogą wchodzić do szkoły z kompetencjami językowymi innymi niż dzieci polskojęzyczne:

- płynność w romani nie oznacza braku kompetencji językowych,
- trudności w zapisie lub czytaniu w języku polskim nie wynikają z opóźnień, wielojęzyczność może wpływać na sposób i tempo rozwijania kompetencji w poszczególnych językach,
- problemem nie jest brak języka, ale przejście między dwoma różnymi kodami kulturowo-językowymi.

To ważne, aby szkoła nie interpretowała ciszy, niepewności, trudności w formułowaniu wypowiedzi po polsku czy opóźnionej reakcji na pytanie jako braku zdolności. To często objawy adaptacji językowej, a nie deficytu edukacyjnego.

3.4. Dzieci romskie z doświadczeniem migracji i uchodźstwa

Romowie i Romki z Ukrainy mogą funkcjonować w kilku językach jednocześnie – najczęściej w trzech lub czterech – i mogą:

- mówić jednym z dialektów języka romani w domu lub społeczności,
- posługiwać się dodatkowo językiem ukraińskim, rosyjskim lub węgierskim,
- uczyć się języka polskiego po przyjeździe do Polski,
- znać część z tych języków jedynie biernie,
- mieć doświadczenie przerw w edukacji lub braku edukacji szkolnej.

Romowie i Romki z Rumunii mogą:

- mówić jednym z dialektów języka romani w domu lub społeczności,
- mówić w języku rumuńskim,
- uczyć się języka polskiego po przyjeździe do Polski,
- znać część z tych języków jedynie biernie,
- mieć doświadczenie przerw w edukacji lub braku edukacji szkolnej.

Część dzieci nie ma doświadczenia edukacji w językach edukacji szkolnej – nie zna pojęć abstrakcyjnych, typowych dla podręczników. W obu przypadkach wyzwania językowe wynikają nie z braku zdolności, lecz z okoliczności migracyjnych i braku szans edukacyjnych w poprzednich latach.

3.5. Związek języka z diagnozowaniem

Znajomość romani lub brak znajomości polskiego nie mogą być podstawą do:

- stawiania diagnoz dotyczących niepełnosprawności intelektualnej,
- opiniowania o braku motywacji,
- odmawiania przyjęcia do szkoły.

Przy ocenie funkcjonowania dziecka zawsze należy brać pod uwagę:

- język pierwszy – język otoczenia,
- doświadczenia migracyjne,
- warunki domowe.

Błędy diagnostyczne często wynikają z założenia, że uczennica lub uczeń nie wykonuje zadania, bo nie potrafi. Tymczasem przyczyną jest zwykle to, że nie rozumie polecenia w języku innym niż jego pierwszy język, inaczej postrzega różne pojęcia i posługuje się innymi kodami kulturowymi.

Sama słabsza znajomość języka polskiego, ograniczony zasób słownictwa w języku polskim czy trudność w rozumieniu poleceń nie mogą być interpretowane jako wskaźniki niższych możliwości poznawczych dziecka. Dotyczy to szczególnie dzieci, dla których romani jest językiem pierwszym lub jednym z języków używanych w domu, a także dzieci romskich z doświadczeniem migracji, np. z Ukrainy czy Rumunii.

Warto również zaznaczyć, że problem nie dotyczy wyłącznie samej znajomości słów. Dziecko może znać język polski na poziomie umożliwiającym codzienną komunikację, a jednocześnie mieć trudności z językiem edukacji – rozumieniem abstrakcyjnych pojęć, bardziej złożonych instrukcji, relacji przestrzennych i czasowych czy specyficznego słownictwa wykorzystywanego w zadaniach diagnostycznych. Swobodna rozmowa z dzieckiem po polsku nie jest więc wystarczającą podstawą do stwierdzenia, że jego kompetencje językowe pozwalają na miarodajne wykonanie testu w tym języku.

Wiele testów psychologicznych i pedagogicznych jest standaryzowanych i normalizowanych na populacji większościowej. Wynik uzyskany przez dziecko romskie może być obciążony wpływem języka, doświadczeń edukacyjnych, znajomości sytuacji testowej czy kontekstu kulturowego. Niski wynik nie powinien być zatem automatycznie utożsamiany z deficytem poznawczym. Trzeba rozważyć, w jakim stopniu mierzymy rzeczywistą zdolność dziecka, a w jakim jego znajomość języka polskiego, doświadczenie szkolne i znajomość kodów kulturowych, na których skonstruowano zadanie.

Szczególnie ostrożnie należy podchodzić do diagnozowania niepełnosprawności intelektualnej. Jeżeli dziecko nie rozumie instrukcji, nie zna pojęcia użytego w zadaniu albo wcześniej nie miało kontaktu z określonym rodzajem materiału czy sposobem wykonywania zadań, jego niepowodzenie może zostać błędnie zinterpretowane jako ograniczenie możliwości intelektualnych. Podobnie odmowa wykonania zadania, milczenie, brak kontaktu z diagnostą czy szybkie wycofanie się z sytuacji badania nie powinny być automatycznie interpretowane jako brak motywacji lub deficyt – trzeba uwzględnić również barierę językową, brak poczucia bezpieczeństwa, wcześniejsze doświadczenia z instytucjami oraz samą relację z osobą prowadzącą badanie.

3.6. Co ta wiedza oznacza dla szkół?

Zrozumienie sytuacji językowej dzieci romskich:

- umożliwia uniknięcie błędnych interpretacji zachowań,
- pozwala planować wsparcie językowe adekwatne do sytuacji,



- wzmacnia komunikację z rodzicami,
- umożliwia realistyczne planowanie edukacji włączającej.

Szkoła, poza przypadkami wskazanymi w Ustawie z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym, nie musi uczyć języka romani, ale powinna mieć świadomość, że język jest elementem tożsamości i narzędziem komunikacji, które wpływa na relacje, poczucie bezpieczeństwa i funkcjonowanie uczniów i uczennic.

4. Różnorodność społeczności romskiej

W polskich szkołach często pojawia się założenie, że Romowie i Romki stanowią jednorodną społeczność o zbliżonych zwyczajach, języku i stylu życia. Tymczasem mniejszość romska w Polsce składa się z wielu grup, które różnią się historią, dialektami, normami społecznymi, doświadczeniami migracyjnymi, a także relacjami z instytucjami publicznymi.

Rozpoznanie tej różnorodności jest kluczowe dla pracy edukacyjnej, ponieważ pozwala unikać błędnych interpretacji zachowań uczniów, uczennic i rodzin, a jednocześnie pomaga budować z nimi bardziej świadome i partnerskie relacje.

4.1. Dlaczego różnorodność ma znaczenie w edukacji?

Każda grupa romska ma własną historię obecności w Polsce oraz odmienny sposób organizowania życia społecznego. Oznacza to różnice w:

- sposobach wychowywania dzieci,
- stosunku do edukacji,
- relacjach wewnątrz rodzin,
- używanych dialektach języka romani,
- poziomie kontaktu z instytucjami państwowymi,
- doświadczeniach migracji i wykluczenia.

Dla szkoły oznacza to, że nie ma jednej metody pracy z uczniami i uczennicami romskimi. Każde dziecko funkcjonuje w kontekście swojej własnej historii rodzinnej i grupowej.

4.2. Cztery główne grupy romskie w Polsce

W Polsce od pokoleń obecne są cztery główne grupy romskie:

- Polska Roma – najliczniejsza grupa w Polsce, uznawana za ortodoksyjną, jeśli chodzi o stosunek do zasad Romanipen, czyli niepisanego prawa zwyczajowego. Członkowie tej grupy uznają zwierzchnictwo Szero Roma. Do lat 60. XX wieku prowadzili wędrowny tryb życia. Ich język zawiera wpływy niemieckie, co może świadczyć, że ich przodkowie przybyli do Polski od strony Niemiec. Mieszkają w różnych częściach Polski.
- Bergitka Roma (Romowie Karpaccy) – na ziemie polskie przybywali od strony Słowacji i Węgier w okresie od XV do XVII wieku. Nie tworzą jednolitej grupy podporządkowanej jednej władzy zwierzchniej. W przeciwieństwie do trzech pozostałych grup Romowie Karpaccy od pokoleń są społecznością osiadłą. Najczęściej mieszkają na Śląsku, Podhalu, Dolnym Śląsku i w Małopolsce.
- Kełderasze i Lowarzy – do Polski przybyli w latach 70. XIX wieku z Siedmiogrodu i Wołoszczyzny (terenów rumuńskojęzycznych). Podobnie jak Polska Roma są uznawani za grupy ortodoksyjne, jeśli chodzi o stosunek do zasad Romanipen. Uznają zwierzchnictwo rady starszych – tzw. Kris. Do lat 60. XX wieku prowadzili wędrowny tryb życia. Mieszkają w różnych częściach Polski.

4.3. Romowie i Romki z Rumunii oraz Romowie i Romki z Ukrainy

W ostatnich dwóch dekadach w Polsce pojawiły się dwie nowe grupy, których przedstawiciele mają doświadczenie migracji lub uchodźstwa i różne historie migracyjne, doświadczenia edukacyjne, statusy prawne i potrzeby. Szkoły, planując pracę z dzieckiem i jego rodziną, powinny kłaść nacisk na indywidualną diagnozę potrzeb dziecka i rodziny.

Romowie i Romki z Rumunii

Często migrują sezonowo lub w poszukiwaniu stabilizacji ekonomicznej.

Cechy:

- możliwy niski poziom wykształcenia rodziców i ich niewystarczająca do płynnej komunikacji znajomość języka polskiego,
- dzieci mogą nie znać języka romani lub znać dialekt odmienny od polskich,
- możliwy brak doświadczeń edukacji wczesnoszkolnej,
- niestandardowe warunki mieszkaniowe, osiedla tymczasowe,
- nieuregulowany status administracyjny rodziny.

To grupa, w której dzieci mogą rozpoczynać naukę bez wcześniejszej edukacji formalnej.



Romowie i Romki z Ukrainy

Grupa szczególnie narażona na wykluczenie, często żyjąca w najtrudniejszych warunkach.

Cechy:

- trauma wojenna i doświadczenie ucieczki,
- przerwana edukacja lub brak doświadczeń edukacji instytucjonalnej,
- możliwy brak dokumentów,
- trudna sytuacja mieszkaniowa w Polsce,
- brak dostępu do systemu wspierającego uchodźców na równi z obywatelami Ukrainy.

4.4. Różnice kulturowe vs. różnice wynikające z wykluczenia

W pracy szkół bardzo często pojawia się problem mylenia różnic kulturowych z efektami wykluczenia społecznego.

Różnice kulturowe to np.:

- sposób okazywania szacunku,
- normy dotyczące płci w rodzinie,
- tradycje związane ze świętami,
- sposoby organizacji życia rodzinnego,
- język i dialekt.

Efekty wykluczenia to np.:

- brak podręczników,
- niska frekwencja wynikająca z ubóstwa,
- opóźnione odrabianie lekcji z powodu braku warunków,
- trudności komunikacyjne wynikające z braku znajomości języka polskiego,
- brak zaufania wynikający z wcześniejszych doświadczeń przemocy instytucjonalnej.

Rozróżnienie tych dwóch poziomów jest jednym z najważniejszych zadań dla szkoły.

4.5. Co ta wiedza oznacza dla szkół?

Świadomość różnorodności romskich grup pomaga:

- lepiej interpretować zachowania uczniów i uczennic,

- unikać błędnych diagnoz i generalizacji,
- budować relacje oparte na szacunku,
- projektować wsparcie adekwatne do potrzeb,
- pracować z rodzinami i matkami w sposób elastyczny i pełny zrozumienia,
- dostrzegać różnice wynikające z historii, migracji, języka, a nie z charakteru kultury.

Warto pamiętać

Romska społeczność w Polsce nie jest jednolita. To zbiór wielu historii, tradycji, języków, doświadczeń migracyjnych i strategii radzenia sobie z codziennością. Szkoła, która tę różnorodność rozumie, działa skuteczniej, a współpraca z rodzinami romskimi staje się bardziej partnerska i bezpieczna.

Zrozumienie różnorodności grup romskich nie wymaga szczegółowej wiedzy antropologicznej – wystarczy świadomość, że doświadczenia rodzin mogą być bardzo zróżnicowane. Dla edukacji to punkt wyjścia do skutecznej i odpowiedzialnej pracy.

Należy podkreślić, że znajomość kilku informacji o „kulturze romskiej” nie pozwala przewidzieć zachowania konkretnego dziecka lub jego rodziny. Punktem wyjścia powinno być poznanie sytuacji konkretnego ucznia – jego historii edukacyjnej, języka lub języków używanych w domu, doświadczeń migracyjnych, wcześniejszego kontaktu ze szkołą, sytuacji rodzinnej oraz rzeczywistych potrzeb.

Kontakt z rodziną powinien być indywidualizowany. Nie każda rodzina romska będzie miała takie same oczekiwania wobec szkoły, taki sam poziom zaufania do instytucji czy takie same możliwości wspierania dziecka w edukacji.

5. Romanipen

Romanipen to zbiór zasad, norm i wartości, które wyznaczają sposób życia Romów i określają ich tożsamość. Jest to rodzaj niepisanego kodeksu kulturowego, przekazywanego z pokolenia na pokolenie, obejmującego zarówno moralność, obyczaje, jak i relacje społeczne. Romanipen kształtuje codzienne funkcjonowanie społeczności romskiej, wskazując, jakie zachowania są właściwe, a jakie uznawane są za naruszenie tradycji. Należy jednak pamiętać, że znaczenie Romanipen, zakres odwoływania się do niego oraz interpretowanie poszczególnych norm różnią się pomiędzy grupami, rodzinami, pokoleniami i osobami.

5.1. Różnorodność Romów a kultura romska

Przekazy dotyczące kultury Romów często kreują przekonanie, że opisywane zasady są wspólne dla wszystkich grup romskich. Sugerują, że jest to społeczność jednorodna, o niezmienniej tożsamości kulturowej, związanej z obowiązującym systemem norm i wartości podzielanym przez wszystkich członków grupy. Tymczasem istotne różnice między Romami powodują, że w zasadzie nie można mówić o jednej, modelowej kulturze romskiej, lecz o wielu kulturach społeczności romskich.

Zróżnicowanie kulturowe Romów nie dotyczy wyłącznie grup zamieszkujących różne kraje. Romowie, którzy od pokoleń zamieszkują obszar jednego państwa, nie stanowią grupy jednorodnej pod względem kulturowym. W Polsce, gdzie żyją cztery grupy Romów, różnice kulturowe występują między Romami Karpackimi (Bergitka Roma, Górskimi Romami) a grupami o tradycjach wędrownych: Polska Roma, Lowarami i Kełderaszami. W badaniach etnograficznych w drugiej połowie XX wieku podkreślano, że przestrzeganie Romanipen przez Romów w Polsce dotyczy jedynie grup o tradycjach wędrownych, lecz współcześnie, zgodnie z deklaracjami samych Romów, można obserwować funkcjonowanie wewnętrznych zasad Romanipen we wszystkich obecnych w naszym kraju grupach. Taką też perspektywę przyjmujemy w tym materiale.

5.2. Podstawowe wartości Romanipen

W Romanipen centralne miejsce zajmuje silne poczucie przynależności do wspólnoty, które przejawia się w kolektywistycznym podejściu do życia. Dobro rodziny i grupy ma zwykle pierwszeństwo przed interesem jednostki, a sukces pojedynczej osoby jest traktowany jako sukces całej społeczności. Romanipen akcentuje także znaczenie wzajemnej pomocy i solidarności, wynikające z długiej historii migracji, dyskryminacji i konieczności wspólnego radzenia sobie z trudnościami. Ważnym elementem Romanipen jest szacunek dla tradycji i starszych, którzy odgrywają rolę autorytetów i strażników kultury, a decyzje życiowe często podejmowane są po konsultacji z rodziną. Romanipen obejmuje również poczucie odrębności kulturowej oraz troskę o zachowanie języka, obyczajów i norm, które pozwoliły Romom utrzymać tożsamość mimo wielowiekowych prześladowań. Wszystkie te elementy tworzą fundament romskiej kultury i określają sposób, w jaki społeczność ta funkcjonuje w relacjach wewnętrznych oraz w kontaktach ze światem zewnętrznym. Obowiązywanie Romanipen nie wykracza poza wspólnotę romską i nie dotyczy nie-Romów.

5.3. Funkcje

Romanipen pełni także funkcję ochronną, ponieważ pozwala zachować integralność i ciągłość wspólnoty w zmieniających się warunkach społecznych. W sytuacji gdy Romowie przez stulecia żyli na marginesie społeczeństw większościowych i często doświadczali wrogości, Romanipen stawał się mechanizmem wzmacniającym ich tożsamość i odporność. Dzięki niemu społeczność mogła utrzymywać jasne granice między „swoimi” a „obcymi”, co sprzyjało budowaniu wewnętrznego bezpieczeństwa oraz podtrzymywaniu norm i tradycji uznawanych za kluczowe dla przetrwania grupy. Jednocześnie Romanipen nie jest systemem statycznym – choć opiera się na dawnych zasadach, pozostaje dynamiczny i ulega zmianom wraz z doświadczeniami kolejnych pokoleń Romów. Współcześnie jego rola często obejmuje negocjowanie tożsamości między światem tradycyjnym a społeczeństwem większościowym, co może prowadzić do reinterpretacji pewnych norm oraz dostosowywania ich do nowych realiów życia. Mimo to jego rdzeń pozostaje niezmienny – Romanipen nadal określa, co znaczy być Romem, jak dbać o więzi rodzinne i wspólnotowe oraz jak zachować odrębność kulturową w świecie, który nieustannie się zmienia. Jest więc nie tylko zestawem norm, lecz także żywą tradycją, fundamentem więzi, a zarazem kompasem kulturowym, pomagającym Romom odnaleźć swoje miejsce zarówno we własnej społeczności, jak i poza nią.

Romanipen pełni również funkcję integrującą, ponieważ pomimo znaczącej wewnętrznej różnorodności – obejmującej Polska Roma, Bergitka Roma, Kełderaszów, Lowarów, Sinti czy Romów z Bałkanów – tworzy wspólną płaszczyznę porozumienia i wzajemnego rozpoznania. Spotkanie przedstawicieli różnych grup romskich może ujawniać różne praktyki, odmiany dialektu czy zwyczaje, jednak rdzeń wartości pozostaje rozpoznawalny i spójny. Pozwala to na budowanie więzi między grupami, które historycznie często funkcjonowały oddzielnie, a czasem nawet odnosiły się do siebie z dystansem. Mimo tych różnic Romanipen zapewnia symboliczne poczucie wspólnoty, przypominając, że wszyscy należą do tego samego kręgu kulturowego. Pełni także funkcję granicy etnicznej, wyznaczając symboliczny podział między Romami a nie-Romami i określając, kto należy do wspólnoty.

5.4. Różnorodność a Romanipen

Każda grupa romska pielęgnuje określone zasady i obyczaje zgodnie ze swoim własnym niepisanym kodeksem zachowań. Niektóre akcentują szczególnie zasady czystości i nieczystości, inne kładą większy nacisk na np. ubiór, noszenie długich spódnic, inni wręcz przeciwnie. Jednak niezależnie od tych wewnętrznych różnic, wszystkie grupy uznają Romanipen za podstawę

swojej kultury. To on określa, jakie wartości są najistotniejsze, jak należy dbać o relacje międzyludzkie, jak zachować godność i utrzymywać status rodziny oraz jakie zachowania wzmacniają, a jakie naruszają integralność wspólnoty.

Romanipen stwarza więc przestrzeń, w której różnorodność doświadczeń Romów staje się nie zagrożeniem, lecz bogactwem. Pomimo zmian społecznych i kulturowych, jakie zachodzą we współczesnym świecie, Romanipen pozostaje silnie związany z wartościami konserwatywnymi. Oznacza to przywiązanie do tradycji, szacunek dla starszyny, przestrzeganie ustalonych norm moralnych oraz zachowanie struktury rodzinnej i społecznej, które od wieków stanowią stabilizujący element romskiego życia. Konserwatyzm ten nie oznacza jednak zamknięcia na rzeczywistość, ale raczej świadome pielęgnowanie tego, co uznaje się za fundament tożsamości. Wspólny Romanipen jest zatem nie tylko zbiorem zasad, lecz także symbolem jedności, który łączy różne grupy Romów w jedną, wielowymiarową społeczność. To dzięki niemu możliwe jest poczucie wspólnoty, które wykracza poza granice państw, dialektów językowych czy lokalnych zwyczajów. Romanipen jako ogólna zasada przenika wszystkie odłamy romskiej kultury, czyniąc je częścią jednej tradycji, a jednocześnie pozwalając im zachować własny, niepowtarzalny charakter.

5.5. Co ta wiedza oznacza dla szkół?

W praktyce szkolnej warto zwrócić uwagę na znaczenie rodziny i szerszej wspólnoty w podejmowaniu decyzji dotyczących dziecka. W niektórych rodzinach decyzje edukacyjne mogą być konsultowane nie tylko z matką i ojcem, ale także ze starszymi członkami rodziny. Nie należy interpretować tego automatycznie jako braku samodzielności rodziców czy „ingerowania rodziny”, lecz rozpoznać, kto rzeczywiście uczestniczy w podejmowaniu decyzji i – przy zachowaniu praw oraz podmiotowości dziecka – uwzględnić te osoby w budowaniu współpracy.

Istotne mogą być również kwestie związane z wiekiem, płcią, relacjami między dziewczętami i chłopcami, ubiorem, cielesnością, wstydem czy zasadami czystości i nieczystości. Mogą one ujawniać się np. podczas zajęć wychowania fizycznego, korzystania z przebieralni i wspólnych łazienek, wyjazdów i noclegów szkolnych, edukacji zdrowotnej i seksualnej, badań lekarskich, zajęć na basenie czy sytuacji wymagających kontaktu fizycznego. Jeżeli pojawia się odmowa uczestnictwa, szkoła nie powinna od razu interpretować jej jako braku motywacji, nieposłuszeństwa czy braku zainteresowania edukacją. W pierwszej kolejności warto ustalić z uczniem i rodziną rzeczywistą przyczynę i poszukać rozwiązania, które umożliwi dziecku uczestnictwo w edukacji.

6. Stereotypy dotyczące społeczności romskiej i nastroje społeczne w Polsce

Relacje między szkołami a rodzinami romskimi są kształtowane nie tylko przez indywidualne doświadczenia, ale również przez szeroki kontekst społeczny, w którym funkcjonują nauczyciele i nauczycielki, rodzice, matki oraz uczniowie i uczennice. W Polsce, podobnie jak w innych krajach europejskich, Romowie i Romki są jedną z grup, wobec których utrzymują się najsilniejsze stereotypy, a nastroje społeczne często obciążone są uprzedzeniami. Zrozumienie tych zjawisk jest kluczowe dla tworzenia bezpiecznego środowiska edukacyjnego.

6.1. Stereotypy jako podstawa wykluczenia

Stereotypy dotyczące Romów i Romek nie powstają w próżni. Mają korzenie historyczne, literackie, polityczne i medialne. Ich trwałość wynika z kilku czynników:

- braku kontaktu społecznego między większością a mniejszością,
- utrwalonych narracji kulturowych,
- rzadkiej obecności Romów i Romek w przestrzeni publicznej,
- braku rzetelnych treści edukacyjnych o Romach,
- obecności uproszczonych przekazów w mediach.

Dlatego stereotypy nie są winą nauczycieli czy uczniów, lecz elementem środowiska społecznego, w którym żyją. Jednocześnie szkoła jest jedną z niewielu instytucji, które mają realny wpływ na zmianę tego stanu rzeczy.

6.2. Najczęściej powtarzane stereotypy dotyczące Romów i Romek

W pracy szkół pojawiają się najczęściej cztery grupy stereotypów. Warto je znać, by móc im świadomie przeciwdziałać.

1. Stereotyp „braku wartości edukacji”

MIT:

„Romowie nie cenią edukacji, nie zależy im na nauce dzieci”.

Rzeczywistość:

Współcześnie większość rodzin romskich chce, aby dzieci uczyły się i miały lepsze możliwości niż poprzednie pokolenia. Bariery edukacyjne wynikają nie z postaw, lecz z:

- ubóstwa,
- braków kompetencyjnych rodziców,
- trudności komunikacyjnych,
- braku doświadczeń szkolnych w poprzednich generacjach,
- warunków mieszkaniowych,
- problemów transportowych,
- negatywnych doświadczeń w relacjach ze szkołami.

Stereotyp ten jest jednym z najbardziej wzmacniających dyskryminację edukacyjną.

2. Stereotyp „nieprzestrzegania zasad”**MIT:**

„Romowie nie szanują zasad szkolnych”.

Rzeczywistość:

Większość nieporozumień wynika z:

- różnic językowych,
- braku zrozumienia komunikatów,
- odmiennych norm obyczajowych, np. dotyczących relacji płci,
- nieczytelnych procedur,
- nagromadzenia pism administracyjnych trudnych do interpretacji dla rodzin o niskich kompetencjach językowych.

Kiedy szkoły wprowadzają proste, jasne komunikaty i dialog, poziom konfliktów znacząco spada.

3. Stereotyp „skłonności do przestępczości”**MIT:**

„Romowie mają wrodzone skłonności do łamania prawa”.

Ten stereotyp, obecny w kulturze europejskiej od XIX wieku, jest jednym z najbardziej krzywdzących. Skutkuje:

- uprzedzeniami wobec dzieci,
- nadmierną kontrolą ich zachowań,

- błędnymi interpretacjami zwykłych sytuacji szkolnych.

Stereotyp ten utrzymuje się nawet tam, gdzie realnie nie ma żadnych podstaw.

4. Stereotyp „wrodzonej niechęci do pracy czy nauki”

MIT:

„Romowie tacy są, nie pracują, nie uczą się”.

Rzeczywistość:

Barier w aktywności edukacyjnej i zawodowej wynikają z:

- wykluczenia strukturalnego,
- braku szans edukacyjnych w poprzednich pokoleniach,
- ubóstwa,
- dyskryminacji na rynku pracy,
- barier instytucjonalnych.

Należy podkreślić, że nie wynikają z kultury ani mentalności.

Ponadto można spotkać się ze stereotypami dotyczącymi higieny i „brudu”, nadmiernej roszczeniowości i korzystania z pomocy społecznej, rzekomego „życia z zasiłków”, wczesnych małżeństw przedstawianych jako cecha wszystkich Romów, wielodzietności, „problematicznego rodzicielstwa”, agresywności, braku zainteresowania rodziców sprawami dziecka oraz stereotypowego przekonania o szczególnych „wrodzonych” zdolnościach muzycznych Romów. Ten ostatni jest stereotypem pozornie pozytywnym, ale również redukuje człowieka do przypisanych grupie cech i może wpływać na oczekiwania wobec ucznia.

Warto zwrócić uwagę na osobną kategorię stereotypów dotyczących rodziców romskich.

W praktyce szkolnej bardzo silne może być przekonanie, że „rodzicom nie zależy”, ponieważ nie pojawiają się na zebraniach, nie odpowiadają na wiadomości, dziecko ma nieodrobione zadanie albo wysoką absencję. Tymczasem zachowanie rodzica może mieć bardzo różne przyczyny: jego własne doświadczenia edukacyjne, niski poziom zaufania do instytucji, trudności w rozumieniu języka administracyjnego, brak umiejętności poruszania się w systemie edukacji czy wcześniejsze doświadczenia dyskryminacji. Brak kontaktu ze szkołą nie może być automatycznie utożsamiany z brakiem zainteresowania dzieckiem.

Należy też zauważyć, że trudności językowe, opóźnienia edukacyjne wynikające z nieregularnej lub przerwanej edukacji czy słabsze wykonanie zadań szkolnych mogą prowadzić do stereotypowego przekonania o „niższych możliwościach” ucznia romskiego.

6.3. Antycyganizm

Antycyganizm to specyficzna, historycznie zakorzeniona forma rasizmu względem osób romskich.

Obejmuje:

- stereotypy,
- mowę nienawiści,
- przemoc symboliczną,
- wykluczenie instytucjonalne,
- segregację,
- stygmatyzację,
- nadzór i podejrzenia,
- obwinianie rodzin za problemy strukturalne.

Antycyganizm może funkcjonować również w sposób mniej widoczny – poprzez utrwalone praktyki instytucjonalne, stereotypowe oczekiwania, nierówne traktowanie oraz pozornie „neutralne” decyzje, które w praktyce stawiają dzieci i rodziny romskie w gorszej sytuacji.

W kontekście szkoły może przejawiać się np. automatycznym łąceniem trudności edukacyjnych dziecka z jego pochodzeniem, obniżaniem wobec niego oczekiwań, zakładaniem braku zainteresowania rodziców edukacją, nadmiernym kierowaniem dzieci do diagnozy, interpretowaniem absencji wyłącznie przez pryzmat „kultury romskiej”, tolerowaniem antyromskich komentarzy czy wykluczaniem ucznia z pełnego uczestnictwa w życiu klasy.

Antycyganizm nie musi mieć formy jawnie wrogiej. Może przyjmować również formę paternalizmu – mówienia za Romów, podejmowania decyzji za nich, traktowania ich jako osób wymagających „ucywilizowania”, „aktywizowania” czy „nauczenia właściwego życia”.

6.4. Stereotypy a praktyka szkolna

W codziennej pracy mogą pojawiać się sytuacje, które wynikają nie z realnych problemów, ale z uprzedzeń:

- niższe oczekiwania wobec uczniów i uczennic,
- szybsze sięganie po narzędzia dyscyplinujące,
- nadmierna podejrzliwość,
- brak indywidualizacji,

- interpretowanie niechęci rodziców romskich jako braku zainteresowania,
- trudności komunikacyjne traktowane jako lenistwo lub brak współpracy.

W praktyce każdy z tych elementów może zostać złagodzony poprzez:

- jasną komunikację,
- tłumaczenie procedur,
- budowanie relacji,
- edukację międzykulturową,
- unikanie pochopnych interpretacji.

6.5. Nastroje społeczne wobec Romów i Romek

Wpływ nastrojów społecznych na dzieci romskie manifestuje się zarówno w relacjach z rówieśnikami, jak i w kontakcie ze światem dorosłych oraz instytucjami. Uprzedzenia i postawy antyromskie rzadko ograniczają się do bezpośrednich wyzwisk czy jawnej agresji. Znacznie częściej przyjmują formę utrwalonych stereotypów – dotyczących rzekomej niechęci do pracy, uzależnienia od świadczeń społecznych, braku dbałości o edukację czy powielanego przekonania, że Romowie „nie chcą się integrować”. Dzieci stykają się z tymi przekazami w przestrzeni publicznej, mediach, sieciach społecznościowych oraz w wypowiedziach dorosłych. Stereotypy te są następnie przenoszone i reprodukowane w grupach rówieśniczych.

W codziennym funkcjonowaniu dzieci i młodzież romska doświadczają dyskryminacji nie tylko ze strony rówieśników, ale również ze strony dorosłych i instytucji. Obejmuje to m.in. obniżone oczekiwania edukacyjne ze strony nauczycieli, większą podejrzliwość ze strony personelu szkolnego, przypisywanie trudnych zachowań wyłącznie pochodzeniu, sprzeciw części rodziców wobec obecności dzieci romskich w klasie czy bariery formalne, z jakimi ich rodziny mierzą się w urzędach. W warunkach silnego antycyganizmu część dzieci unikających automatycznego przypisania do grupy (np. ze względu na wygląd czy nazwisko) decyduje się także na ukrywanie swojego pochodzenia. Otrzymują w ten sposób społeczny komunikat, że warunkiem bezpieczeństwa i akceptacji w środowisku jest niewidoczność ich tożsamości.

Wymienione doświadczenia, powtarzane w sposób ciągły, prowadzą do konkretnych konsekwencji psychologicznych. Niska samoocena, brak wiary we własne możliwości czy przekonanie, że „i tak nic z tego nie będzie”, nie są przyrodzonymi cechami dzieci romskich, lecz stanowią rezultat internalizacji negatywnych stereotypów, funkcjonowania w stanie stałego zagrożenia stereotypem oraz długotrwałego odrzucenia.

Należy jednak podkreślić, że nie każde dziecko doświadczające stereotypizacji dokonuje internalizacji negatywnego obrazu własnej grupy, a doświadczenie dyskryminacji nie czyni z niego wyłącznie biernej ofiary. Silnymi czynnikami chroniącymi i budującymi odporność psychiczną są: pozytywna tożsamość romska, silne więzi rodzinne, wsparcie społeczności, obecność pozytywnych wzorców wśród romskich dorosłych oraz kontakt z asystentem edukacji romskiej lub wspierającym nauczycielem.

Warto zaznaczyć, że w przypadku dzieci romskich z doświadczeniem migracyjnym lub uchodźczym nie mamy do czynienia wyłącznie z „silniejszą wersją” problemów ich polskich rówieśników, lecz z nakładaniem się i krzyżowaniem kilku odrębnych wymiarów wykluczenia. Trudności dziecka nasilają się wówczas, gdy w jednym czasie doświadcza ono uprzedzeń ze względu na pochodzenie romskie, status cudzoziemca lub uchodźcy, barierę językową, trudną sytuację materialną rodziny oraz negatywne narracje medialne i niechęć ze strony społeczności lokalnej.

6.6. Jak szkoła może przeciwdziałać stereotypom?

Stereotypy są częścią rzeczywistości społecznej, w której funkcjonują zarówno szkoły, jak i rodziny romskie. Zadaniem edukacji nie jest ich ignorowanie, lecz świadome rozbrajanie poprzez wiedzę, dialog, refleksję oraz tworzenie bezpiecznej i włączającej przestrzeni. Szkoła jest jednym z najważniejszych miejsc, w których dzieci romskie mogą – często po raz pierwszy w życiu – doświadczyć równego traktowania i szacunku, co w długiej perspektywie buduje ich poczucie własnej wartości oraz poszerza perspektywy życiowe. Przeciwdziałanie stereotypom w praktyce szkolnej wymaga działań na kilku wzajemnie powiązanych poziomach.

Przede wszystkim kluczowa jest praca ze stereotypami w środowisku uczniowskim poprzez włączanie historii i kultury Romów do standardowego programu nauczania. Informacje o historii Romów w Polsce, Porajmos (Zagładzie Romów), a także o ich współczesnej obecności w społeczeństwie, nauce, literaturze czy działalności społecznej powinny pojawiać się na lekcjach historii, języka polskiego czy wiedzy o społeczeństwie. Należy unikać sprowadzania tematyki romskiej wyłącznie do incydentalnych wydarzeń, takich jak „dni kultury”, prezentacje strojów, muzyki czy kuchni. Działania takie, mimo dobrych intencji, prowadzą do folkloryzacji i egzotyzacji społeczności, zamiast budować rzetelną wiedzę.

W tym kontekście niezwykle ważne jest respektowanie podmiotowości młodego człowieka – uczeń romski nigdy nie powinien być traktowany jako „ekspert od Romów”. Nie należy oczekiwać od niego wywoływania do odpowiedzi na forum klasy, tłumaczenia zachowań innych członków społeczności czy reprezentowania „romskiego punktu widzenia”. Taka praktyka prowadzi

do tokenizacji dziecka i niepotrzebnie utrwała jego poczucie odmienności. Decyzja o dzieleniu się wiedzą o swojej tożsamości musi należeć wyłącznie do ucznia.

Kolejnym obszarem jest przeciwdziałanie obniżonym oczekiwaniom edukacyjnym. Stereotypy działają nie tylko poprzez otwartą niechęć, ale również poprzez pozornie życzliwe założenia, że „temu dziecku i tak będzie trudniej” albo że „sukcesem jest sama obecność w szkole”. Kadra pedagogiczna powinna stale monitorować, czy pochodzenie ucznia nie wpływa podświadomie na ocenę jego potencjału, kierowanie do poradni, doradztwo zawodowe czy brak zachęty do kontynuowania edukacji.

Równie istotna jest bezwzględna reakcja na komentarze stygmatyzujące. Brak natychmiastowej i zdecydowanej odpowiedzi ze strony nauczyciela czy dyrektora na uprzedzenia wyrażane w przestrzeni szkolnej jest w praktyce traktowany jako ciche przyzwolenie na dyskryminację.

Niezbędna jest także praca nad uprzedzeniami samych nauczycieli i nauczycielek. Wymaga to tworzenia przestrzeni do spokojnej, pozbawionej oceniania refleksji nad własnymi przekonaniem i schematami myślowymi. Częścią tej praktyki jest uważność na język i unikanie etykietujących sformułowań w pokoju nauczycielskim i kontaktach z rodzicami (takich jak „te dzieci”, „społeczność problematyczna” czy „trudny rodzic”). Zamiast nich warto stosować jasne, spokojne i konkretne komunikaty, oparte na faktach i indywidualnym podejściu do każdego ucznia i jego rodziny.

6.7. Romowie w edukacji, kulturze i przestrzeni publicznej

W edukacji o Romach trzeba mocniej pokazywać, że nie ma jednego sposobu bycia Romem. Różnice można pokazywać na przykładzie konkretnych osób i ich historii. Romowie mieszkający od pokoleń na Górnym Śląsku mają inne doświadczenia niż Polska Roma, Kełderasze czy Lowarzy. Różnią się też poszczególne rodziny. Są osoby bardzo mocno związane z tradycją, ale są też takie, które część zasad interpretują inaczej niż ich rodzice i dziadkowie. Są osoby mówiące na co dzień w romani i takie, które język rozumieją, ale rzadko go używają. Są Romowie z wykształceniem podstawowym i Romowie z wykształceniem wyższym, doktoratami, pracujący na uczelniach, w organizacjach społecznych czy instytucjach publicznych. Są nauczyciele i nauczycielki, asystenci czy asystentki edukacji romskiej, psychologowie i psycholożki, artystki i artyści, przedsiębiorczynie i przedsiębiorcy, naukowczynie i naukowcy, działaczki oraz działacze społeczni. Pokazywanie tej różnorodności jest ważne, bo rozbija bardzo silne przekonanie, że pochodzenie etniczne wyznacza człowiekowi jedną możliwą drogę życia.

Pokazywanie tego, co powstaje wspólnie

Potrzebne są przykłady rzeczy tworzonych wspólnie przez Romów i nie-Romów. Edukacja o Romach bardzo często budowana jest wokół Romów jako grupy wykluczanej i społeczeństwa większościowego jako tego, które wyklucza. Trzeba o dyskryminacji mówić, bo jest faktem – ale nie jest to jedyny rodzaj relacji. Są wspólne projekty badawcze, artystyczne, społeczne i edukacyjne. Są wieloletnie przyjaźnie, współpraca zawodowa, działalność organizacji, wspólne publikacje i działania lokalne. To też trzeba pokazywać, bo inaczej tworzymy obraz dwóch światów, które właściwie spotykają się wyłącznie w sytuacji konfliktu.

Nie tylko Papusza, muzyka i Zagłada – Romki i Romowie jako część lokalnej historii i współczesnej rzeczywistości

W szkole można pokazywać Romów przy bardzo różnych tematach. Papusza może pojawić się na języku polskim, ale nie musi być jedyną romską postacią, jaką uczeń pozna przez całą edukację. Podobnie Zagłada Romów nie powinna być jedynym wątkiem, w którym Romowie pojawiają się na historii. Omawiając historię PRL, można mówić o polityce państwa wobec Romów i przymusowym osiedlaniu grup prowadzących wcześniej wędrowny tryb życia (Krzyżanowski, 2024). W ramach edukacji obywatelskiej można pokazać romskie organizacje, działalność obywatelską i rozwój ruchu romskiego po 1989 roku (Kołaczek, 2019). W ramach zajęć plastycznych i poświęconych wiedzy o kulturze można mówić o współczesnej sztuce romskiej, która nie sprowadza się do folkloru, ale podejmuje tematy tożsamości, pamięci, dyskryminacji czy prawa do samodzielnego przedstawiania własnej społeczności (Weychert, 2019). Jeśli chodzi o edukację regionalną, można wykorzystać choćby fotografie śląskich Romów Arkadiusza Goli (2023) – jeżeli uczymy o Górnym Śląsku, jego mieszkańcach, przemianach społecznych czy historii miast, Romowie nie muszą pojawiać się dopiero przy osobnym temacie dotyczącym mniejszości etnicznych. Są częścią historii tego regionu.

Można też pokazywać współczesnych Romów, którzy odnieśli sukces zawodowy i osiągnęli wysoką pozycję społeczną – nie po to, żeby stworzyć listę „Romów sukcesu”, ale żeby uczeń zobaczył, że romskie biografie są różne. Szczególnie ważne jest to dla dzieci romskich. Jeżeli przez całą edukację spotykają Romów w podręczniku wyłącznie jako ofiary Zagłady, osoby biedne, dyskryminowane albo mające problemy z nauką, dostają bardzo ograniczony obraz własnej grupy.

Romowie i Romki nie muszą pojawiać się wyłącznie na lekcji „o Romach”

Nie każda obecność Romek i Romów w edukacji musi zaczynać się od informacji: „dzisiaj będziemy mówić o kulturze romskiej”. Znacznie ciekawsze jest włączanie romskich doświadczeń do tematów, które szkoła i tak realizuje.

Na języku polskim można czytać Papuszę, ale jej wiersz można najpierw potraktować po prostu jako tekst literacki. Dopiero później wejść w biografię autorki, znaczenie języka romani, relację między twórcą a wspólnotą czy historię przekładów jej poezji. Uczeń nie musi poznawać Papuszy wyłącznie jako przykładu „romskiej kultury”.

W ramach edukacji obywatelskiej można mówić o statusie mniejszości etnicznej, prawach mniejszości, organizacjach romskich, ruchu romskim i reprezentacji politycznej. Rozwój romskich organizacji społecznych w Polsce po 1989 roku to dobry temat do rozmowy o społeczeństwie obywatelskim, a nie tylko o „problemach Romów” (Kołaczek, 2019).

Należy odejść od przedstawiania sztuki romskiej wyłącznie w kontekście muzyki i folkloru. Współczesna sztuka romska podejmuje temat pamięci, tożsamości, antycyganizmu, historii i prawa do samodzielnego tworzenia własnego wizerunku (Weychert, 2019).

Dzięki temu Romowie nie będą tylko dodatkiem do programu – są obecni w historii Polski, literaturze, sztuce, życiu społecznym i historii lokalnej.

Należy pamiętać, że jeżeli w klasie jest dziecko romskie, nie można traktować go jako „eksperta od kultury romskiej”. Pytanie przy całej klasie: „A jak jest u was?” może postawić dziecko w bardzo niezręcznej sytuacji. Może wiedzieć, jak wygląda życie w jego domu, ale nie musi wiedzieć, jak wygląda ono u Polska Roma, Bergitka Roma, Lowarów czy Kełderaszy. Nie musi też chcieć o swojej rodzinie opowiadać.

Jeżeli szkoła chce zaprosić osobę romską do rozmowy o historii, języku, kulturze czy współczesnej sytuacji Romów, lepiej zaprosić dorosłego eksperta, badacza, artystę, działacza, asystenta edukacji romskiej czy inną osobę mającą wiedzę w danym obszarze. Wtedy Romowie i Romki rzeczywiście uczestniczą w tworzeniu wiedzy o sobie, zamiast być tylko jej przedmiotem. Rada Europy również wskazuje, że włączaniu historii Romów i Romek do edukacji powinien towarzyszyć udział samych Romów w przygotowywaniu materiałów i treści edukacyjnych (Council of Europe, 2020).

O aspiracjach

Badania dotyczące aspiracji młodych Romów pokazują, że edukacja jest przez część młodego pokolenia traktowana jako droga do większej niezależności i możliwości wyboru własnej przyszłości, chociaż na ich decyzje nadal wpływają bariery społeczne, doświadczenia dyskryminacji i sytuacja rodziny (Markowska-Manista i Styrkacz, 2025; Styrkacz, 2024). Dobrze jest pokazywać różne biografie. Jedna osoba kończy studia, inna prowadzi własną działalność, kolejna pracuje jako asystent edukacji romskiej, jeszcze inna wcześniej kończy szkołę. Każda z tych historii jest romską historią. Żadna nie jest bardziej „prawdziwa” od pozostałych.

7. Wsparcie edukacji dzieci i młodzieży romskiej w Polsce i Unii Europejskiej

Edukacja pełni kluczową funkcję w procesie integracji społeczności romskiej. Dla wielu uczniów i uczennic romskich szkoła stanowi pierwszy kontakt z instytucjami publicznymi – to przestrzeń, w której zdobywają wiedzę, umiejętności i poczucie przynależności. Dlatego działania edukacyjne skierowane do tej grupy są jednym z priorytetów krajowych i unijnych polityk integracyjnych. Wspierając dzieci romskie, szkoła przyczynia się do przełamywania barier, budowania zaufania i rozwijania kompetencji społecznych całej społeczności.

7.1. Główne założenia polskiej polityki na rzecz włączenia Romów

[Program integracji społecznej i obywatelskiej Romów w Polsce na lata 2021–2030](#), przyjęty przez Radę Ministrów, określa kierunki interwencji w zakresie edukacji, zatrudnienia, zdrowia, pomocy społecznej, kultury i tożsamości romskiej.

W zakresie edukacji program zakłada m.in.:

- wsparcie edukacji przedszkolnej dzieci romskich,
- zapewnienie pomocy socjalno-edukacyjnej,
- rozwijanie świadomości kulturowej,
- przyznawanie stypendiów dla wyróżniających się uczniów i studentów romskich.

7.2. Asystenci edukacji romskiej i asystenci międzykulturowi

W [załączniku nr 4](#) do Programu integracji społecznej i obywatelskiej Romów w Polsce na lata 2021–2030 określono zadania asystenta i asystentki edukacji romskiej, są to m.in.:

- wspieranie uczniów romskich w nauce,
- pośredniczenie w kontaktach z rodzinami,
- współpraca z nauczycielami, pedagogami i wychowawcami,
- działania integracyjne w środowisku szkolnym.

Ich rolę uzupełniają asystenci międzykulturowi i asystentki międzykulturowe.

7.3. Inne mechanizmy wsparcia dla szkół

Zwiększona subwencja oświatowa

Jednostki samorządu terytorialnego otrzymują zwiększoną subwencję oświatową w zależności od kwoty potrzeb oświatowych i odpowiednich wag dotyczących uczennic i uczniów romskich, dla których szkoła podejmuje dodatkowe zadania edukacyjne, zgłoszonych w Systemie Informacji Oświatowej (SIO). Środki te mogą być przeznaczane m.in. na:

- zajęcia wyrównawcze,
- doposażenie klas,
- szkolenia dla nauczycieli i nauczycielek,
- zatrudnienie asystentów i asystentek edukacji romskiej.

Stypendia MSWiA

Uczennice i uczniowie romscy, którzy osiągają wysokie wyniki w nauce, mogą ubiegać się o stypendia dofinansowane przez Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji. Stypendia te wspierają kontynuację nauki, rozwój zawodowy i osobisty młodych Romów i Romek.

7.4. Wsparcie Unii Europejskiej i inicjatywy międzynarodowe

Polska polityka wobec Romów jest zgodna z dokumentem [Unia równości. Unijne ramy strategiczne na rzecz równouprawnienia, włączenia społecznego i udziału Romów](#). Strategia UE zakłada działania w siedmiu priorytetowych obszarach: równości, włączenia społecznego, uczestnictwa obywatelskiego, edukacji, zatrudnienia, zdrowia i warunków życia.

Działania w zakresie edukacji mogą być wspierane z różnorodnych funduszy i programów finansowanych przez Unię Europejską:

- Europejskiego Funduszu Społecznego Plus (EFS+) – finansuje projekty edukacyjne, integracyjne, szkoleniowe,
- Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego (EFRR) – wspiera rozwój infrastruktury edukacyjnej i społecznej,
- Erasmus+ – umożliwia wymiany młodzieży, rozwój kompetencji nauczycieli i promowanie równości w edukacji,
- programu „Obywatele, równość, prawa i wartości” (CERV) – wspiera inicjatywy antydyskryminacyjne i edukacyjne.

CZĘŚĆ II

Uczniowie i uczennice pochodzenia romskiego w polskiej szkole

1. Sytuacja ucznia i uczennicy romskiej w polskiej szkole

Sytuacja uczniów i uczennic pochodzenia romskiego w polskiej szkole ma charakter wielowymiarowy i powinna być analizowana w perspektywie pedagogiki międzykulturowej, edukacji włączającej, zjawiska akulturacji i strategii akulturacyjnych oraz praw mniejszości etnicznych. Uczniowie i uczennice romskie funkcjonują jednocześnie w co najmniej dwóch porządkach kulturowych – kulturze romskiej oraz kulturze dominującej społeczeństwa większościowego. Szkoła, jako instytucja reprezentująca kulturę większościową, staje się dla nich przestrzenią intensywnej negocjacji tożsamości, norm społecznych i językowych (Kwadrans, 2008). W literaturze przedmiotu podkreśla się, że romskie dzieci nie są grupą jednorodną, a ich sytuacja edukacyjna zależy od wielu czynników, takich jak stopień zakorzenienia rodziny w środowisku lokalnym, kapitał kulturowy rodziców, wcześniejsze doświadczenia edukacyjne, znajomość języka polskiego czy relacje ze społecznością większościową (Caban, 2023). Tło stanowi także antycyganizm rozumiany jako utrwalone wzory uprzedzeń i praktyk wykluczających Romów, obecne również w instytucjach edukacyjnych. W perspektywie dekolonialnej oznacza to, że szkoła bywa miejscem reprodukcji dominujących narracji o „Innym”, a uczniowie romscy mogą doświadczać zaniżonych oczekiwań i delegitymizacji własnego doświadczenia kulturowego (Styrkacz, 2024). Znaczna część uczniów romskich dorasta w środowiskach, w których język romani pełni funkcję języka pierwszego (L1), a język polski bywa językiem drugim (L2), nabywanym w sposób naturalny, lecz niesystematyczny. W praktyce szkolnej dwujęzyczność ta bywa błędnie interpretowana jako deficyt językowy, a nie jako potencjał rozwojowy (Kwadrans, 2008). Badania wskazują, że uczniowie romscy często posługują się:

- językiem romani w domu i w kontaktach wewnątrz społeczności,
- językiem polskim w odmianie potocznej,
- ograniczonym rejestrem języka edukacyjnego (języka szkolnego) (Barzykowski i in., 2013; Weigl, 2009; Kołaczek i Talewicz-Kwiatkowska, 2011).

Taki układ powoduje trudności w rozumieniu poleceń, tekstów abstrakcyjnych oraz języka oceniania szkolnego, co bywa mylnie diagnozowane jako niski potencjał poznawczy ucznia.

Uczniowie romscy z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa (np. Romowie z Ukrainy) funkcjonują w warunkach podwójnej (a czasem potrójnej) marginalizacji: jako dzieci z doświadczeniem wojny i przymusowej mobilności, jako cudzoziemcy lub uchodźcy oraz jako przedstawiciele stygmatyzowanej mniejszości etnicznej (Styrkacz, 2025). W praktyce przekłada się to na:

- trudności adaptacyjne wynikające z przerw w edukacji i różnic programowych,
- bariery językowe (język polski jako drugi),
- silną nieufność wobec instytucji (często wzmocnioną wcześniejszymi doświadczeniami dyskryminacji),
- obciążenie psychiczne (stres migracyjny, trauma, poczucie zagrożenia).

Badania dowodzą, że skuteczna integracja tej grupy nie może być rozumiana jako asymilacja, lecz powinna wzmacniać bezpieczeństwo i relacje oparte na zaufaniu oraz uznawać różnicę kulturową za zasób (Styrkacz, 2025; Moreira i in., 2025; Nagy, 2025; Mirazchiyski i in., 2022). Wprost łączy się to z postulatem dekolonizacji edukacji – szkoła powinna krytycznie przyglądać się własnym praktykom, które nieświadomie produkują wykluczenie, oraz włączać perspektywy i głosy grup marginalizowanych do codzienności szkolnej (Markowska-Manista i Styrkacz, 2025). W praktyce szkolnej istotne są:

- diagnoza przebiegu wcześniejszej edukacji,
- elastyczność w ocenianiu i wymaganiach,
- unikanie „nadmiernej ekspozycji” ucznia (np. publicznego wypytywania o wojnę lub uchodźstwo),
- organizowanie współpracy rówieśniczej w bezpiecznych warunkach (Styrkacz, 2025).

Sytuacja uczniów romskich w polskiej szkole jest złożona i powinna być analizowana w perspektywie pedagogiki międzykulturowej oraz edukacji włączającej, ale także w szerszym kontekście praw człowieka i mechanizmów antycyganizmu jako strukturalnej formy wykluczenia (Styrkacz, 2024; Caban, 2023). Uczeń romski funkcjonuje często na styku co najmniej dwóch porządków normatywnych: rodzinno-wspólnotowego oraz instytucjonalnego porządku szkoły. To „życie między światami” oznacza stałą negocjację tożsamości, praktyk komunikacyjnych i sposobów uczestnictwa. Szkoła bywa przestrzenią, w której normy większościowe są uznawane za neutralne, choć w praktyce mogą reprodukcować nierówności (Kwadrans, 2008; Styrkacz, 2024).

2. Wewnętrzne zróżnicowanie społeczności romskiej a wielowymiarowość barier edukacyjnych

W analizie sytuacji edukacyjnej uczniów romskich kluczowe jest odejście od ujęcia esencjalizującego („Romowie mają tak i tak”), a przyjęcie ramy uwzględniającej zróżnicowanie: styl życia rodziny, doświadczenie migracji, stopień kontaktu ze społeczeństwem większościowym, warunki mieszkaniowe, relacje z instytucjami, wcześniejsze doświadczenia szkolne rodziców, kapitał społeczny i kulturowy oraz lokalne warunki polityki oświatowej (Caban, 2023; Kwadrans, 2008). W praktyce oznacza to, że interwencje „jednakowe dla wszystkich dzieci romskich” często zawodzą, bo pomijają realne różnice w zasobach i barierach. W wielu przypadkach to nie „kultura romska” determinuje trudności, ale splot ubóstwa, niestabilności mieszkaniowej, doświadczeń dyskryminacji i nieufności wobec instytucji, które wpływają na trajektorie edukacyjne (FRA, 2022; Caban, 2023).

W literaturze podkreśla się, że doświadczenia uczniów romskich wykraczają poza pojedyncze incydenty nierównego traktowania. Obejmują one również strukturalne mechanizmy, które ograniczają ich szanse edukacyjne – m.in. zaniżone oczekiwania nauczycieli, interpretowanie zachowań przez pryzmat „braku wychowania”, pochopne kierowanie na diagnozy deficytowe czy przedwczesne etykietowanie jako „ucznia problemowego” (Styrkacz, 2024; Caban, 2023). Na poziomie europejskim silnie eksponowanym problemem jest segregacja edukacyjna Romów, rozumiana zarówno jako szkoły lub klasy „romskie”, jak i nadreprezentacja na ścieżkach specjalnych, co utrwała nierówności i obniża aspiracje (Farkas i in., 2024; Eurochild i EURoma Network, 2025).

Dane europejskie pokazują, że Romowie nadal częściej doświadczają dyskryminacji oraz wykluczenia społecznego, a to koreluje z gorszymi wynikami edukacyjnymi i wyższym ryzykiem przedwczesnego kończenia nauki (FRA, 2022).

3. Specyfika kompetencji językowych uczniów romskich w kontekście edukacyjnym

U uczniów i uczennic romskich często komunikacja w polszczyźnie potocznej jest sprawna, ale język edukacji szkolnej pozostaje ograniczony, co wpływa na rozumienie poleceń, tekstów i zadań problemowych (Kwadrans, 2008; Pakura, 2019). W praktyce szkolnej bywa to mylone

z obniżonym potencjałem poznawczym, mimo że problem ma charakter w dużej mierze językowo-rejestrowy (Pakura, 2019; Caban, 2023). Badania dotyczące języka romskiego w kontakcie z polszczyzną (przywoływane w literaturze glottodydaktycznej) podkreślają, że wielojęzyczność i przełączanie kodów językowych nie są „błędem”, lecz normalnym mechanizmem komunikacyjnym, który wymaga od szkoły podejścia wspierającego (Pakura, 2019; Weigl, 2009). W praktyce oznacza to konieczność planowego rozwijania języka edukacyjnego, a nie jedynie „wyrównywania braków” (Caban, 2023).

Rozwijając ten wątek, warto wyraźnie zaznaczyć, że opisywana sytuacja nie powinna być ujmowana w kategoriach deficytu językowego, lecz jako różnica rejestrów językowych oraz ograniczony dostęp do języka edukacji szkolnej przed pójściem do szkoły, który jest specyficznym kodem kulturowym, znacznie różniącym się od słownictwa używanego w wielu dialektach języka romskiego. Język ten różni się zasadniczo od polszczyzny potocznej – jest bardziej abstrakcyjny, nasycony pojęciami metajęzykowymi, strukturami hipotetycznymi, nominalizacjami i złożonymi poleceniami, a jego opanowanie nie następuje samoistnie, lecz wymaga systematycznego wsparcia dydaktycznego. Szkoła takie wsparcie powinna zapewniać, zamiast zakładać, że wszystkie dzieci, które zaczynają naukę, znają język edukacji szkolnej.

Badania i analizy pokazują, że u wielu uczniów romskich komunikacja w polszczyźnie codziennej może być płynna i funkcjonalna, a trudności pojawiają się na poziomie rozumienia poleceń szkolnych, tekstów informacyjnych, zadań problemowych czy wypowiedzi wymagających argumentowania i uogólniania (Kwadrans, 2008; Pakura, 2019). W praktyce szkolnej ta rozbieżność bywa błędnie interpretowana jako niski potencjał poznawczy lub brak motywacji, podczas gdy w rzeczywistości uczeń nie dysponuje jeszcze narzędziami językowymi niezbędnymi do pełnego uczestnictwa w procesie dydaktycznym (Pakura, 2019; Caban, 2023).

Literatura glottodydaktyczna i socjolingwistyczna podkreśla ponadto, że uczniowie romscy często funkcjonują w warunkach wielojęzyczności lub mogą używać wielu języków, które opanowane są na różnych poziomach, np. języka romskiego, polszczyzny potocznej oraz – w ograniczonym zakresie – języka edukacji szkolnej. Zjawiska takie jak przełączanie kodów językowych, uproszczenia składniowe czy interferencje językowe nie są objawem „błędного” rozwoju, lecz naturalnym mechanizmem adaptacyjnym w sytuacji kontaktu języków i kultur. Problem pojawia się dopiero wtedy, gdy szkoła traktuje te mechanizmy jako nieprawidłowość, zamiast uznać je za punkt wyjścia do pracy dydaktycznej.

Kluczowe jest więc przesunięcie akcentu z „wyrównywania braków” na planowe, intencjonalne rozwijanie języka edukacyjnego. Oznacza to m.in.:

- objaśnianie poleceń, pojęć i struktur językowych charakterystycznych dla danego przedmiotu wprost,
- modelowanie wypowiedzi szkolnych (np. jak opisać proces, uzasadnić odpowiedź, sformułować wniosek),
- stopniowe przechodzenie od języka komunikacji codziennej do języka edukacji szkolnej, bez deprecjonowania pierwszego,
- wykorzystywanie strategii wizualnych, parafraz i pracy na przykładach, zanim uczeń zostanie poproszony o samodzielne użycie abstrakcyjnych form językowych.

Jak podkreśla Caban (2023), język edukacyjny nie jest neutralnym narzędziem, lecz jednym z głównych czynników selekcyjnych w szkole. Brak dostępu do niego może prowadzić do systematycznego obniżania wyników, narastania frustracji ucznia oraz wzmacniania etykiet deficytowych. Jednocześnie odpowiednio zaplanowane wsparcie językowe może znacząco poprawić funkcjonowanie ucznia we wszystkich obszarach edukacyjnych, bez konieczności obniżania wymagań programowych.

W tym sensie zmiana języka opisu – z „deficytu” na „różnicę rejestrów” – nie jest jedynie korektą terminologiczną, ale warunkiem zmiany praktyki szkolnej. Pozwala bowiem przesunąć odpowiedzialność z ucznia i jego środowiska na instytucję szkoły, która – jako główny dysponent języka edukacyjnego – powinna świadomie i systematycznie wprowadzać wszystkich uczniów w jego użycie, niezależnie od ich zaplecza kulturowo-językowego.

4. Instytucjonalne i rodzinne uwarunkowania absencji uczennic i uczniów romskich

W wielu analizach frekwencja uczniów romskich jest kluczowym wskaźnikiem ryzyka wykluczenia edukacyjnego. Jednak interpretowanie absencji wyłącznie jako „braku motywacji” jest uproszczeniem. W praktyce absencja bywa skutkiem braku zaufania do instytucji, konfliktów rówieśniczych, kosztów materialnych, niestabilności mieszkaniowej, presji społecznej, a czasem doświadczeń dyskryminacyjnych (Caban, 2023; FRA, 2022). Skuteczne rozwiązania mają charakter relacyjny i środowiskowy – można tu wskazać stały kontakt z rodziną, osobę mediatora lub asystenta, szybkie reagowanie na pierwsze sygnały problemu (Battaglia i Lebedinski, 2015; Caban, 2023). Warto podkreślić, że frekwencja nie jest wyłącznie wskaźnikiem organizacyjnym, lecz jednym z najbardziej wrażliwych sygnałów relacji rodziny ze szkołą. W dominującym, instytucjonalnym dyskursie absencja ucznia bywa interpretowana jako brak motywacji, zaniedbanie wychowawcze lub niewystarczające wsparcie ze strony rodziców. Tymczasem

badania pokazują, że z perspektywy rodzin romskich decyzja o (nie)obecności dziecka w szkole bywa oceną ryzyka i kosztów, dokonywaną w konkretnym kontekście społecznym i życiowym (FRA, 2022; Caban, 2023). Każda sytuacja powinna być rozpatrywana indywidualnie, trzeba jednak pamiętać o nadrzędności prawa dziecka do edukacji.

Z perspektywy rodziny szkoła nie zawsze jawi się jako przestrzeń neutralna i bezpieczna. Do najczęściej wskazywanych czynników wpływających na absencję należą:

- brak zaufania do instytucji edukacyjnych, wynikający z wcześniejszych doświadczeń stygmatyzacji lub selekcji;
- konflikty rówieśnicze i przemoc symboliczna, które nie zawsze są widoczne dla szkoły;
- realne koszty materialne uczestnictwa (odzież, dojazdy, posiłki, materiały);
- niestabilność mieszkaniowa i migracje wewnętrzne;
- presja norm i zobowiązań społecznych w obrębie wspólnoty;
- doświadczenia jawnej lub ukrytej dyskryminacji (FRA, 2022; Caban, 2023).

W takiej sytuacji nieobecność dziecka może być postrzegana przez rodzinę jako działanie ochronne, a nie przejaw braku troski o edukację.

Istotne jest również to, że pierwsze epizody absencji mają często charakter sytuacyjny, a nie intencjonalny. Badania i analizy praktyk pokazują, że jeśli szkoła reaguje na nieobecności wyłącznie formalnie (wezwania, pisma, sankcje), absencja ma tendencję do utrwalania się i eskalacji. Dzieje się tak, ponieważ reakcja instytucjonalna wzmacnia dystans i poczucie zagrożenia, zamiast otwierać przestrzeń do rozmowy o przyczynach (Battaglia i Lebedinski, 2015; Caban, 2023).

Skuteczne rozwiązania w obszarze frekwencji mają więc charakter relacyjny i środowiskowy, a nie wyłącznie kontrolny. Badania i doświadczenia programów włączających wskazują na znaczenie:

- stałego, przewidywalnego kontaktu z rodziną, który nie pojawia się dopiero w sytuacji kryzysowej;
- obecności mediatora lub asystenta romskiego, pełniącego funkcję „tłumacza kulturowego” między szkołą a rodziną;
- szybkiego, nieformalnego reagowania na pierwsze sygnały problemu, zanim absencja stanie się wzorcem (Battaglia i Lebedinski, 2015; Caban, 2023).

Kluczowe jest tu pytanie „Co sprawia, że dziecko dziś nie przyszło?”, a nie „Dlaczego znowu go nie ma?”.

Długofalowo frekwencja okazuje się efektem ubocznym relacji, a nie celem samym w sobie. Tam, gdzie rodzina doświadcza szkoły jako miejsca przewidywalnego, sprawiedliwego i realnie zainteresowanego dobrem dziecka, obecność ucznia staje się bardziej stabilna, nawet jeśli nie znikają wszystkie bariery strukturalne. Badania FRA (2022) pokazują, że poprawa frekwencji następuje najczęściej nie po wprowadzeniu sankcji, lecz po wzmocnieniu poczucia bezpieczeństwa i sensu uczestnictwa.

Zmiana perspektywy – z „nieobecności” na „koszty i ryzyka uczestnictwa” – pozwala szkole projektować działania adekwatne do realnych warunków życia rodzin romskich. Otwiera to przestrzeń do rozwiązań elastycznych (np. indywidualne ustalenia, wsparcie materialne, praca środowiskowa), które nie obniżają wymagań edukacyjnych, ale usuwają bariery dostępu do edukacji.

5. Wpływ płci i norm społecznych na trajektorie edukacyjne uczniów i uczennic romskich

W analizach frekwencji uczniów romskich coraz częściej zwraca się uwagę na wczesne małżeństwa oraz związane z nimi normy kulturowe jako jeden z istotnych – choć wrażliwych społecznie i kulturowo – czynników wpływających na absencję i przedwczesne opuszczanie systemu edukacji. Zjawisko to dotyczy przede wszystkim dziewcząt, ale w określonych kontekstach może obejmować również chłopców, zwłaszcza w przypadku zwiększonej presji rodzinnej i wspólnotowej (FRA, 2022; Caban, 2023).

Badania pokazują, że wczesne małżeństwa nie wynikają z „braku wartościowania edukacji”, lecz z odmiennych trajektorii przejścia w dorosłość, w których bezpieczeństwo społeczne, status w grupie i ochrona reputacji dziewcząt mają kluczowe znaczenie. W tym kontekście szkoła bywa postrzegana jako przestrzeń potencjalnego ryzyka – kontaktów rówieśniczych, norm obyczajowych sprzecznych z normami wspólnoty, a czasem także realnych doświadczeń stygmatyzacji lub braku kontroli nad otoczeniem dziecka (FRA, 2022).

Z perspektywy praktyki szkolnej skutkiem wczesnych małżeństw i przygotowań do nich jest często narastająca absencja jeszcze przed formalnym zawarciem związku. Może ona przyjmować formę stopniowego wycofywania się z zajęć, częstych nieobecności usprawiedliwianych obowiązkami domowymi, opieką nad rodzeństwem lub pogorszeniem stanu zdrowia. W wielu przypadkach szkoła rejestruje jedynie fakt nieobecności, nie dostrzegając procesu społecznego, który do niej prowadzi (Caban, 2023).

Z badań wynika, że reakcje oparte wyłącznie na presji prawnej lub sankcjach są w tym obszarze szczególnie nieskuteczne, a często prowadzą do całkowitego zerwania kontaktu rodziny ze szkołą. Skuteczne interwencje wymagają podejścia opartego na dialogu, mediacji kulturowej i długofalowym budowaniu zaufania, z udziałem asystentów romskich, mediatorów lub osób cieszących się autorytetem w społeczności (Battaglia i Lebedinski, 2015; FRA, 2022). Należy jednak pamiętać, że przed podjęciem decyzji o angażowaniu dodatkowych osób konieczne jest uwzględnienie zdania dziecka, zasad poufności, możliwego konfliktu interesów oraz obowiązujących procedur ochrony małoletnich.

Z perspektywy polityk edukacyjnych kluczowe znaczenie ma wczesne działanie, zanim absencja utrwali się jako wzorzec. Obejmuje ono uważną obserwację zmian w frekwencji i zachowaniu uczennic, indywidualne rozmowy prowadzone w bezpiecznym i niestygmatyzującym języku, a także wspólne wypracowanie realnych rozwiązań (Caban, 2023).

W tym sensie wczesne małżeństwa należy rozumieć nie jako „problem kulturowy do skorygowania”, lecz jako czynnik ryzyka wymagający wrażliwej, międzyinstytucjonalnej odpowiedzi. Tylko podejście, które łączy ochronę praw dziecka, respekt dla kontekstu kulturowego oraz konsekwentne budowanie relacji z rodziną, może ograniczyć absencję i przedwczesne wycofywanie się uczniów romskich z edukacji (FRA, 2022).

W analizach edukacji romskiej często podkreśla się znaczenie momentów przejścia: rozpoczęcia edukacji w klasie I, przejścia do klas IV–VI (większa abstrakcja i język edukacji szkolnej), zmiany szkoły, a szczególnie przejścia do edukacji ponadpodstawowej. Różnice płciowe mogą ujawniać się silniej w okresie dorastania – dziewczęta częściej doświadczają presji norm społecznych i oczekiwań rodzinnych dotyczących ról, co może wpływać na kontynuację nauki, natomiast chłopcy częściej są etykietowani jako „trudni” i wcześniej wchodzi w konflikty z instytucją (to w praktyce jest widoczne w programach wsparcia i poradnikach dla szkół) (Caban, 2023; Farkas i in., 2024). W projektowaniu wsparcia oznacza to konieczność rozpoznania, czy problem dotyczy bardziej barier językowo-edukacyjnych, czy barier normatywno-tożsamościowych.

Jednocześnie należy podkreślić, że społeczności romskie są zróżnicowane także w omawianym zakresie. Wczesne związki czy małżeństwa nie są praktyką charakterystyczną dla wszystkich Romów ani wszystkich grup romskich w Polsce, dlatego należy uważać, aby nie przedstawiać ich jako uniwersalnego „elementu kultury romskiej”. Warto również rozróżnić formalne małżeństwo, związek nieformalny, zaręczyny oraz związek uznawany przez daną społeczność, ponieważ nie są to kategorie tożsame.

Należy zwrócić uwagę na perspektywę samych dziewcząt romskich i ich podmiotowości. Uczennica nie powinna być traktowana wyłącznie jako osoba podporządkowana rodzinie i normom grupowym. Jej trajektoria edukacyjna może być wynikiem negocjowania własnych aspiracji z oczekiwaniami rodziny, partnera, społeczności i szkoły. Jednocześnie należy uważać, aby każdego przerwania edukacji nie traktować jako całkowicie autonomicznego „wyboru”, ponieważ zakres rzeczywistej możliwości wyboru może być ograniczony przez sytuację rodzinną, ekonomiczną czy społeczną.

6. Sytuacja uczniów romskich z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa w polskiej szkole

Po rozpoczęciu inwazji Rosji na Ukrainę w 2022 r. do Polski przybyła bardzo duża liczba dzieci i młodzieży szkolnej, w tym także dzieci romskich z Ukrainy. Ich włączenie do polskiego systemu edukacji stanowi jedno z największych wyzwań w historii polskiej oświaty, ponieważ łączy w sobie kwestie migracji, dwujęzyczności, różnic kulturowych oraz potencjalnych doświadczeń traumatycznych związanych z konfliktem zbrojnym (Papuda-Dolińska i in., 2024). Uczniowie ukraińscy byli z zasady włączani do klas ogólnodostępnych, co miało sprzyjać ich integracji z rówieśnikami polskimi i uniemożliwiać separację w klasach odizolowanych od wspólnoty szkolnej (Papuda-Dolińska i in., 2024), choć w praktyce w niektórych miejscowościach organizowano również oddziały przygotowawcze, np. w ośrodkach zbiorowego zakwaterowania. Praktyka ta dotyczyła również uczniów pochodzenia romskiego, którzy dodatkowo mieli do pokonania barierę językową (np. romski → ukraiński → polski) i wielokulturową.

Barierzy językowe i adaptacyjne

Podstawową barierą edukacyjną dla uczniów migracyjnych, w tym romskich, jest znajomość języka polskiego jako języka edukacji szkolnej. Badania wskazują, że trudności w opanowaniu języka polskiego przyczyniają się do problemów w rozumieniu poleceń, treści nauczania i komunikacji w klasie, co może skutkować frustracją, unikaniem aktywności szkolnej oraz obniżoną samooceną ucznia (Papuda-Dolińska i in., 2024).

W związku z tym w wielu szkołach stosuje się nauczanie zintegrowane języka i treści przedmiotowej (np. metoda CLIL – *content and language integrated learning*), które ułatwia uczniom jednocześnie przyswajanie języka polskiego i konkretnej wiedzy przedmiotowej. Metody takie są szczególnie ważne dla uczniów, którzy wcześniej mieli ograniczony kontakt z językiem polskim lub dopiero się go uczą (Papuda-Dolińska i in., 2024).

Rola poradni psychologiczno-pedagogicznej w kontekście migracyjnym

Doświadczenie migracyjne i możliwe traumy wynikające z wojny oraz przymusowej ucieczki z ojczyzny wymagają wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Rekomenduje się, aby poradnie psychologiczno-pedagogiczne (PPP) nie tylko diagnozowały uczniów pod kątem edukacyjnym, ale również uwzględniały ich potrzeby emocjonalne, społeczne i związane z adaptacją kulturową (Papuda-Dolińska i in., 2024). Ponadto podkreśla się konieczność szkolenia nauczycieli i specjalistów poradni w zakresie rozpoznawania możliwych trudności i symptomów stresu pourazowego, które mogą wpływać na funkcjonowanie dziecka w szkole (Papuda-Dolińska i in., 2024). Pomoc psychologiczna powinna być łatwo dostępna dla uczniów i ich rodzin, także poprzez współpracę z interwentami kryzysowymi oraz specjalistami językowymi. Analizy prowadzone po 2022 r. wskazują, że doświadczenie migracyjne uczniów romskich z Ukrainy nie ma charakteru jednorodnego i nie powinno być ujmowane wyłącznie w kategoriach „uczeń uchodźczy”. Badania jakościowe pokazują, że część dzieci romskich miała już wcześniej doświadczenia migracyjne (migracje wahałowe, pobyty w innych krajach UE), przerwy w edukacji lub ograniczony kontakt z instytucjonalną szkołą, co dodatkowo komplikuje proces adaptacji w polskiej szkole (FRA, 2022; Sakamoto i in., 2022). W praktyce oznacza to, że szkoła często staje się pierwszą stabilną instytucją edukacyjną w życiu dziecka, a jednocześnie przestrzenią intensywnej presji adaptacyjnej.

Badania prowadzone wśród nauczycieli pracujących z uczniami uchodźczymi wskazują, że uczniowie romscy z Ukrainy częściej niż inni uczniowie migracyjni doświadczają etykietowania i zaniżonych oczekiwań, wynikających ze stereotypów dotyczących Romów jako grupy społecznej (Styrkacz, 2025; Caban, 2023). W konsekwencji ryzyko wtórnej marginalizacji w klasie ogólnodostępnej może być wyższe niż w przypadku innych dzieci ukraińskich.

Integracja w klasach ogólnodostępnych

Choć formalne włączanie uczniów romskich z Ukrainy do klas ogólnodostępnych miało zapobiegać segregacji, badania wskazują, że sama obecność w klasie nie gwarantuje rzeczywistej integracji edukacyjnej i społecznej (Papuda-Dolińska i in., 2024; Sakamoto i in., 2022). Uczniowie romscy często pozostają „niewidzialni edukacyjnie” – rzadziej zabierają głos, unikają ekspozycji językowej, a ich trudności są bagatelizowane lub interpretowane jako brak motywacji.

Raporty międzynarodowe zwracają uwagę, że w takich warunkach może dochodzić do tzw. integracji pozornej, w której uczeń formalnie uczestniczy w zajęciach, lecz nie ma realnego dostępu do treści programowych i relacji rówieśniczych (Farkas i in., 2024; Eurochild i EURoma

Network, 2025). Zjawisko to jest szczególnie widoczne u uczniów romskich z ograniczoną znajomością języka edukacyjnego oraz u dzieci, które doświadczyły długotrwałych przerw w nauce.

Nowsze analizy dotyczące uczniów uchodźczych z Ukrainy w polskim systemie edukacji pokazują, że formalna możliwość zapisania do szkoły nie zawsze oznacza realny dostęp do edukacji. W badaniach i raportach podkreśla się zjawisko „ukrytego wypychania” (*push out*) – sytuacji, w której uczniowie pozostają poza szkołą lub wypadają z niej z powodów organizacyjnych, językowych i psychologicznych, mimo braku formalnych barier prawnych (Tędziagolska i in., 2023). W przypadku uczniów romskich z Ukrainy ryzyko to jest wyższe, ponieważ nakładają się na nie dyskryminacja etniczna i częstsze doświadczenia odmowy usług lub gorszego traktowania w instytucjach publicznych (Amnesty International, 2023). Badania wskazują, że romskie rodziny uchodźcze częściej doświadczają barier w dostępie do usług, w tym edukacji, oraz spotykają się z segregującymi praktykami lokalnymi (Mirga-Wójtowicz i in., 2022, 2024).

Geografia i nierówności lokalne

Uczęszczanie uczniów z Ukrainy (w tym romskich) do polskich szkół jest silnie zróżnicowane terytorialnie. Analiza ilościowa oparta na danych administracyjnych pokazuje, że uczestnictwo uczniów uchodźczych w szkołach zależy m.in. od charakterystyki gminy, infrastruktury wsparcia i zasobów szkoły. Jednocześnie widoczny jest spadek uczestnictwa wraz z wiekiem ucznia (szczególnie w starszych grupach), co zwiększa ryzyko przerwania ścieżki edukacyjnej (Herbst i Sitek, 2023). W przypadku Romów z Ukrainy ten mechanizm może ulegać wzmocnieniu przez niestabilność mieszkaniową i trudniejszy dostęp do transportu oraz usług publicznych, co wskazują raporty o sytuacji romskich uchodźców w Polsce (Mirga-Wójtowicz i in., 2022, 2024).

Klimat rówieśniczy i postawy uczniów

Badania empiryczne nad relacjami rówieśniczymi w polskich szkołach ukazują, że postawy polskich uczniów wobec rówieśników z Ukrainy obejmują zakres od obojętności po przyjazne nastawienie, jednak bariery językowe oraz utrzymywanie się grup narodowościowych utrudniają efektywną integrację i budowanie zaufania (Kamionka, 2024; Tędziagolska i in., 2024; Nazaruk i in., 2026). W przypadku uczniów i uczennic romskich problem może być „podwójny” – doświadczają oni nie tylko mechanizmów ksenofobii wobec uchodźców, ale również antycyganizmu. Raporty organizacji monitorujących prawa człowieka dokumentują przypadki dyskryminacji Romów z Ukrainy i nierównego traktowania, które mogą przekładać się na klimat szkolny i gotowość rodziny do utrzymywania kontaktu z instytucją (Amnesty International, 2023).

Dwujęzyczność i wielojęzyczność

Uczniowie nie tylko uczą się polskiego jako L2/L3, ale także funkcjonują w praktykach przełączania kodów i mieszania zasobów językowych. W tym ujęciu „braki językowe” nie są wyłącznie deficytem, lecz efektem braku dostępu do języka edukacyjnego i do strategii dydaktycznych wspierających uczenie się treści poprzez język. Badania pokazują, że nauczyciele często stosują intuicyjne strategie wsparcia, ale brakuje im narzędzi systemowych i szkoleń ukierunkowanych na pracę z wielojęzycznością oraz na ocenianie formatywne uczniów z doświadczeniem uchodźstwa (Parchomiuk i in., 2025). W kontekście romskim wielojęzyczność bywa jeszcze bardziej złożona (romani – ukraiński/rosyjski – polski/ węgierski – ukraiński), co czyni podejścia zintegrowane (język + treść) szczególnie istotnymi, ale wymagającymi odpowiednich zasobów i narzędzi dla nauczycieli do pracy z wielojęzycznością i translanguagingiem (Tędziagolska i in., 2024).

7. Diagnoza w poradniach psychologiczno-pedagogicznych – ujęcie funkcjonalne

Diagnoza ucznia romskiego w PPP powinna być procesem złożonym, wieloetapowym i wrażliwym kulturowo. W codziennej praktyce staje się jednak często narzędziem klasyfikacji lub oceny trudności, zamiast pełnego rozpoznania funkcjonowania dziecka w jego kontekście edukacyjnym i społecznym. Standaryzowane testy i gotowe schematy, opracowane z myślą o populacji większościowej, mogą nie oddawać w pełni rzeczywistych kompetencji dziecka, zwłaszcza w kontekście dwujęzyczności, różnic kulturowych oraz specyficznych doświadczeń edukacyjnych i rodzinnych.

W praktyce diagnostyka dzieci romskich bywa czasem upraszczana lub nadmiernie sformalizowana. Brak uwzględnienia kontekstu kulturowego i językowego może prowadzić do stereotypizacji uczniów romskich oraz ryzyka przypisywania im trudności, które w rzeczywistości wynikają z braku wcześniejszej edukacji lub barier językowych. Nadmierne orzecznictwo i kierowanie dzieci na segregujące ścieżki edukacyjne, takie jak szkoły specjalne lub klasy o obniżonych wymaganiach, może ograniczać ich rozwój i utrudniać integrację, nawet jeśli dziecko nie wykazuje rzeczywistych deficytów rozwojowych.

Właśnie dlatego coraz większe znaczenie ma diagnoza funkcjonalna, zgodna z wytycznymi Ministerstwa Edukacji Narodowej i ideą edukacji włączającej. Koncentruje się ona nie tylko na poziomie kompetencji szkolnych czy funkcji poznawczych, ale przede wszystkim na sposobie, w jaki dziecko funkcjonuje w naturalnym środowisku szkolnym i społecznym – jak reaguje

na wymagania edukacyjne, współpracuje z rówieśnikami, przyswaja nowe umiejętności oraz wykorzystuje swoje umiejętności i predyspozycje. Podejście to pozwala uwzględnić bariery językowe, różnice kulturowe, wcześniejsze doświadczenia edukacyjne, a także mocne strony dziecka, zamiast skupiać się wyłącznie na deficytach.

Dwujęzyczność dzieci romskich – posługiwanie się językiem romani w domu i społeczności oraz nauka języka polskiego w szkole – wpływa na przebieg diagnozy i interpretację wyników. Standaryzowane testy, opracowane dla dzieci polskojęzycznych, mogą prowadzić do zaniżenia wyników lub błędnych wniosków o zdolnościach ucznia. Podobnie brak wcześniejszej edukacji przedszkolnej lub duża absencja szkolna mogą powodować luki w podstawowych kompetencjach, które nie wynikają z zaburzeń rozwojowych, lecz z braku wcześniejszego przygotowania.

Równoległe funkcjonowanie w dwóch systemach normatywnych – szkolnym i romskim – generuje napięcia i wpływa na zachowania dzieci w szkole. Mogą one dotyczyć postrzegania edukacji, uczestnictwa w zajęciach, stroju, sposobu spędzania czasu wolnego czy przestrzegania szkolnych regulaminów. Obserwacja tych zachowań w kontekście strategii akulturacyjnych pozwala zrozumieć, że nie są one wyrazem „problemowych postaw”, lecz wynikiem negocjowania własnej tożsamości i adaptacji do wymagań większościowych norm. W tym procesie ważną rolę odgrywają rodzina i starsi członkowie społeczności romskiej, którzy kształtują oczekiwania wobec edukacji, tradycje i wartości, a także wspierają dzieci w poruszaniu się między dwoma systemami normatywnymi.

Proces diagnozy jest skuteczny wtedy, gdy obejmuje współpracę z rodziną, szkołą i asystentami edukacyjnymi. Spotkania z rodzicami i nauczycielami pozwalają omówić obserwacje, wyniki diagnozy i rekomendacje w sposób praktyczny i zrozumiały, budując zaufanie i wzmacniając współodpowiedzialność dorosłych w procesie wsparcia dziecka. Rekomendacje mogą obejmować zajęcia wyrównawcze, wsparcie językowe, logopedyczne lub psychologiczne, a także wsparcie w klasie integracyjnej lub zapewnienie dziecku nauczyciela współorganizującego kształcenie.

Diagnoza funkcjonalna pozwala wychwycić różnice w kompetencjach, obserwować, w jaki sposób dziecko uczy się nowych zasad, reaguje na wskazówki i wykorzystuje nabyte umiejętności w różnych sytuacjach. Umożliwia także ocenę wpływu napięć między normami szkolnymi a normami romskiej wspólnoty oraz identyfikację mocnych stron i zasobów ucznia. Dzięki temu diagnoza staje się narzędziem nie tylko oceny, lecz przede wszystkim wsparcia, umożliwiając rozwój potencjału dzieci romskich w szkole i wspierając ich integrację w środowisku szkolnym i społecznym.

Podejście to jest zgodne z ideą edukacji włączającej oraz wytycznymi MEN i WHO (ICF), które podkreślają konieczność holistycznego opisu funkcjonowania dziecka w środowisku edukacyjnym, społecznym i kulturowym.

Poradnia psychologiczno-pedagogiczna jest w polskim systemie edukacji kluczową instytucją, która może zmniejszać nierówności edukacyjne uczniów z grup marginalizowanych, o ile jej działania wykraczają poza formalne orzecznictwo i realnie przekładają się na:

1. adekwatną diagnozę,
2. plan wsparcia,
3. współpracę ze szkołą i rodziną,
4. budowanie kompetencji nauczycieli,
5. monitoring efektów pomocy.

W literaturze dotyczącej pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym (w tym z Ukrainy) podkreśla się, że po diagnozie w PPP uczeń powinien mieć zapewniony dostęp do działań rewalidacyjnych, korekcyjno-kompensacyjnych i wspierających, dopasowanych do możliwości językowych i edukacyjnych (Papuda-Dolińska i in., 2024). W przypadku uczniów romskich (a szczególnie romskich uczniów uchodźców z Ukrainy) PPP może pełnić dodatkową funkcję – instytucji odbudowującej zaufanie do szkoły i państwa, jeśli pracuje w sposób relacyjny, antydyskryminacyjny i kulturowo wrażliwy (Styrkacz, 2025). W praktyce poradnie najczęściej pracują z uczniami romskimi w obszarach:

- funkcjonowania poznawczego i językowego,
- adaptacji szkolnej i społecznej (np. izolacja, konflikty rówieśnicze, doświadczenie stygmatyzacji),
- frekwencji i motywacji (często wynikających z wieloczynnikowych barier, a nie „braku chęci”),
- dobrostanu psychicznego (w przypadku uchodźstwa np. stres migracyjny, objawy pourazowe, zaburzone poczucie bezpieczeństwa).

W ujęciu międzykulturowym i dekolonizacyjnym kluczowe jest odejście od interpretacji „problem jest w dziecku” na rzecz rozpoznania, że część trudności jest produkowana przez środowisko instytucjonalne (język szkoły, niedostosowane narzędzia, stereotypy, zaniżone oczekiwania, przemoc symboliczna). Największym ryzykiem w diagnozowaniu uczniów romskich jest nierozróżnienie trudności o podłożu rozwojowym lub niepełnosprawności od trudności wynikających z dwujęzyczności lub ograniczonej znajomości języka edukacji szkolnej, przerw w edukacji i różnic programowych, stresu migracyjnego i traum.

W rekomendacjach dla poradni dotyczących dzieci romskich akcentuje się konieczność uwzględniania profilu językowego i kontekstu kulturowego w procesie opiniowania i orzekania, aby nie wzmacniać ścieżek segregacyjnych (np. przez pochopne kierowanie do kształcenia specjalnego).

W pracy z uczniami z Ukrainy wskazuje się dodatkowo na problem ograniczonej dostępności materiałów i narzędzi w języku ukraińskim oraz potrzebę poszerzania katalogu materiałów rewalidacyjnych po diagnozie, dostosowanych do poziomu języka polskiego lub ukraińskiego (Papuda-Dolińska i in., 2024).

W przypadku uczniów romskich z Ukrainy diagnoza powinna być planowana jako proces wielostopniowy i ostrożny, najlepiej z elementami diagnozy funkcjonalnej oraz obserwacji w klasie, z unikaniem „jednorazowego testowania”, które bywa obciążone językowo i kulturowo.

Wsparcie PPP tych uczniów powinno obejmować komponenty:

- stabilizacji i regulacji emocji (bezpieczne relacje w szkole, przewidywalność),
- wczesnego rozpoznawania objawów stresu i traumy,
- pracy nad schematami defektu lub wstydu i izolacji oraz nieufności wobec instytucji, które mogą narastać w wyniku dyskryminacji i przemocy symbolicznej (Styrkacz, 2025).

W praktyce oznacza to, że PPP nie powinna ograniczać się do „skierowania na terapię”, ale wspierać szkołę w tworzeniu warunków codziennego bezpieczeństwa i przynależności (np. konsultacje z wychowawcą, plan wsparcia, praca z klasą, mediacje rówieśnicze, działania antydyskryminacyjne).

W procesie diagnostycznym ważne są ponadto:

- opis funkcjonowania dziecka w kategoriach zasobów i barier środowiskowych, a nie „braków kulturowych”;
- kulturowa pokora – poradnia nie stawia się w roli „eksperta od romskości”, tylko próbuje zrozumieć trudności wraz z rodziną i szkołą;
- współtworzenie planu wsparcia z rodziną, a nie tylko przekazywanie zaleceń, ważne jest tłumaczenie ich prostym językiem oraz zarezerwowanie czasu na pytania;
- ochrona przed stygmatyzacją – diagnoza nie może tworzyć etykiet, które obniżają oczekiwania szkoły; celem jest dopasowanie wsparcia, nie selekcja;
- włączenie mediacji kulturowej – w miarę możliwości udział osoby pełniącej funkcję mediatora lub asystenta w komunikacji i zbieraniu wywiadu, za zgodą rodziny.

Najczęstsze trudności w diagnozie uczennic i uczniów romskich

Diagnozowanie uczniów i uczennic pochodzenia romskiego wymaga podejścia wieloetapowego, ostrożnego i możliwie jak najmniej obciążonego językowo i kulturowo. W przeciwnym razie rośnie ryzyko błędnej interpretacji trudności, które wynikają nie z niepełnosprawności czy zaburzeń rozwojowych, ale z dwujęzyczności, przerw w edukacji, specyfiki środowiska życia, doświadczeń stygmatyzacji oraz nieufności wobec instytucji. Kluczowe jest więc rozróżnianie:

1. trudności w uczeniu się powstałych w wyniku barier szkolnych i językowych;
2. trudności specyficznych (np. dysleksja);
3. trudności wynikających ze stanu emocjonalnego i chronicznego stresu;
4. trudności związanych z niepełnosprawnością intelektualną lub zaburzeniami neurorozwojowymi.

W praktyce bywa to szczególnie trudne, ponieważ standardowe procedury diagnostyczne często zakładają dobrą znajomość polszczyzny, znajomość „kodu szkoły” i doświadczenie w rozwiązywaniu zadań testowych.

Pierwszą grupą trudności w diagnozowaniu uczniów pochodzenia romskiego są bariery językowe i rejestrowe. Uczeń może komunikować się po polsku w codziennych sytuacjach, ale nie rozumieć języka edukacji szkolnej (pojęć abstrakcyjnych, poleceń wielocłonowych, języka zadań testowych). Testy poznawcze i pedagogiczne często „mierzą” wtedy kompetencję językową i doświadczenie szkolne, a nie faktyczne możliwości poznawcze. Taki błąd jest szczególnie prawdopodobny w testach, które mają instrukcje złożone, wymagają rozumienia metafor, pojęć relacyjnych, porównań lub operowania słownictwem szkolnym.

Druga grupa trudności dotyczy specyfiki doświadczeń edukacyjnych. Część uczniów romskich ma historię nieregularnej frekwencji, późniejszego startu szkolnego, przerw w nauce, częstych zmian szkoły lub wcześniejszego funkcjonowania w systemie, w którym ich potrzeby nie były rozpoznane. Skutkiem są luki w podstawowych umiejętnościach szkolnych, które mogą przypominać objawy specyficznych trudności w uczeniu się. Bez rekonstrukcji historii edukacyjnej i oceny warunków nauki w domu i w szkole łatwo pomylić braki dydaktyczne z trudnością rozwojową.

Trzecia grupa trudności to czynniki kulturowe i relacyjne. Diagnoza jest sytuacją wysokiego stresu, w której uczeń może reagować wycofaniem, uległością lub, przeciwnie, oporem. U części dzieci znaczenie ma też styl komunikacji wyniesiony z domu (większa rola przekazu ustnego i uczenia się przez obserwację niż przez wykonywanie abstrakcyjnych zadań „dla samego zadania”). Jeśli badanie przebiega w atmosferze napięcia, z brakiem zaufania do diagnosty, wyniki mogą być zaniżone.

Czwarta grupa trudności obejmuje ryzyko błędów systemowych, takich jak zaniżone oczekiwania nauczycieli, pochopne kierowanie do poradni „bo uczeń sobie nie radzi”, presja na szybkie rozstrzygnięcie, a czasem też praktyka, w której opinia lub orzeczenie staje się narzędziem „porządkowania” problemów szkoły, a nie wsparciem ucznia. Z perspektywy etycznej i równościowej szczególnie ważne jest, by diagnoza nie prowadziła do utrwalania ścieżek segregacyjnych (np. przez etykietowanie lub nadinterpretację trudności).

Piąta grupa trudności dotyczy współwystępowania obciążeń psychospołecznych. Uczniowie romscy, zwłaszcza z doświadczeniem migracji, mogą doświadczać przewlekłego stresu, objawów somatycznych, zaburzeń snu, wzmożonej czujności, lęku, depresyjności albo reakcji pourazowych. Te stany obniżają uwagę, pamięć roboczą i tempo przetwarzania informacji, więc jednorazowe testowanie może nie odzwierciedlać potencjału dziecka. W takich sytuacjach ważniejsza niż „wynik punktowy” bywa diagnoza funkcjonalna i obserwacja w czasie.

W przypadku uczniów dwujęzycznych kluczowe jest ustalenie:

- jakimi językami dziecko się posługuje,
- w jakich sytuacjach który język jest dominujący,
- od kiedy dziecko uczy się po polsku,
- czy w domu czyta się po polsku,
- jak wygląda kontakt dziecka z językiem edukacji.

Ważne jest wprowadzenie zasad „bezpiecznego testowania”: więcej czasu, przerwy, minimalizacja bodźców, jasne reguły, upewnianie się, że uczeń rozumie polecenie (bez podpowiadania odpowiedzi), budowanie relacji przed badaniem. U uczniów z obniżonym zaufaniem do instytucji i wysokim napięciem emocjonalnym sama relacja diagnostyczna staje się warunkiem uzyskania wiarygodnych wyników.

W części testów językowych warto stosować podejście alternatywne: jeśli celem jest ocena rozumowania, należy wybierać narzędzia o minimalnym udziale języka. Jeśli celem jest ocena języka polskiego, trzeba jednoznacznie zaznaczyć, że badamy kompetencje w języku drugim, a nie ogólny potencjał ucznia.

W przypadku podejrzenia specyficznych trudności w uczeniu się należy zachować ostrożność – dysleksja rozwojowa w klasycznych kryteriach diagnostycznych zakłada możliwość wystąpienia trudności mimo typowych warunków nauczania, a u uczniów z przerwami edukacyjnymi i ograniczonym dostępem do zasobów konieczne jest bardzo rzetelne rozróżnienie przyczyn.

Zaleca się stosowanie narzędzi diagnostycznych możliwie minimalizujących wpływ kultury i języka. W praktyce najczęściej wykorzystuje się testy niewerbalne lub w minimalnym stopniu zależne od języka. Trzeba jednak jasno powiedzieć: nie istnieją narzędzia całkowicie *culture-free*, natomiast są narzędzia projektowane jako *culture-fair* lub oparte na materiale niewerbalnym, które ograniczają wpływ języka i wiedzy szkolnej.

W przypadku dzieci romskich z doświadczeniem migracyjnym trzeba dodatkowo odtworzyć rzeczywistą historię edukacyjną. Sam wiek dziecka czy formalne przypisanie do klasy nie mówi jeszcze, ile lat faktycznie i w sposób ciągły uczestniczyło ono w edukacji. Dziecko mogło uczyć się w kilku państwach, zmieniać systemy edukacyjne, mieć dłuższe przerwy w uczęszczaniu do szkoły, rozpoczynać edukację w różnym wieku albo realizować wcześniej inny program. Trudności w czytaniu, pisaniu czy liczeniu należy więc odnosić również do realnych możliwości nabycia tych kompetencji, a nie automatycznie interpretować jako zaburzenie lub deficyt.

Istotne jest także ustalenie, czy zadania diagnostyczne nie wymagają wiedzy, doświadczeń lub pojęć charakterystycznych dla polskiego kontekstu edukacyjnego i większościowego. Dziecko może nie wykonać zadania nie dlatego, że nie ma określonej zdolności poznawczej, ale dlatego, że nie rozumie użytego pojęcia, nie zna przedstawionej sytuacji, inaczej interpretuje polecenie albo wcześniej nie spotkało się z takim sposobem pracy.

Warto również uwzględnić doświadczenia dziecka związane ze szkołą i innymi instytucjami. Doświadczenie dyskryminacji, segregacji, odrzucenia przez rówieśników czy wcześniejszych negatywnych kontaktów z instytucjami może wpływać na zachowanie podczas badania. Milczenie, wycofanie, nieufność wobec diagnosty, odmowa odpowiedzi czy ograniczony kontakt nie powinny być automatycznie interpretowane jako objaw zaburzenia, brak współpracy albo niskie kompetencje.

Należy zwrócić uwagę na rolę asystenta edukacji romskiej, jeśli zna dziecko i rodzinę. Może on być ważnym źródłem informacji o funkcjonowaniu ucznia w różnych sytuacjach, jego sposobie komunikowania się, historii edukacyjnej czy relacji szkoły z rodziną. Nie powinien jednak zastępować diagnosty ani być traktowany automatycznie jako tłumacz – tym bardziej że sam fakt, że dwie osoby są Romami, nie oznacza, że posługują się tym samym dialektem romani.

Należy mieć jednak na uwadze, że nawet testy niewerbalne wymagają zrozumienia sytuacji testowej, sposobu pracy i utrzymania uwagi. Dlatego konieczne jest zadbanie o wprowadzenie ucznia w formę zadania i sprawdzenie, czy rozumie zasadę wykonywania przykładów. Ponadto wynik testu niewerbalnego nie rozwiązuje automatycznie problemu szkolnego – może pokazać, że potencjał rozumowania jest wyższy niż sugerują osiągnięcia szkolne, ale nie odpowie, jakie

wsparcie dydaktyczne jest potrzebne (np. w czytaniu, pisaniu, matematyce). Wnioski powinny być formułowane ostrożnie i funkcjonalnie – co uczeń potrafi, w jakich warunkach, jakie bariery go ograniczają, jakie dostosowania są konieczne, co trzeba ćwiczyć. Jeśli poradnia lub szkoła zauważa trudności u ucznia romskiego, pierwszym krokiem powinno być sprawdzenie, czy szkoła zapewniła podstawowe wsparcie – pomoc językową, wyrównywanie braków dydaktycznych, jasne zasady oceniania, działania integracyjne i przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej. Dopiero gdy takie działania nie przynoszą efektu i istnieją przesłanki rozwojowe, uzasadnione jest kierowanie do pogłębionej diagnozy. Ważne jest również, by opinia lub orzeczenie nie miały charakteru „wyroku”. Powinny być napisane językiem, który nie przenosi winy na dziecko i rodzinę, nie utrwała stereotypów, a jednocześnie jasno wskazuje konieczne działania szkoły. W praktyce najbardziej użyteczne są rekomendacje konkretne – jak prowadzić lekcję, jak formułować polecenia, jak oceniać, jak wspierać język szkolny, jak budować relacje i bezpieczeństwo, jak współpracować z rodziną i asystentem.

W praktyce diagnozowania uczniów i uczennic pochodzenia romskiego w Polsce najważniejsze jest połączenie trzech elementów:

- obserwacji funkcjonowania w środowisku szkolnym,
- pogłębionego wywiadu (z rodziną i szkołą),
- badań standaryzowanych.

W przypadku uczniów dwujęzycznych, z przerwami edukacyjnymi lub z doświadczeniem migracji, filar jakościowy (obserwacja + wywiad) często jest ważniejszy niż „wynik testu”, bo pozwala odróżnić trudności wynikające z bariery językowej i środowiskowej od trudności rozwojowych.

Obserwacja powinna odbywać się co najmniej w dwóch sytuacjach:

1. na lekcji w klasie (kontekst dydaktyczny),
2. podczas przerwy lub zajęć mniej formalnych (kontekst społeczny).

Jeśli to możliwe, warto dodać obserwację w sytuacji zadaniowej jeden na jeden (np. w gabinecie pedagoga), ponieważ uczeń romski może funkcjonować inaczej w sytuacji ekspozycji społecznej niż w bezpiecznym kontakcie indywidualnym.

Co obserwować na lekcji:

- rozumienie poleceń – czy uczeń rozumie polecenie od razu, po powtórzeniu, po pokazaniu, czy wymaga modelowania;
- reakcję na język szkolny – czy trudność wynika z niezrozumienia słów lub pojęć czy z braku wiedzy;
- strategię radzenia sobie – zgadywanie, naśladowanie rówieśników, wycofanie, unikanie;

- uwagę i wytrwałość – jak długo utrzymuje koncentrację, co ją przerywa;
- sposób wykonywania zadań – tempo, dokładność, praca etapami czy chaotycznie;
- reakcję na ocenę i korektę – lęk, złość, wycofanie, współpraca;
- relację z nauczycielem – czy uczeń szuka wsparcia, czy unika kontaktu.

Co obserwować w relacjach rówieśniczych:

- czy uczeń jest włączany do grupy, czy izolowany;
- czy doświadcza jawnych lub ukrytych form wykluczenia;
- czy ma „bezpiecznego” rówieśnika, z którym współpracuje;
- czy konflikt wynika z różnic kulturowych, stereotypów czy z zachowań trudnych.

Warto spisywać obserwacje w formie operacyjnej, z podziałem na zachowania, sytuacje wyzwalające, konsekwencje. To pozwala stworzyć plan wsparcia bez stygmatyzacji.

Pogłębiony wywiad z rodzicem lub opiekunem jest kluczowy, bo bez niego łatwo popełnić błąd interpretacyjny. Powinien być prowadzony w atmosferze zaufania, prostym językiem, bez tonu urzędowego. Jeżeli rodzic ma ograniczone kompetencje językowe, konieczne jest zapewnienie wsparcia językowego lub mediacji (np. asystent romski, tłumacz). Elementy, które powinien obejmować wywiad, przedstawiono poniżej.

1. Dane ogólne i językowe

- Jakimi językami dziecko posługuje się w domu?
- W jakich sytuacjach używa romani, ukraińskiego, polskiego?
- Kiedy rozpoczęła się regularna ekspozycja na język polski?
- Czy dziecko rozumie polski, ale nie mówi, czy mówi potocznie, czy rozumie język szkolny?

2. Historia edukacyjna

- Wiek rozpoczęcia edukacji, wcześniejsze przedszkole lub szkoła.
- Czy były przerwy w nauce i z jakich powodów?
- Czy dziecko zmieniało szkołę, często się przeprowadzało?
- Jakie były doświadczenia w poprzednich szkołach (w tym: dyskryminacja, konflikty, poczucie bezpieczeństwa)?

3. Zdrowie i rozwój

- Przebieg ciąży i porodu (krótko, delikatnie).
- Rozwój mowy i ruchu (kiedy zaczęło mówić, chodzić).
- Słuch i wzrok (czy były badania, infekcje, problemy).
- Choroby przewlekłe, sen, apetyt.

- Stres, lęk, objawy somatyczne (ból brzucha przed szkołą, problemy ze snem).
- W przypadku migracji lub uchodźstwa: doświadczenia związane z wojną, utratą domu, rozłąką.

4. Funkcjonowanie w domu

- Czy dziecko potrafi uczyć się w domu, ma warunki i czas?
- Jakie ma obowiązki domowe?
- Kto pomaga w nauce i jak (czy ktoś czyta po polsku)?
- Jakie są oczekiwania rodziny wobec edukacji i jakie obawy?

5. Relacja rodziny ze szkołą

- Czy rodzic rozumie zasady oceniania i frekwencji?
- Jakie formy kontaktu są dla rodzica możliwe (telefon, SMS, komunikator)?
- Czy rodzic doświadczał złego traktowania w instytucjach?

Wywiad z uczniem – jeśli wiek i sytuacja pozwalają – powinien dotyczyć:

- poczucia bezpieczeństwa;
- relacji w klasie;
- tego, co jest trudne;
- tego, co pomaga;
- jak uczeń rozumie polecenia;
- czy boi się odpowiedzi ustnych;
- czy woli zadania praktyczne.

Wywiad szkolny (z nauczycielem, wychowawcą, pedagogiem lub psychologiem) powinien obejmować:

- opis trudności i mocnych stron w konkretnych sytuacjach;
- działania, które szkoła już podjęła (i jakie były efekty);
- frekwencję i jej wzorce (kiedy absencja rośnie i dlaczego);
- relacje z klasą i ewentualne incydenty rówieśnicze;
- wymagania edukacyjne i dostosowania, które stosuje nauczyciel;
- ocenę rozumienia języka poleceń i języka podręcznika.

8. Asystenci edukacji romskiej i asystenci międzykulturowi

Asystent lub asystentka edukacji romskiej oraz asystent lub asystentka międzykulturowi odgrywają kluczową rolę we wspieraniu funkcjonowania dziecka romskiego w systemie edukacji formalnej. Zadania osób wykonujących zawód asystentów edukacji romskiej wykraczają poza pomoc dydaktyczną i obejmują działania mediacyjne, wychowawcze oraz kulturowe, ukierunkowane na zwiększenie szans edukacyjnych uczniów romskich oraz przeciwdziałanie ich wykluczeniu społecznemu (Němec, 2023; Caban, 2023). Opisane poniżej korzyści z udzielania wsparcia dzieciom romskim na ich drodze edukacyjnej bazują na doświadczeniach asystentów edukacji romskiej – funkcji, która w Polsce działa już od dłuższego czasu. Te same zalety można jednak odnieść analogicznie do pracy asystentów międzykulturowych, pamiętając jednocześnie o specyficznych wyzwaniach i potrzebach dzieci z doświadczeniem uchodźstwa lub migracji.

Wsparcie adaptacji dziecka romskiego do środowiska szkolnego

Dzieci romskie często doświadczają trudności adaptacyjnych wynikających z różnic kulturowych między środowiskiem rodzinnym a instytucją szkoły. Asystent edukacji romskiej pełni funkcję pośrednika, pomagając dziecku zrozumieć normy i oczekiwania szkolne, a jednocześnie wspierając nauczycieli w lepszym rozumieniu kontekstu kulturowego ucznia (Kyuchukov i New, 2019). Dzięki temu szkoła staje się dla dziecka przestrzenią bardziej przewidywalną i bezpieczną, co sprzyja jego zaangażowaniu w proces edukacyjny (Němec, 2023).

Budowanie relacji szkoła–rodzina

Istotnym elementem pracy asystentów edukacji romskiej jest współpraca z rodziną romską. Badania wskazują, że niski poziom zaufania do instytucji edukacyjnych oraz wcześniejsze negatywne doświadczenia szkolne rodziców wpływają na absencję i przedwczesne opuszczanie szkoły przez dzieci romskie (Battaglia i Lebedinski, 2015). Asystent, często wywodzący się ze społeczności romskiej, ułatwia komunikację między szkołą a rodziną, tłumaczy znaczenie regularnej frekwencji i wspiera rodziców w kontaktach z nauczycielami (Caban, 2023).

Wpływ na frekwencję i motywację szkolną

Obecność asystenta lub asystentki edukacji romskiej w szkole ma istotny wpływ na poprawę frekwencji oraz ograniczenie zjawiska przedwczesnego kończenia edukacji. Ewaluacje programów wsparcia romskich asystentów edukacyjnych pokazują, że dzieci objęte taką

formą wsparcia częściej uczęszczają do szkoły i wykazują wyższy poziom motywacji do nauki (Battaglia i Lebedinski, 2015; Kyuchukov i New, 2019).

Wsparcie emocjonalne i społeczne ucznia – rola mentora kulturowego

Asystent edukacji romskiej pełni również funkcję osoby zaufanej, do której dziecko może zwrócić się w sytuacjach trudnych emocjonalnie lub konfliktowych, swoistego mentora kulturowego. Obecność takiej osoby sprzyja redukowaniu stresu szkolnego, przeciwdziała izolacji rówieśniczej i wzmacnia poczucie przynależności ucznia do społeczności szkolnej (Němec, 2023). Działania te są szczególnie istotne w kontekście doświadczeń dyskryminacji i stereotypizacji, których dzieci romskie nadal często doświadczają (Caban, 2023).

Znaczenie roli asystenta edukacji romskiej

Z perspektywy dziecka romskiego asystent edukacji romskiej jest osobą, która łączy świat szkoły z rzeczywistością rodzinną i kulturową. Jego działania przyczyniają się do zwiększenia skuteczności edukacji włączającej oraz realizacji zasady równości szans w dostępie do edukacji (Kyuchukov i New, 2019; Battaglia i Lebedinski, 2015).

Współpraca z rodzicami i opiekunami uczniów pochodzenia romskiego

Współpraca z rodzicami lub opiekunami uczniów romskich jest jedną z najsilniejszych „dźwigni” w edukacji włączającej: wpływa na frekwencję, poczucie bezpieczeństwa dziecka, ciągłość nauki i gotowość szkoły do rozwiązywania trudności, zanim przerodzą się w kryzys. (Battaglia i Lebedinski, 2015; Moreira i in., 2023). Badania pokazują też, że w wielu społecznościach romskich wartość edukacji jest wysoka, ale bariery wynikają z doświadczeń dyskryminacji, braku zaufania do instytucji, różnic komunikacyjnych oraz czynników materialnych i organizacyjnych (Arellano i in., 2025; Moreira i in., 2023). W analizach jakościowych rodzice romscy opisują wspieranie edukacji dzieci częściej poprzez „opiekuńcze” i motywacyjne strategie domowe (np. troska o dobrostan, wspieranie aspiracji, kontrola bezpieczeństwa) niż poprzez formy typowe dla szkoły większościowej (zebrania, e-dziennik, komitet rodzicielski). Gdy szkoła uznaje tylko „szkolne” formy uczestnictwa, może błędnie postrzegać rodziców jako „niezainteresowanych” (Moreira i in., 2023; Merchán-Ríos i in., 2023). Ewaluacje programów mediatorów lub asystentów romskich podkreślają, że stała, życzliwa obecność mediatora lub asystenta pomaga przenieść zaufanie z relacji „rodzina–asystent” na relację „rodzina–szkoła”, co przekłada się na lepszą współpracę, a pośrednio na obecność i dobrostan dziecka. W ocenie programu Roma Teaching Assistant (Serbia) wykazano pozytywny wpływ asystentów na uczestnictwo w szkole oraz ograniczanie rezygnacji i absencji, co jest spójne z wnioskami z literatury (Battaglia i Lebedinski, 2015). W polskich

raportach ewaluacyjnych dotyczących integracji społeczności romskiej również podkreśla się rolę asystentów w utrzymywaniu kontaktu z rodzinami i wzmacnianiu relacji na linii szkoła–dom (Szostakowska i in., 2020; Bieńkowska i in., 2019).

Podsumowanie

Edukacja dzieci romskich w Polsce to proces wymagający wielowymiarowego, świadomego i elastycznego podejścia. Bariery edukacyjne i społeczne, z którymi spotykają się uczniowie i uczennice romskie, nie są wynikiem ich indywidualnych braków, lecz konsekwencją złożonych czynników – ograniczonego doświadczenia przedszkolnego, trudności językowych, nierówności społecznych, niestabilnej sytuacji rodzinnej, stereotypów i ograniczonej wrażliwości kulturowej w instytucjach edukacyjnych.

Efektywne wsparcie wymaga nie tylko uwzględnienia indywidualnych potrzeb uczniów i uczennic, lecz także działań systemowych i współpracy między szkołą, rodziną, instytucjami wspierającymi oraz społecznością lokalną. Wczesna edukacja oraz alternatywne formy stymulacji rozwoju są kluczowe dla wyrównywania szans edukacyjnych i przygotowania dzieci do szkolnej codzienności. Pozwala to ograniczyć luki w kompetencjach poznawczych, językowych i społecznych, które w późniejszym okresie mogą skutkować trudnościami adaptacyjnymi i niską motywacją do nauki.

Asystenci i asystentki budują mosty między rodziną a szkołą, tłumaczą normy obowiązujące w instytucjach edukacyjnych i wspierają nauczycieli w tworzeniu elastycznych, dostosowanych do możliwości dzieci programów nauczania. Diagnoza funkcjonalna i indywidualne plany nauczania pozwalają realnie obserwować kompetencje dzieci, monitorować postępy i dostosowywać wsparcie do faktycznych potrzeb, zamiast opierać się na stereotypach czy nadmiernym orzecznictwie. Wsparcie psychospołeczne – psycholog, pedagog, logopeda i terapeuta pedagogiczny – uzupełnia działania edukacyjne i wzmacnia rozwój emocjonalny i społeczny uczniów.

Równie istotne są działania społeczne wykraczające poza szkołę. Zmiana postaw społeczności większościowej wobec Romów, tworzenie przestrzeni do wzajemnego poznania, zrozumienia i szacunku tworzą fundament realnej integracji. Kampanie edukacyjne, inicjatywy lokalne, warsztaty międzykulturowe i działania promujące wiedzę o kulturze Romów sprzyjają redukcji stereotypów, wzmacniają akceptację dzieci w środowisku szkolnym i lokalnym oraz zwiększają gotowość rodzin romskich do współpracy z instytucjami edukacyjnymi. Proces edukacji nie może sprowadzać się wyłącznie do adaptacji Romów do norm większości – wymaga dialogu i zaangażowania obu stron.

Kolejnym elementem sukcesu jest uwzględnienie kontekstu rodzinnego i społecznego w procesie edukacyjnym. Stabilizacja życia domowego, wsparcie rodziców i starszych członków rodziny, edukacja dorosłych w zakresie znaczenia regularnego uczestnictwa dzieci w edukacji oraz dostęp do usług wspierających – takich jak asystenci rodziny, świetlice czy wsparcie socjalne – mają kluczowe znaczenie dla funkcjonowania dzieci. Brak stabilności w domu, przemoc czy ograniczone kompetencje rodziców utrudniają rozwój dzieci, nawet przy wsparciu instytucji edukacyjnych.

Efektywne wsparcie edukacyjne dzieci romskich wymaga zatem spójnego, wielopoziomowego systemu, który łączy:

1. wczesną edukację i stymulację rozwoju, umożliwiającą przygotowanie dzieci do nauki szkolnej i adaptacji społecznej;
2. szkołę włączającą z asystentami edukacji romskiej i międzykulturowymi, diagnozą funkcjonalną, indywidualnym planowaniem nauczania i wsparciem psychospołecznym, uwzględniającą różnorodność kulturową, językową i edukacyjną oraz włączającą rodziców w proces edukacji dziecka (jeśli to możliwe, przy jednoczesnym wsparciu asystenta rodziny);
3. działania społeczne i międzykulturowe, zmieniające postawy społeczeństwa większościowego i zwiększające otwartość Romów na współpracę z instytucjami.

Takie podejście nie tylko zwiększa szanse edukacyjne dzieci, lecz także sprzyja ich rozwojowi społecznemu, emocjonalnemu i poznawczemu, buduje poczucie bezpieczeństwa i własnej wartości, a także rozwija kompetencje międzykulturowe całego środowiska szkolnego i lokalnego. Integracja dzieci romskich w polskiej szkole jest możliwa wtedy, gdy szkoła, rodzina i społeczność współdziałają w duchu dialogu, wzajemnego zrozumienia i wrażliwości kulturowej. Bez tego wsparcia edukacja może utrzymywać nierówności, prowadzić do marginalizacji i ograniczać potencjał uczniów.

Wnioskiem nadrzędnym jest konieczność przyjęcia perspektywy systemowej i holistycznej – skuteczna edukacja dzieci romskich to nie tylko nauka w klasie, lecz także świadome tworzenie środowiska edukacyjnego i społecznego, w którym negocjowanie różnic kulturowych staje się naturalnym elementem codziennego życia, a każdy uczeń i uczennica – niezależnie od pochodzenia – może w pełni rozwijać swoje kompetencje, uczestniczyć w życiu społecznym i budować swoją tożsamość w harmonii z własną kulturą i otaczającym światem.

Bibliografia

- Amnesty International. (2023). *Summary of the annual research project „Refugees from Ukraine in Poland”*. https://www.amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2023/06/Podsumowanie-rocznego-projektu-badawczego-Uchodzcy-z-Ukrainy-w-Polsce_EN.pdf
- Arellano, A., Carrica-Ochoa, S., Sotés-Elizalde, M. Á. (2025). „As a mother, as a woman, as a Roma, what I want is to be surpassed”: Roma mothers’ stories about their children’s educational trajectories. *International Journal of Educational Research*, 133, 102703. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2025.102703>
- Árendás, Z., Messing, V. (2022). ‘I was told the position has already been filled’: Barriers to mobility and coping strategies of highly qualified Roma youth on their way to the business sector in Hungary, *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, 8(2), 41–58. <https://doi.org/10.17356/ieejsp.v8i2.863>
- Barzykowski, K., Dzida, D., Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Kosno, M. (2013). *One są wśród nas. Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. <https://ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=7194>
- Battaglia, M., Lebedinski, L. (2015). Equal access to education: An evaluation of the Roma Teaching Assistant Program in Serbia. *World Development*, 76, 62–81. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2015.06.009>
- Bieńkowska, Z., Pieniążek, W., Zub, M. (2019). *Ocena wsparcia skierowanego do społeczności romskiej w Polsce z PO WER oraz innych programów realizowanych na rzecz Romów. Raport końcowy*. Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. https://efs.mrpips.gov.pl/_data/assets/pdf_file/0023/18293/Raport-koncowy.pdf
- Caban, A. M. (2023). *Jak wspierać dzieci i młodzież romską w polskiej szkole. Kilka praktycznych informacji*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2023/12/ost.-jak_wspierac_dzieci-4.pdf
- Council of Europe. (2020). *Recommendation CM/Rec(2020)2 of the Committee of Ministers to member States on the inclusion of the history of Roma and/or Travellers in school curricula and teaching materials*. Council of Europe.

Durjasz, A., Jarosz, S., Kołaczek, M., Piórkowska, P., Talewicz, J., Vaidalovych, O. (2023). *To nie są uchodźcy, tylko podróżnicy. Sytuacja romskich osób uchodźczych w województwie podkarpackim*. https://fundacjaWSTRONEDIALOGU.PL/wp-content/uploads/2023/07/To_nie_sa_uchodzczy_tyko_podroznicy_Sytuacja_romskich_osob_uchodzczych_Raport_2023.pdf

Eurochild, EURoma Network. (2025). *The European Child Guarantee and Roma children: Between commitment and practice. A review of the biennial reports*. Eurochild, EURoma Network. <https://eurochild.org/uploads/2025/06/The-European-Child-Guarantee-and-Roma-children-Between-commitment-and-practice.pdf>

Farkas, L., Lajčáková, J., Bonal i Sarró, X., Rostas, I. (2024). *Mapping study: Trends and pathways towards educational inclusion (Roma school desegregation and inclusion)*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/mapping-study-trends-and-pathways-towards-educational-inclusion/1680b1d13b>

FRA: European Union Agency for Fundamental Rights. (2021). *Fundamental rights report*. FRA. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2021-fundamental-rights-report-2021_en.pdf

FRA: European Union Agency for Fundamental Rights. (2022). *Roma in 10 European countries: Main results. Roma Survey 2021*. Publications Office of the European Union. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2022-roma-survey-2021-main-results2_en.pdf

FSG: Fundación Secretariado Gitano (2021). *Evaluación de resultados e impacto del programa Acceder 2000–2020. Informe Final*. https://www.gitanos.org/centro_documentacion/estudios/evaluacion_de_resultados_e_impacto_del_programa_acceder_2000_2020_informe_final/

GFoD: Global Forum of Communities Discriminated on Work and Descent. (2023). *The situation of Roma in Europe & beyond. Status of communities discriminated on work and descent*. Global Forum of Communities Discriminated on Work and Descent (GFoD) and The Inclusivity Project(TIP). <https://globalforumcdwd.org/wp-content/uploads/2023/11/Europe-Regional-Report-Summary.pdf>

Gola, A. (2023). *Inny [nie] obcy. Romowie na Górnym Śląsku 1991–2023 / Other [not] alien. Roma in Upper Silesia 1991–2023*. Instytucja Kultury Ars Cameralis Silesiae Superioris, Pałac Schoena – Muzeum w Sosnowcu.

Herbst, M., Sitek, M. (2023). Education in exile: Ukrainian refugee students in the schooling system in Poland following the Russian–Ukrainian war. *European Journal of Education*, 58(4), 575–594. <https://doi.org/10.1111/ejed.12587>

- Kamionka, M. (2024). Attitudes towards refugees from Ukraine in Poland with special consideration of young Ukrainians in the eyes of Polish students, as exemplified by the Olkusz region. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 53, 57–71. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2024.53.5>
- Kołaczek, M. (2019). Działalność romskich organizacji społecznych po 1989 roku. W: B. Machul-Telus (red.), *Romowie* (s. 111–132). Wydawnictwo Sejmowe.
- Kołaczek, M., Caban, A. (red.) (2023). *Misja asystent. Przyszłość edukacji Romów w Polsce. Kilka refleksji teoretycznych i praktycznych*. Fundacja w Stronę Dialogu. https://fundacjawstronedialogu.pl/wp-content/uploads/2023/03/publikacja-misja_asystent-ult.pdf
- Kołaczek, M., Talewicz, J. (2025). *W stronę dialogu. O społeczności romskiej bez stereotypów* Przewodnik do zajęć edukacyjnych. Fundacja w Stronę Dialogu. <https://fundacjawstronedialogu.pl/wp-content/uploads/2025/10/W-strone-dialogu.-O-spolecznosci-romskiej-bez-stereotypow.-Przewodnik-do-zajec-edukacyjnych.pdf>
- Kołaczek, M., Talewicz-Kwiatkowska, J. (2011). *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne. Raport końcowy z projektu badawczego*. Stowarzyszenie Romów w Polsce. https://fundacjawstronedialogu.pl/wp-content/uploads/2022/12/raport_calosc-1.pdf
- Kołaczek, M., Talewicz-Kwiatkowska, J. (2018). *Romowie. Przewodnik dla policji*. Muzeum Historii Żydów Polskich Polin, Fundacja Dialog-Pheniben. <https://isp.policja.pl/download/12/33087/RomowiePrzewodnikdlaPolicji.pdf>
- Komisja Europejska. (2020). Unia równości. Unijne ramy strategiczne na rzecz równouprawnienia, włączenia społecznego i udziału Romów. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego i Rady, COM(2020) 620 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0620>
- Krzyżanowski, P. (2024). Forced settlement of the Roma in Poland – the 60th anniversary of the 1964 ban on wandering. *Język. Religia. Tożsamość*, 2(30), 325–352. <http://doi.org/10.5604/01.3001.0054.8713>
- Kwadrans, Ł. (2008). *Edukacja Romów. Studium porównawcze na przykładzie Czech, Polski i Słowacji*. Fundacja Integracji Społecznej PROM. <https://www.dbc.wroc.pl/dlibra/publication/23630/edition/21025?language=pl>
- Kyuchukov, H., New, W. (2019). Roma school mediators and the bilingualism of Roma students. *Edukacja Międzykulturowa*, 1(10), 81–100. <https://doi.org/10.15804/em.2019.01.05>

- Markowska-Manista, U., Styrkacz, S. (2025). *Aspirations of young people from the Roma community and the need for decolonization (in) education in the Polish context*. Global Policy. <https://www.globalpolicyjournal.com/blog/08/09/2025/aspirations-young-people-roma-community-and-need-decolonization-education-polish>
- Merchán-Ríos, R., Abad-Merino, S., Segovia-Aguilar, B. (2023). Examination of the participation of Roma families in the educational system: Difficulties and successful practices. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(1). <https://doi.org/10.17583/remie.11616>
- Mirazchiyski, P., Horvat Sandreli, J., Javornik, Š., Kreci, V., Rosser-Limiñana, A., Novak Trunk, A. (2022). Roma students and their inclusion in schools. *International Journal of Innovation and Learning*, 32(1), 70–88. <https://doi.org/10.1504/IJIL.2022.123810>
- Mirga-Wójtowicz, E., Padshakh, K., Rusek, J., Emery, H., Voit, A. (2024). *Experiences of Roma refugees from Ukraine in accessing services and assistance in Poland*. International Organization for Migration Country Office Poland. https://poland.iom.int/sites/g/files/tmzbd1346/files/documents/2024-08/iom-poland_experiences_of_roma_refugees_26_08.pdf
- Mirga-Wójtowicz, E., Talewicz, J., Kołaczek, M. (2022). *Prawa człowieka – potrzeby i dyskryminacja – sytuacja romskich uchodźców z Ukrainy w Polsce*. Central Council of German Sinti and Roma, Fundacja Jaw Dikh, Fundacja w Stronę Dialogu. <https://fundacjawstronedialogu.pl/wp-content/uploads/2022/12/Prawa-czlowieka-potrzeby-i-dyskryminacja.pdf>
- Moreira, T., Martins, J., Silva, C., Berrocal de Luna, E., Martins, J., Moreira, D., Rosário, P. (2023). Building partnerships in education through a story-tool based intervention: Parental involvement experiences among families with Roma backgrounds. *Frontiers in Psychology*, 14, 1012568. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1012568>
- Moreira, T., Rosário, P., Ferreira, M., Pereira, A., Fuentes, S. (2025). School engagement and implications for future opportunities: Roma students' trajectories. *Frontiers in Psychology*, 16, 1535063. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1535063>
- Nagy, E. K. (2025). The education of Roma students: Integrated education and teacher preparedness in Hungarian-language schools. *Education Sciences*, 15(4), 454. <https://doi.org/10.3390/educsci15040454>
- Nazaruk, S., Ruszkowska, M., Budnyk, O., Dąbrowska, I., Sokołowska, B. (2026). Experiences of the Polish teachers of primary schools in working with war refugee students from Ukraine – selected problems, limitations and implications for pedagogical practice, *Education 3–13*, 54(3), 623–636. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2336968>

- Němec, Z. (2023). „They respect me as a person who can help” Roma teaching assistants in the Czech Republic. W: M. Gutman i in. (eds.), *To be a minority teacher in a foreign culture* (s. 365–379). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25584-7_23
- Pakura, M. (2019). Edukacja dzieci romskich oczami nauczyciela: przestrzenie nieodkryte. *Postscriptum Polonistyczne*, 1(23), 157–170. https://doi.org/10.31261/PS_P.2019.23.11
- Papuda-Dolińska, B., Knopik, T., Wiejak, K., Błaszczak, A., Styrkacz, S., Mykowska, K. (2024). *Edukacja dzieci i uczniów z doświadczeniem migracyjnym przybyłych z Ukrainy – dobre praktyki i rekomendacje*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://doi.org/10.24131/9788368313260>
- Parchomiuk, M., Antoszevska, B., Ćwirynkało, K., Bartnikowska, U., Dziegieć, A., Dykla, J., Barzykowski, K. (2025). Understanding Ukrainian refugee students’ needs and teachers’ support strategies in Polish education: Insights from teachers. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 49(1), 61–81. <https://doi.org/10.12775/PBE.2025.005>
- Sakamoto, J., Fuller, S., Amaro, D., Wang, Y. (2022). *Education pathways in Roma settlements: Understanding inequality in education and learning. Findings from MICS6 in Kosovo, Montenegro, North Macedonia and Serbia*. UNICEF Regional Office for Europe and Central Asia.
- Schieffellers, A. (2022). *Addressing barriers for Roma to access employment*. Eurodiaconia. <https://www.eurodiaconia.org/wp-content/uploads/2025/01/Addressing-Barriers-for-Roma-to-Access-Employment-version-5-1.pdf>
- Styrkacz, S. (2024). Dekolonizacja edukacji a aspiracje w społeczności romskiej w Polsce. *Przegląd Krytyczny*, 6(2), 51–76. <https://doi.org/10.14746/pk.2024.6.2.3>
- Styrkacz, S. (2025). Psychologiczne i społeczne uwikłanie uczniów romskich uchodźców z Ukrainy. Wyzwania edukacyjne i psychologiczne. *Edukacja*, 1(172), 47–59. <https://doi.org/10.24131/3724.250105>
- Szostakowska, M., Sekutowicz, K., Iwaniak, A. (2020). *Badanie ewaluacyjne Programu integracji społeczności romskiej w Polsce na lata 2014–2020. Raport końcowy z ewaluacji*. Stowarzyszenie Biuro Obsługi Ruchu Inicjatyw Społecznych BORIS & Ośrodek Ewaluacji. https://www.malopolska.uw.gov.pl/doc/Raport_z_ewaluacji_Programu_na_rzecz_integracji_spolecznosci_romskiej_na_lata_2014-2020.pdf
- Tędziągolska, M., Walczak, B., Wielecki, K. M. (2023). *Refugee students in Polish schools: Where are we at the start of another school year?*. CEO. https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2023/09/Report_Refugee_Students_In_Polish_Schools_CEO_09_2023.pdf



Tędziagolska, M., Walczak, B., Wielecki, K. M. (2024). *Students from Ukraine in Polish schools – 2023/2024 school year: Qualitative research report*. CEO, UNICEF. https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/10/UA-students-in-PL-schools_report_CEO_UNICEF_ENG.pdf

Weigl, B. (red.) (2009). *Romowie 2009. Między wędrówką a edukacją*. SWPS Academica.

Weychert, M. (2019). Romska historia sztuki jako historia ruchu politycznego Romów. W: B. Machul-Telus (red.), *Romowie* (s. 211–226). Wydawnictwo Sejmowe.

Aneks

Informator dla rodziców dzieci romskich rozpoczynających naukę w polskiej szkole

Informator¹ ma pomóc lepiej zrozumieć, jak funkcjonuje polski system edukacji, jakie prawa przysługują dzieciom i rodzicom oraz gdzie można szukać wsparcia. Zawiera informacje o tym:

- co zrobić, żeby dziecko rozpoczęło naukę w polskiej szkole,
- jak wygląda organizacja edukacji w Polsce i jakie są kolejne etapy nauki,
- jakie prawa mają dzieci i rodzice,
- jak wygląda kontakt i współpraca ze szkołą,
- jakie wsparcie może otrzymać dziecko i jego rodzina,
- jakie dokumenty mogą być potrzebne i co zrobić, jeśli nie masz wszystkich dokumentów,
- gdzie szukać pomocy i jak reagować, gdy pojawiają się trudności w nauce lub w kontaktach ze szkołą.

Dziecko przybywa z zagranicy – jak rozpocząć naukę w Polsce?

Jeśli rodzina przyjeżdża z dzieckiem do Polski, ważne jest ustalenie, na jakim etapie edukacji powinno ono rozpocząć naukę. W Polsce dziecko jest obowiązane do rocznego przygotowania przedszkolnego, ma również obowiązek szkolny i obowiązek nauki.

- Dziecko w wieku 6 lat jest objęte obowiązkiem rocznego przygotowania przedszkolnego (tzw. zerówka). Może ono odbywać przygotowanie przedszkolne w przedszkolu lub oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej.
- Obowiązek szkolny rozpoczyna się w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat. Dziecko rozpoczyna wtedy naukę w szkole podstawowej.
- Po ukończeniu szkoły podstawowej dziecko nadal ma obowiązek nauki, który trwa do ukończenia 18 roku życia.

Po przyjeździe do Polski należy jak najszybciej zgłosić się do szkoły i ustalić możliwość rozpoczęcia nauki, nie należy czekać do rozpoczęcia kolejnego roku szkolnego.

Przy przyjmowaniu dziecka do szkoły bierze się pod uwagę jego wcześniejszą naukę. Pomocne są dokumenty z poprzedniej szkoły, ale brak wszystkich dokumentów nie oznacza, że dziecko nie

¹ Informacje w nim zawarte były tworzone z myślą o stanie na 1.09.2026 r.

może rozpocząć nauki w Polsce. Przepisy przewidują sposób ustalenia odpowiedniej klasy także wtedy, gdy rodzina nie może przedstawić dokumentów potwierdzających wcześniejszą naukę.

Co zrobić w konkretnej sytuacji?

W poniższej tabeli znajdziesz informacje o tym, gdzie się zgłosić, jakie dokumenty mogą być potrzebne i co zrobić, jeśli nie masz wszystkich dokumentów.

Sytuacja	Co zrobić, gdzie się zgłosić?
Dziecko wcześniej chodziło do szkoły poza Polską	Zgłoś się do wybranej szkoły i złoż wniosek o przyjęcie dziecka. Warto przynieść dokumenty dotyczące dotychczasowej nauki, np. świadectwa, zaświadczenia lub inne dokumenty ze szkoły
Masz dokumenty z poprzedniej szkoły	Przekaż je dyrektorowi szkoły. Dokumenty pomagają ustalić, jaki etap edukacji dziecko ukończyło i do której klasy powinno zostać przyjęte
Nie masz wszystkich dokumentów	Brak dokumentów nie zamyka dziecku drogi do szkoły. Jeśli nie można na ich podstawie ustalić dotychczasowego przebiegu nauki, dyrektor może przeprowadzić z dzieckiem rozmowę kwalifikacyjną. Jeśli dziecko nie zna języka polskiego, rozmowa powinna odbyć się w języku, którym dziecko się posługuje; w razie potrzeby szkoła zapewnia osobę władającą tym językiem
Nie wiesz, do której klasy dziecko powinno trafić	Odpowiednią klasę ustala się przede wszystkim na podstawie dokumentów dotyczących wcześniejszej nauki. W określonych sytuacjach bierze się pod uwagę także wiek dziecka oraz opinię rodzica. Jeśli nie ma dokumentów, szkoła może ustalić odpowiednią klasę na podstawie rozmowy kwalifikacyjnej
Nie wiesz, do której szkoły zapisać dziecko	W przypadku szkoły podstawowej warto skontaktować się ze szkołą właściwą dla miejsca zamieszkania dziecka (szkoła rejonowa). Jeśli nie ma w niej miejsca lub potrzebujesz pomocy w znalezieniu szkoły, skontaktuj się z organem prowadzącym szkołę, najczęściej urzędem gminy lub miasta

Jak zorganizowana jest edukacja w Polsce?

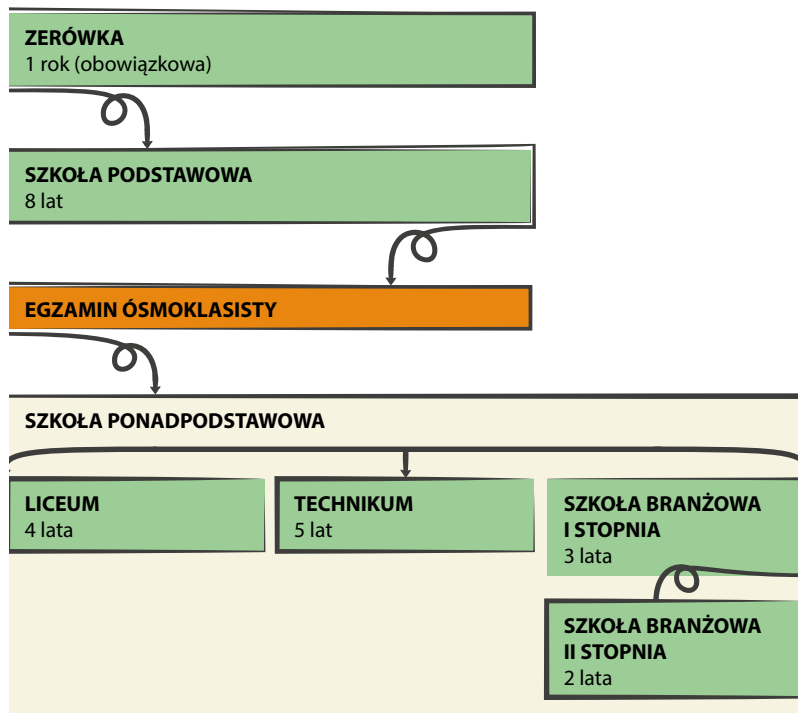
Poniższa tabela pokazuje, gdzie dziecko może się uczyć, jak długo trwa dany etap oraz jaki jest jego główny cel i czym się kończy.

Etap edukacji	Wiek	Gdzie dziecko się uczy?	Jak długo trwa?	Czym kończy się etap?
Roczne przygotowanie przedszkolne („zerówka”)	6 lat	przedszkole lub szkoła podstawowa	1 rok	Przygotowuje dziecko do nauki w szkole podstawowej – rozwija umiejętności potrzebne do rozpoczęcia nauki. Po zakończeniu dziecko rozpoczyna naukę w klasie I

Etap edukacji	Wiek	Gdzie dziecko się uczy?	Jak długo trwa?	Czym kończy się etap?
Szkoła podstawowa – klasy I–III	zwykle 7–9 lat	szkoła podstawowa	3 lata	Jest to tzw. edukacja wczesnoszkolna. Dziecko uczy się czytać, pisać, liczyć oraz zdobywa podstawowe wiadomości i umiejętności. Po zakończeniu przechodzi do klas IV–VIII
Szkoła podstawowa – klasy IV–VIII	zwykle 10–15 lat	szkoła podstawowa	5 lat	Uczeń rozwija wiedzę i umiejętności z różnych przedmiotów oraz przygotowuje się do wyboru dalszej ścieżki edukacji. Etap kończy się egzaminem ósmoklasisty
Liceum ogólnokształcące	zwykle 15–19 lat	liceum ogólnokształcące	4 lata	Przygotowuje do dalszej nauki, zwłaszcza na studiach. Kończy się uzyskaniem wykształcenia średniego i możliwością przystąpienia do matury. Zdany egzamin maturalny pozwala ubiegać się o przyjęcie na studia
Technikum	zwykle 15–20 lat	technikum	5 lat	Łączy naukę ogólną z przygotowaniem do wykonywania zawodu. Kończy się uzyskaniem wykształcenia średniego, kwalifikacji zawodowych oraz możliwością przystąpienia do matury. Po technikum można podjąć studia
Branżowa szkoła I stopnia	zwykle 15–18 lat	branżowa szkoła I stopnia	3 lata	Przygotowuje do wykonywania konkretnego zawodu. Po ukończeniu szkoły można podjąć pracę lub kontynuować naukę w branżowej szkole II stopnia
Branżowa szkoła II stopnia	po ukończeniu branżowej szkoły I stopnia	branżowa szkoła II stopnia	2 lata	Pozwala rozwinąć kwalifikacje zawodowe i uzyskać wykształcenie średnie branżowe. Umożliwia także przystąpienie do matury

Poniższy schemat w uproszczony sposób pokazuje kolejne etapy edukacji dziecka w Polsce i możliwe ścieżki dalszej nauki.

Rysunek 1

Etapy edukacji i możliwe ścieżki dalszej nauki


Źródło: oprac. własne.

Zmiana szkoły lub etapu edukacyjnego

Przejście dziecka do kolejnego etapu edukacji lub zmiana szkoły może wymagać rekrutacji albo bezpośredniego przyjęcia przez szkołę – zależnie od sytuacji. Warto wcześniej sprawdzić, jakie zasady obowiązują w danej miejscowości i szkole oraz czy wniosek składa się przez elektroniczny system rekrutacji, czy bezpośrednio w szkole. Zapytaj w szkole, w urzędzie gminy lub urzędzie miasta, gdzie i w jaki sposób należy złożyć wniosek. Jeśli dziecko uczyło się wcześniej poza Polską, powiedz o tym od razu – sposób przyjęcia dziecka może być inny niż w przypadku ucznia, który całą wcześniejszą edukację odbywał w Polsce.

Etap / sytuacja	Jak wygląda przyjęcie?	Gdzie sprawdzić informacje?
Oddział przedszkolny („zerówka”)	Zasady rekrutacji ustala się zgodnie z zasadami obowiązującymi w danej gminie. W zależności od miejsca rekrutacja może być prowadzona elektronicznie	Urząd gminy lub miasta, przedszkole lub szkoła
Klasa I szkoły podstawowej	Dziecko jest przyjmowane zgodnie z zasadami dotyczącymi szkoły podstawowej. W przypadku dziecka przybywającego z zagranicy szkoła ustala odpowiednią klasę z uwzględnieniem jego wcześniejszej nauki. Rekrutacja może być prowadzona elektronicznie	Szkoła podstawowa, dyrektor, urząd gminy lub miasta



Etap / sytuacja	Jak wygląda przyjęcie?	Gdzie sprawdzić informacje?
Zmiana szkoły w trakcie nauki	Zasady zależą od sytuacji dziecka i wolnych miejsc w szkole.	Dyrektor lub sekretariat szkoły, do której uczeń ma być przeniesiony
Szkoła ponadpodstawowa	Do klasy I liceum, technikum lub branżowej szkoły I stopnia obowiązuje postępowanie rekrutacyjne. Wniosek może być składany z wykorzystaniem elektronicznego systemu rekrutacji, jeśli jest on stosowany w danym naborze	Szkoła podstawowa, szkoła ponadpodstawowa, właściwe kuratorium lub organ prowadzący
Dziecko, które ukończyło szkołę za granicą	Sposób przyjęcia może różnić się od standardowej rekrutacji. W niektórych sytuacjach kandydat nie bierze udziału w scentralizowanej rekrutacji elektronicznej	Szkoła, do której dziecko chce się dostać

Jakie wsparcie może otrzymać dziecko?

Dziecko, które przyjechało do Polski i rozpoczyna naukę w polskiej szkole, może otrzymać dodatkowe wsparcie. Jego celem jest ułatwienie dziecku nauki, porozumiewania się oraz odnalezienia się w nowej szkole i wśród rówieśników.

Rodzaj i zakres wsparcia zależy od potrzeb dziecka oraz możliwości organizacyjnych szkoły.

Jeżeli dziecko nie zna języka polskiego albo zna go w stopniu niewystarczającym do nauki w szkole, powinno korzystać z dodatkowej nauki języka polskiego. Uczniom przybywającym z zagranicy przysługują dodatkowe, bezpłatne lekcje języka polskiego. O objęcie dziecka tą formą wsparcia można zwrócić się do dyrektora szkoły.

Zajęcia pomagają dziecku:

- rozumieć polecenia nauczycieli,
- porozumiewać się z kolegami i koleżankami,
- czytać i pisać po polsku,
- rozumieć informacje przekazywane w szkole,
- stopniowo samodzielnie uczestniczyć w lekcjach.

Rodzic może zapytać wychowawcę lub dyrektora szkoły:

- czy dziecko zostało objęte dodatkowymi zajęciami z języka polskiego,
- kiedy odbywają się zajęcia,
- kto je prowadzi,
- jak można wspierać naukę języka w domu.

Rozpoczęcie nauki w nowej szkole oznacza dla dziecka nie tylko naukę języka, ale także poznawanie nowych zasad, sposobu organizacji nauki i relacji z nauczycielami oraz

rówieśnikami. System edukacji w Polsce może różnić się od tego, który dziecko zna z kraju, z którego przyjechało, dlatego w pierwszych tygodniach i miesiącach może potrzebować dodatkowego wsparcia w odnalezieniu się w nowym środowisku.

W takiej sytuacji pomocna może być osoba, która wspiera dziecko i jego rodzinę w lepszym zrozumieniu zasad funkcjonowania szkoły, ułatwia komunikację i pomaga budować dobre relacje między rodziną a szkołą.

- **Asystent międzykulturowy** – może wspierać dziecko i jego rodzinę w pierwszym okresie nauki w polskiej szkole. Pomaga w komunikacji, wyjaśnianiu zasad obowiązujących w szkole oraz w nawiązywaniu współpracy między rodziną a szkołą.
- **Asystent edukacji romskiej** – jego zadaniem jest wspieranie ucznia w realizacji obowiązku szkolnego i edukacji, a także pomoc w kontaktach i współpracy rodziny ze szkołą².

Potrzebujemy...	Co może zrobić rodzic?	Zacznij od...
Dodatkowej nauki języka polskiego	Powiedz szkole, że dziecko potrzebuje wsparcia w nauce języka polskiego	Skontaktuj się z wychowawcą lub dyrektorem
Pomocy w porozumieniu się ze szkołą	Poproś o kontakt z asystentem międzykulturowym, jeśli jest dostępny	Skontaktuj się z wychowawcą lub dyrektorem
Wsparcia dziecka romskiego	Zapytaj, czy w szkole jest asystent edukacji romskiej	Skontaktuj się z wychowawcą, pedagogiem lub dyrektorem

Kto w czym może pomóc

W szkole dziecko i rodzic mogą spotkać wiele osób, które pełnią różne funkcje i mogą pomóc w różnych sytuacjach. Warto wiedzieć, do kogo zwrócić się z konkretną sprawą, aby łatwiej i szybciej uzyskać potrzebne wsparcie.

Jeśli nie wiesz, kto może pomóc w danej sytuacji, zacznij od wychowawcy klasy – pomoże Ci znaleźć właściwą osobę.

Do kogo się zwrócić?

- Wychowawca klasy – codzienne funkcjonowanie dziecka w klasie, kontakt z nauczycielami, frekwencja, trudności.
- Nauczyciel przedmiotu – nauka konkretnego przedmiotu, postępy i trudności.
- Pedagog szkolny – trudności w nauce, relacje, sytuacje wymagające dodatkowego wsparcia.

² § 12 ust. 2 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 18 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publicznej zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (Dz.U. 2017 poz. 1627 z późn. zm.).

- Psycholog szkolny – samopoczucie, emocje, kryzysy, relacje z rówieśnikami.
- Pedagog specjalny – dodatkowe potrzeby edukacyjne i wsparcie ucznia.
- Dyrektor szkoły – ważne sprawy organizacyjne, decyzje dotyczące funkcjonowania szkoły.
- Sekretariat – dokumenty, zaświadczenia, informacje organizacyjne.

Sposoby komunikowania się ze szkołą

Szkoła może kontaktować się z rodzicami w rozmowach bezpośrednich, telefonicznie, za pośrednictwem dziennika elektronicznego, poczty elektronicznej lub innych narzędzi używanych przez szkołę. Na początku warto zapytać wychowawcę, w jaki sposób szkoła przekazuje rodzicom najważniejsze informacje i gdzie należy ich szukać.

Jeśli rodzic nie zna dobrze języka polskiego i ma trudności ze zrozumieniem informacji przekazywanych przez szkołę, powinien o tym powiedzieć. Co do zasady to szkoła powinna zadbać o to, by komunikacja z rodzicem była jak najbardziej skuteczna. Dyrektor może poprosić o pomoc np. asystenta międzykulturowego lub wskazać jednego pracownika, który będzie pomagał w tłumaczeniu. Ważne jest, by była to osoba godna zaufania, o odpowiednich kompetencjach językowych i komunikacyjnych. Warto zwrócić uwagę na jej relację z rodziną oraz sprawdzić, czy nie występuje konflikt interesów. Rodzic także ma prawo wskazać osobę, która będzie dla niego wsparciem.

Sposób kontaktu	Do czego służy?	O czym warto pamiętać?
Dziennik elektroniczny	Informacje o ocenach, frekwencji, wiadomości od nauczycieli, ogłoszenia	Sprawdzać regularnie; zapytaj szkołę, jak uzyskać dostęp do konta
Telefon	Szybki kontakt w ważnej lub pilnej sprawie	Upewnij się, pod jaki numer można dzwonić i w jakich godzinach
E-mail	Przekazywanie informacji, zadawanie pytań, kontakt w sprawach niewymagających szybkiej odpowiedzi	Zapytaj szkołę, na jaki adres należy wysyłać wiadomości
Spotkanie z nauczycielem	Rozmowa o nauce, zachowaniu, trudnościach lub potrzebach dziecka	Możesz poprosić o spotkanie, jeśli potrzebujesz porozmawiać o dziecku
Zebranie z rodzicami	Informacje dotyczące klasy, organizacji nauki i ważnych wydarzeń	Jeśli nie rozumiesz przekazywanych informacji, poproś o wyjaśnienie

Co warto powiedzieć w szkole na początku? O co zapytać?

Każde dziecko przychodzi do szkoły z własnymi doświadczeniami, językiem, kulturą i sposobem funkcjonowania. Informacje o tym, jak dziecko dotychczas się uczyło, jakimi językami się posługuje oraz jakie zasady i wartości są ważne dla niego i jego rodziny, mogą pomóc szkole lepiej je poznać i wspierać.

Warto też zapytać, jakie zasady obowiązują w szkole i czego szkoła oczekuje od ucznia i rodzica. Dzięki temu łatwiej uniknąć nieporozumień i pomóc dziecku odnaleźć się w nowym środowisku. Dotyczy to takich kwestii jak:

- zasady obowiązujące uczniów,
- zasady dotyczące oceniania i frekwencji,
- zachowanie podczas lekcji i przerw,
- korzystanie z telefonu i innych urządzeń,
- prace domowe i przygotowanie do lekcji,
- zasady dotyczące stroju, wycieczek i wydarzeń szkolnych.

Prawa i obowiązki ucznia

Każde dziecko uczące się w polskiej szkole ma prawo do nauki, bezpieczeństwa, szacunku, równego traktowania i ochrony przed przemocą i dyskryminacją. Dzieci romskie mają prawo do poszanowania ich tożsamości, języka, kultury i tradycji.

Uczeń ma nie tylko prawa, ale także obowiązki związane z nauką i funkcjonowaniem w społeczności szkolnej. Dotyczą one m.in. udziału w zajęciach, przestrzegania zasad obowiązujących w szkole oraz szanowania praw i bezpieczeństwa innych osób. Szczegółowe zasady obowiązujące uczniów są określone w przepisach oraz w statucie szkoły³.

Dziecko ma prawo do...	Co to oznacza?
Nauki	Dziecko ma prawo uczestniczyć w edukacji i otrzymywać wsparcie potrzebne do nauki
Bezpieczeństwa	Szkoła powinna zapewniać dziecku bezpieczne warunki nauki i pobytu w szkole
Szacunku	Dziecko powinno być traktowane z poszanowaniem jego godności
Ochrony przed przemocą	Dziecko ma prawo do ochrony przed przemocą fizyczną, psychiczną i innymi zachowaniami, które mogą je krzywdzić
Ochrony przed dyskryminacją	Dziecko nie powinno być gorzej traktowane ze względu na pochodzenie, narodowość, język, kulturę, wyznanie lub inne cechy
Poszanowania kultury, języka i tradycji	Dziecko ma prawo zachować swoją tożsamość, język, kulturę i tradycje, z poszanowaniem zasad obowiązujących w szkole

³ Mówią o tym: Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, w szczególności art. 1, art. 5, art. 98–99 (t.j. Dz.U. z 2026 r. poz. 820 z późn. zm.); Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, w szczególności art. 70 i art. 72; Ustawa z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania, w szczególności art. 7; Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (t.j. Dz.U. z 2026 r. poz. 75), w szczególności przepisy dotyczące ochrony tożsamości mniejszości etnicznych; art. 13 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (t.j. Dz.U. z 2025 r. poz. 881).

Uczeń powinien...	Co to oznacza?
Uczestniczyć w zajęciach	Regularnie uczęszczać na zajęcia i brać w nich udział
Przestrzegać zasad obowiązujących w szkole	Stosować się do zasad określonych w statucie szkoły i innych szkolnych regulacjach
Właściwie zachowywać się podczas lekcji	Umożliwiać sobie i innym spokojną naukę
Odnosić się z szacunkiem do innych	Szacunek wobec nauczycieli, pracowników szkoły i innych uczniów
Przestrzegać zasad dotyczących telefonu i innych urządzeń	Nie korzystać z telefonu i innych urządzeń. Wyjątek stanowi sytuacja, kiedy zgodę na to wyraża nauczyciel. W szkołach ponadpodstawowych zasady używania telefonu określa statut szkoły
Dbać o wspólne dobro i bezpieczeństwo	Nie podejmować działań, które mogą zagrażać innym osobom lub mieniu

Prawa i obowiązki rodziców

Rodzice są ważnymi partnerami szkoły w sprawach dotyczących edukacji i funkcjonowania dziecka. Mają prawo otrzymywać informacje dotyczące dziecka, zadawać pytania i uczestniczyć w sprawach związanych z jego edukacją.

Jednocześnie rodzice mają obowiązki związane z edukacją dziecka. Dotyczą one przede wszystkim zapewnienia realizacji obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki oraz warunków potrzebnych dziecku do nauki.

Ważnym elementem jest także przekazywanie szkole informacji potrzebnych do właściwego zapewnienia dziecku nauki i bezpieczeństwa.

Rodzic ma prawo do...	W praktyce oznacza to...
Informacji o edukacji dziecka	Możesz otrzymywać informacje o nauce, postępach, trudnościach i frekwencji dziecka (zgodnie z art. 44e ust. 2 i 3 ustawy o systemie oświaty)
Kontakt ze szkołą	Możesz kontaktować się z wychowawcą, nauczycielami i innymi pracownikami szkoły w sprawach dotyczących dziecka
Udziału w sprawach dotyczących dziecka	Możesz przekazywać informacje o dziecku, zadawać pytania i przedstawiać swoje uwagi dotyczące jego edukacji i wsparcia (zgodnie z rozporządzeniem MEN w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach)
Informacji o dostępnych formach wsparcia	Możesz zapytać, z jakiej pomocy może korzystać Twoje dziecko i jak ją uzyskać (zgodnie z Rozporządzeniem MEN w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach)
Wyjaśnienia dokumentów i decyzji	Możesz poprosić o wyjaśnienie informacji, dokumentów lub decyzji dotyczących dziecka (Kwestie te regulują przepisy ustawy o systemie oświaty oraz rozporządzenia MEN w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej)

Rodzic ma prawo do...	W praktyce oznacza to...
Szacunku i równego traktowania	Masz prawo do kontaktu ze szkołą bez dyskryminacji ze względu na pochodzenie, język, kulturę czy inne cechy (zgodnie z art. 32 Konstytucji RP – zasada równości i zakaz dyskryminacji; mówi o tym także art. 7 ustawy o równym traktowaniu)

Rodzic powinien:

- Dopełnić formalności związanych z realizacją obowiązku szkolnego – zapisać dziecko do szkoły.
- Dbać, aby dziecko regularnie uczestniczyło w zajęciach.
- Zapewnić dziecku warunki umożliwiające naukę i przygotowanie do zajęć.
- Przekazywać informacje, które mogą mieć znaczenie dla bezpieczeństwa, nauki lub funkcjonowania dziecka.
- Utrzymywać kontakt ze szkołą, szczególnie gdy pojawiają się trudności.

Obowiązki i uprawnienia szkoły

Szkoła odpowiada nie tylko za organizację nauki, ale także za bezpieczeństwo i właściwe warunki funkcjonowania uczniów. Powinna reagować na sytuacje, które mogą zagrażać dziecku lub utrudniać mu udział w edukacji. Te powinności wynikają zarówno z przepisów oświatowych, jak i dobrych praktyk.

Szkoła powinna...	Co to oznacza w praktyce?
Zapewniać bezpieczeństwo	Dbać o bezpieczeństwo uczniów podczas zajęć i innych aktywności organizowanych przez szkołę (art. 68 ust. 1 pkt 6 oraz art. 1 pkt 14 ustawy Prawo oświatowe)
Reagować na przemoc	Podejmować działania, gdy dziecko doświadcza przemocy lub istnieje podejrzenie, że może być krzywdzone (art. 22c ust. 1 pkt 2–3 oraz pkt 7 ustawy o przeciwdziałaniu zagrożeniom przestępczością na tle seksualnym i ochronie małoletnich)
Reagować na dyskryminację	Podejmować działania w sytuacji nierównego traktowania lub dyskryminowania ucznia (art. 7 ustawy o wdrożeniu niektórych przepisów UE w zakresie równego traktowania)
Przekazywać rodzicom ważne informacje	Informować rodziców o istotnych sprawach dotyczących nauki i funkcjonowania dziecka (§ 23 ust. 1–2 rozporządzenia MEN z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej)
Organizować pomoc psychologiczno-pedagogiczną	Rozpoznawać potrzeby ucznia i organizować dostępne formy pomocy odpowiednio do jego potrzeb (§ 2 ust. 1 i § 3–4 oraz § 23 rozporządzenia MEN z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie pomocy psychologiczno-pedagogicznej)
Respektować prawa ucznia	Uwzględniać prawa i godność dziecka w codziennym funkcjonowaniu szkoły (art. 5 oraz art. 98 ust. 1 pkt 17 ustawy Prawo oświatowe)
Szanować różnorodność uczniów	Uwzględniać różne doświadczenia, języki i kultury uczniów oraz przeciwdziałać dyskryminacji (art. 13 ust. 1 ustawy o systemie oświaty)

Jeśli uczeń:	Szkoła może:
Nie przestrzega zasad	Porozmawiać z uczniem, podjąć działania wychowawcze, poinformować rodzica (art. 98 ust. 1 pkt 17 oraz art. 99 Prawa oświatowego – prawa i obowiązki ucznia określa statut szkoły; art. 68 ust. 1 pkt 3 – dyrektor sprawuje opiekę nad uczniami i stwarza warunki ich harmonijnego rozwoju.)
Często jest nieobecny	Monitorować frekwencję, kontaktować się z rodzicem i podejmować działania związane z realizacją obowiązku szkolnego (art. 41–42 Prawa oświatowego – kontrola spełniania obowiązku szkolnego i obowiązku nauki oraz definicja ich niespełniania. W szczególności art. 42 ust. 2 – nieusprawiedliwiona nieobecność przez co najmniej 50% dni zajęć w okresie jednego miesiąca)
Zachowuje się agresywnie	Podjąć działania zapewniające bezpieczeństwo i odpowiednie działania wychowawcze (art. 68 ust. 1 pkt 3 i 6 Prawa oświatowego – opieka nad uczniami oraz zapewnienie bezpieczeństwa; dodatkowo, zależnie od sytuacji, standardy ochrony małoletnich)
Doświadcza przemocy lub stosuje przemoc	Zareagować, ustalić okoliczności i podjąć działania chroniące uczniów (art. 22c ust. 1 pkt 2–3 i 7 ustawy o ochronie małoletnich oraz art. 68 Prawa oświatowego)
Narusza zasady korzystania z telefonu	Zastosować zasady określone przez szkołę (art. 98–98d Prawa oświatowego)

Jeśli pojawia się poważny problem dotyczący bezpieczeństwa dziecka, szkoła może podjąć działania przewidziane prawem i, jeśli jest to konieczne, zawiadomić odpowiednie instytucje np. Ośrodek Pomocy Społecznej lub sąd rodzinny.

Frekwencja i nieobecności

Regularne uczęszczanie do szkoły jest obowiązkiem ucznia, a rodzic odpowiada za zapewnienie dziecku realizacji obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki. Jeżeli dziecko jest nieobecne, rodzic powinien poinformować szkołę o przyczynie nieobecności i usprawiedliwić ją zgodnie z zasadami obowiązującymi w szkole. Usprawiedliwienie nieobecności powinno zawierać jej powód. Termin i forma usprawiedliwienia są określone w statucie szkoły. Podawany powód powinien być wystarczający do usprawiedliwienia nieobecności – szkoła nie powinna wymagać informacji nadmiernych ani niezwiązanych z tą sytuacją.

Jeśli dziecko bez usprawiedliwienia często nie uczestniczy w zajęciach, szkoła podejmuje działania związane z kontrolą realizacji obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki. Za niespełnianie obowiązku uznaje się m.in. nieusprawiedliwioną nieobecność w okresie jednego miesiąca na co najmniej 50% dni zajęć (podstawa prawna: art. 42 ust. 1–2 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, t.j. Dz.U. z 2026 r. poz. 820 z późn. zm.). Niespełnianie obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki podlega egzekucji administracyjnej; może ona prowadzić do zastosowania wobec osoby zobowiązanej grzywny w celu przymuszenia do realizacji obowiązku.

W określonych sytuacjach mogą również zostać zawiadomione sąd rodzinny lub policja.

Uchylenie się od obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki jest wskazane w ustawie jako jedna z okoliczności mogących świadczyć o demoralizacji nieletniego. Nie oznacza to jednak, że każda nieobecność dziecka prowadzi do zawiadomienia sądu lub policji.

Jeżeli przyczyną nieobecności są trudności dziecka lub rodziny, warto powiedzieć o tym szkole. W zależności od sytuacji szkoła może współpracować z pedagogiem, psychologiem, poradnią psychologiczno-pedagogiczną, pomocą społeczną lub innymi instytucjami, aby pomóc rodzinie rozwiązać problem.

Oceny, postępy i trudności w nauce

Sposób oceniania dziecka zależy od jego wieku i etapu edukacyjnego. W klasach I–III śródroczna i roczna ocena z zajęć edukacyjnych jest oceną opisową – nauczyciel informuje o postępach dziecka, jego osiągnięciach i obszarach, które wymagają dalszej pracy. Oceny bieżące mogą mieć różną formę, zgodnie z zasadami przyjętymi w danej szkole.

Od klasy IV roczne oceny klasyfikacyjne z zajęć edukacyjnych są ustalane w skali od 1 do 6. Ocena 6 oznacza ocenę celującą, 5 – bardzo dobrą, 4 – dobrą, 3 – dostateczną, 2 – dopuszczającą, a 1 – niedostateczną. Szczegółowe zasady oceniania, w tym sposób wystawiania ocen bieżących i śródrocznych, określa statut szkoły.

Jeżeli nie rozumiesz oceny lub sposobu jej wystawienia, możesz poprosić nauczyciela albo wychowawcę o wyjaśnienie.

Ocena nie jest jedyną informacją o tym, jak dziecko radzi sobie w szkole. Jeżeli dziecko ma trudności w nauce, rodzic może porozmawiać z nauczycielem lub wychowawcą i zapytać, czego dotyczą trudności oraz jakie wsparcie może zaoferować szkoła.

Nie każda trudność dziecka oznacza konieczność przeprowadzenia diagnozy w poradni psychologiczno-pedagogicznej. W pierwszej kolejności szkoła rozpoznaje potrzeby i sposób funkcjonowania ucznia oraz obserwuje, jakie trudności pojawiają się w nauce i codziennym funkcjonowaniu. Nauczyciele i specjaliści mogą również rozpoznawać mocne strony dziecka, jego możliwości oraz bariery utrudniające naukę i uczestniczenie w życiu szkoły. Na tej podstawie szkoła może zaplanować odpowiednie wsparcie i udzielić go. W przypadku ucznia cudzoziemskiego ważne jest uwzględnienie jego sytuacji językowej i edukacyjnej. Trudności w nauce mogą wynikać między innymi z niedostatecznej znajomości języka polskiego, różnic w dotychczasowym programie nauczania lub zmiany środowiska edukacyjnego. Dlatego

rozpoznanie funkcjonowania dziecka powinno uwzględniać jego dotychczasowe doświadczenia i warunki, w których się uczy.

Jeżeli wsparcie udzielane w szkole jest niewystarczające albo potrzebne jest pogłębione rozpoznanie potrzeb dziecka, rodzic może skorzystać z pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznej. Poradnia może przeprowadzić diagnozę, udzielić rodzicom i szkole zaleceń oraz – w określonych przypadkach – wydać opinię lub orzeczenie.

Sytuacja / potrzeba	W czym może pomóc poradnia psychologiczno-pedagogiczna?
Trudności w nauce	Rozpoznanie przyczyn trudności i wskazanie możliwych form wsparcia
Trudności emocjonalne lub społeczne	Diagnoza i pomoc w rozpoznaniu potrzeb dziecka
Trudności rozwojowe	Diagnoza oraz wskazanie potrzeb dziecka
Szczególne uzdolnienia	Rozpoznanie uzdolnień i potrzeb edukacyjnych
Potrzeba dostosowania sposobu pracy z dzieckiem	Wskazanie zaleceń dotyczących wsparcia, a w określonych sytuacjach wydanie opinii
Potrzeba kształcenia specjalnego	Przeprowadzenie postępowania prowadzącego do wydania orzeczenia, jeśli zachodzą ustawowe przesłanki

Opinia i orzeczenie mają różne znaczenie i nie są stosowane zamiennie. To, czy potrzebna jest opinia, czy orzeczenie, zależy od potrzeb dziecka i podstawy prawnej wydania danego dokumentu.

Dokument	Potrzeba	Przykładowa sytuacja	Co oznacza dla szkoły?
Opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej	Gdy dziecko potrzebuje rozpoznania określonych trudności lub zaleceń dotyczących sposobu pracy i wsparcia, a jego sytuacja nie jest podstawą do wydania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego	Specyficzne trudności w uczeniu się, np. dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia. Opinia może też dotyczyć innych potrzeb, jeżeli przepisy przewidują jej wydanie	Szkoła uwzględnia zalecenia opinii w pracy z uczniem, w tym – gdy jest to wskazane – dostosowuje wymagania edukacyjne do jego indywidualnych potrzeb
Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego	Gdy dziecko spełnia określone w przepisach przesłanki do kształcenia specjalnego	Między innymi autyzm, w tym zespół Aspergera; niepełnosprawność intelektualna; niepełnosprawność ruchowa; niepełnosprawności sprzężone; niedostosowanie społeczne lub zagrożenie niedostosowaniem społecznym	Orzeczenie jest podstawą organizacji kształcenia specjalnego i zaplanowania odpowiedniego wsparcia dla ucznia, w tym opracowania IPET (indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego)

Przemoc, dyskryminacja i bezpieczeństwo

Każde dziecko ma prawo do bezpieczeństwa i ochrony przed przemocą, krzywdzeniem i dyskryminacją. Szkoła ma obowiązek reagować na sytuacje, które zagrażają bezpieczeństwu lub naruszają prawa ucznia. W szkole powinny obowiązywać również standardy ochrony małoletnich, określające m.in. zasady bezpiecznych relacji, sposób reagowania na podejrzenie krzywdzenia dziecka oraz procedury udzielania mu pomocy.

Dyskryminacją może być również nierówne traktowanie dziecka ze względu na jego pochodzenie, narodowość, język, kulturę lub tożsamość romską.

Sytuacja	Co może zrobić rodzic?
Dziecko jest wyśmiewane, obrażane lub poniżane	Porozmawiaj z wychowawcą, pedagogiem lub psychologiem
Dziecko doświadcza przemocy ze strony rówieśników	Zgłoś sytuację wychowawcy, pedagogowi, psychologowi lub dyrektorowi
Dziecko jest traktowane gorzej ze względu na pochodzenie, język, kolor skóry, narodowość, kulturę lub tożsamość romską	Zgłoś sytuację wychowawcy, pedagogowi, psychologowi lub dyrektorowi
Dziecko mówi, że boi się konkretnej osoby lub sytuacji w szkole	Poinformuj szkołę i poproś o wyjaśnienie sytuacji oraz podjęcie działań
Dziecko jest w bezpośrednim zagrożeniu	Należy niezwłocznie zadbać o bezpieczeństwo dziecka i powiadomić odpowiednie służby

Koszty związane z edukacją

Nauka w publicznej szkole jest bezpłatna. Uczniowie publicznych szkół podstawowych mają również prawo do bezpłatnego dostępu do podręczników, materiałów edukacyjnych i materiałów ćwiczeniowych przeznaczonych do obowiązkowych zajęć.

Rodzic może jednak spotkać się z kosztami związanymi np. z wycieczkami, wydarzeniami szkolnymi czy niektórymi materiałami potrzebnymi do zajęć. Jeżeli poniesienie takiego kosztu jest dla rodziny trudne, warto powiedzieć o tym wychowawcy, pedagogowi lub dyrektorowi i zapytać o możliwość pomocy.

W szkole mogą pojawić się również dobrowolne wpłaty na radę rodziców oraz składki klasowe. Wpłata na radę rodziców ma charakter dobrowolny i nie może być warunkiem udziału dziecka w zajęciach ani korzystania z praw ucznia. Podobnie składki klasowe nie powinny być traktowane jako obowiązkowa opłata za naukę.

Nie należy rezygnować z udziału dziecka w życiu szkoły tylko dlatego, że rodziny nie stać na dodatkowy wydatek.



Gdzie szukać pomocy, jeśli trudno porozumieć się ze szkołą?

Jeśli rozmowy z nauczycielem, wychowawcą lub dyrektorem nie pomagają rozwiązać problemu, rodzic może zwrócić się o pomoc do instytucji spoza szkoły. W sprawach dotyczących organizacji i funkcjonowania szkoły można skontaktować się z organem prowadzącym szkołę (np. wydziałem edukacji w urzędzie miasta, gminy lub powiatu). Gdy problem dotyczy przestrzegania przepisów oświatowych, praw ucznia, oceniania, organizacji kształcenia lub bezpieczeństwa w szkole, można zwrócić się do Kuratorium Oświaty. Kiedy sytuacja wiąże się z naruszeniem praw, godności, bezpieczeństwa lub dobra dziecka, można poprosić o pomoc Rzecznika Praw Dziecka. W przypadku podejrzenia dyskryminacji ze względu na pochodzenie lub inne cechy dziecka można również szukać pomocy u Rzecznika Praw Obywatelskich lub organizacji wspierających osoby z doświadczeniem migracji. Warto zwrócić się do lokalnych organizacji romskich – ich atutem jest znajomość lokalnego środowiska, dostępnych w okolicy form wsparcia oraz kontaktów z lokalnymi szkołami i instytucjami.

Autorki: Sonia Styrkacz, Joanna Talewicz, Małgorzata Kołaczek, Magda Szypowska

Redakcja językowa: Michał Pranke

Projekt okładki: Michalina Walusiak

Skład: Michał Pranke

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

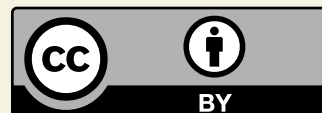
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

Publikacja dostępna na licencji Creative Commons

Uznanie Autorstwa 4.0 Międzynarodowa



Copyright © Instytut Badań Edukacyjnych 2026

ISBN: 978-83-68747-71-3

Wzór cytowania:

Styrkacz, S., Talewicz, J., Kołaczek, M., Szypowska, M. (2026). *Przyjazna Szkoła. Wsparcie edukacji dzieci i młodzieży romskiej. Przewodnik*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Warszawa 2026

Opracowanie powstało w ramach zadania zleconego przez MEN pod nazwą „Dobrostan Społeczności Szkolnej”, o którym mowa w module 2. Rządowego programu wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży „Przyjazna szkoła” w latach 2025–2027.

Publikacja współfinansowana ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego Plus w ramach Programu Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego 2021–2027, działanie 04.17 „Szkoła dla wszystkich”.

Egzemplarz bezpłatny