

Psychologiczne i społeczne uwikłanie uczniów romskich uchodźców z Ukrainy: wyzwania edukacyjne i psychologiczne

Sonia Styrkacz / Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy w Warszawie

e-mail: s.styrkacz@ibe.edu.pl

ORCID: 0000-0002-4420-5476

Streszczenie

Artykuł podejmuje temat psychologicznego i społecznego uwikłania uczniów romskich uchodźców z Ukrainy w kontekście polskiego systemu edukacji. W oparciu o autoetnograficzną perspektywę autorki – psycholożki i członkini społeczności romskiej – analizowane są wielopoziomowe mechanizmy wykluczenia oraz ich wpływ na dzieci, które doświadczyły migracji, traumy i systemowej dyskryminacji. Autorka przedstawia, jak głęboko zakorzenione schematy poznawcze, takie jak defekt/wstyd, izolacja społeczna czy skrzywdzenie/nieufność, kształtują się u dzieci romskich w wyniku przemocy symbolicznej, braku zaufania do instytucji oraz zaburzonego poczucia bezpieczeństwa. Artykuł wskazuje, że kluczowe dla skutecznej integracji są nie tylko dostosowane działania edukacyjne, ale także wsparcie psychologiczne i budowanie relacji opartych na zaufaniu i rozumieniu kontekstu kulturowego. Integracja w rozumieniu autorki nie może być procesem asymilacji, lecz powinna opierać się na uznaniu inności jako zasobu oraz wrażliwości instytucji na doświadczenia społeczności romskiej. Tekst stanowi zarówno diagnozę sytuacji, jak i apel o systemowe zmiany w podejściu do pracy z dziećmi z grup marginalizowanych.

Słowa kluczowe: Uczniowie romscy, uchodźcy z Ukrainy, integracja edukacyjna, trauma migracyjna, dyskryminacja systemowa, autoetnografia.

Psychological and Social Entanglement of Roma Refugee Students from Ukraine: Educational and Psychological Challenges

Abstract

The article addresses the psychological and social entanglement of Roma refugee students from Ukraine within the Polish education system. Drawing on the author's autoethnographic perspective—as a psychologist and a member of the Roma community—it examines the multilayered mechanisms of exclusion and their impact on children who have experienced migration, trauma, and systemic discrimination. The article explores how deeply rooted cognitive schemas—such as defect/shame, social isolation, and mistrust/harm—are shaped in Roma children as a result of symbolic violence, institutional distrust, and disrupted feelings of safety. It argues that effective integration requires not only tailored educational measures but also psychological support and relationship-building based on trust and an understanding of cultural context. In the author's view, integration

should not be a process of assimilation, but rather one grounded in the recognition of cultural difference as a resource, and in institutional sensitivity to the lived experiences of the Roma community. The article serves both as a diagnosis of the current situation and a call for systemic change in approaches to working with children from marginalized groups.

Keywords: Roma students, Ukrainian refugees, educational integration, migration trauma, systemic discrimination, autoethnography,

1. WPROWADZENIE

Na koniec października 2024 roku w Unii Europejskiej przebywało około 4,2 miliona uchodźców z Ukrainy objętych statusem tymczasowej ochrony – wynika z danych Eurostatu. W ostatnich latach migracja w Europie przybrała wiele form. W 2023 roku legalnie przybyło tu około 3,7 miliona osób – głównie w celach zawodowych lub rodzinnych. Nielegalne przekroczenia granic UE były znacznie rzadsze – w tym samym roku odnotowano około 385 tysięcy takich przypadków. Ważnym elementem polityki migracyjnej pozostają także wnioski o azyl – tylko w 2023 roku złożono ich w krajach Unii ponad milion, co stanowi znaczącą część całkowitych danych migracyjnych.

Warto zauważyć, że jeszcze pod koniec 2021 roku uchodźcy przebywający w Europie stanowili mniej niż 10% całkowitej populacji uchodźców na świecie. Jednak rosyjska inwazja na Ukrainę, która rozpoczęła się w lutym 2022 roku, znacząco zmieniła ten obraz – według danych Parlamentu Europejskiego odsetek ten wzrósł do około 20%.

Jak podaje Biuro Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców (UNHCR), do 2 maja 2022 roku do Polski przybyło 3,097 miliona uchodźców z Ukrainy, z czego aż 43,3% stanowiły dzieci poniżej 17. roku życia (UNHCR, 2022). Z kolei według danych UNICEF z czerwca 2022 roku, dzieci mogły stanowić aż 50% tej grupy (A. Krawczyk, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, 2022, s. 1). Z raportu Ministerstwa Edukacji Narodowej wynika, że na początku października 2024 roku w polskich szkołach uczyło się 248 tysięcy uczniów z Ukrainy. Spośród nich 179,7 tysiąca to dzieci, które przyjechały do Polski po 24 lutego 2022 roku, a 68,3 tysiąca to uczniowie przebywający w Polsce już wcześniej. Wśród blisko 189 tysięcy dzieci uchodźczych z Ukrainy objętych systemem edukacji, 19,3 tysiąca zostało po raz pierwszy zarejestrowanych w Systemie Informacji Oświatowej (SIO) między 1 września a 1 października 2024 roku. Dane te dobrze pokazują skalę obecności ukraińskich uczniów w polskiej edukacji oraz jej dynamiczny wzrost od początku konfliktu.

Zmiany migracyjne, których doświadczają państwa UE, w tym Polska, pociągnęły za sobą wiele wyzwań. Jednym z najważniejszych okazała się integracja dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Edukacja stała się kluczowym elementem procesu adaptacji, wymagającym szybkiego dostosowania systemów oświaty do potrzeb dzieci z doświadczeniem uchodźczym. W Polsce szczególnym wyzwaniem jest sytuacja romskich uczniów z Ukrainy, którzy często doświadczają podwójnego wykluczenia – zarówno jako przedstawiciele mniejszości etnicznej, jak i jako uchodźcy wojenni. Według raportu Fundacji W Stronę Dialogu (Markowska, Kołaczek, Talewicz, 2024), na początku kwietnia 2022 roku szacowano, że z Ukrainy uciekło około 100 tysięcy Romów i Romek. Informację tę potwierdzili Wiceprzewodnicząca Komisji Europejskiej Věra Jourová, Komisarz ds. Równości Helena Dalli oraz Komisarz ds. Sąsiedztwa i Rozszerzenia Olivér Várhelyi. Choć trudno dokładnie określić, ilu Romów z Ukrainy przebywa dziś w Polsce, szacunki z połowy 2023 roku wskazują na przedział od 50 do 70 tysięcy. W większości są to kobiety oraz dzieci – matki, córki i babcie – które zajmują się opieką nad najmłodszymi, podczas gdy mężczyźni pozostali w Ukrainie, by bronić kraju.

W prezentacji przygotowanej dla UNHCR, Karolina Kwiatkowska, Karol Kwiatkowski i Elżbieta Mirga-Wójtowicz (2024) zauważają, że oszacowanie liczby Romów, którzy schronili się w Polsce, jest wyjątkowo trudne. W ramach projektu prowadzonego we współpracy z Międzynarodową Organizacją ds. Migracji (IOM) przeprowadzono wstępną ewidencję osób, które otrzymały wsparcie – wynika z niej, że pomoc uzyskało około 10 tysięcy Romów. Jednak autorzy szacują, że łączna liczba Romów z Ukrainy, którzy przekroczyli polską granicę od początku wojny, mogła wynosić od 15 do 30 tysięcy. Taki rozrzut wynika z trudności w monitorowaniu migracji tej grupy – często osoby przemieszczają się w sposób nieformalny, a ukrywanie tożsamości etnicznej bywa dla nich strategią przetrwania.

Zgodnie z raportem IOM (2024, s. 11), wśród uchodźców z Ukrainy znajduje się również wiele osób pochodzenia romskiego. Na podstawie danych zebranych we współpracy z organizacjami romskimi i instytucjami pomocowymi szacuje się, że 30–50 tysięcy Romów z Ukrainy szukało schronienia w Polsce lub potraktowało ją jako kraj tranzytowy. Spośród nich od 15 do 20 tysięcy miało osiedlić się na stałe. Jednak ze względu na brak możliwości prowadzenia systematycznych statystyk etnicznych (z wyjątkiem spisów powszechnych co 10 lat) oraz obawy samych Romów przed ujawnianiem tożsamości, dane te należy traktować ostrożnie. Nie bez znaczenia jest fakt, że wiele osób nie identyfikuje się publicznie jako Romowie z obawy przed stygmatyzacją. To, w połączeniu z ich specyficzną sytuacją społeczno-kulturową, powoduje, że spisy często znacząco zaniżają liczebność tej grupy. Dlatego pełne zrozumienie sytuacji Romów z Ukrainy w Polsce wymaga szczególnej wrażliwości i uwzględnienia tych złożonych uwarunkowań. Co istotne, szacuje się, że liczba Romów z Ukrainy, którzy znaleźli się w Polsce po wybuchu wojny, może być zbliżona do liczby polskich Romów sprzed 2022 roku, co oznaczałoby, że cała populacja Romów w kraju mogła się podwoić.

Z perspektywy badaczki zaangażowanej w tematykę migracji i edukacji, szacunki te wywołują mieszane odczucia. Z jednej strony ukazują ogromną skalę przemieszczania się ludzi i wysiłek, jaki podejmują instytucje, by zareagować na kryzys. Z drugiej pokazują, jak wiele pozostaje niewidoczne, niepolicone, pominięte. Liczba Romów z Ukrainy jest jedynie przybliżeniem, za którym stoją konkretne osoby – często nieufne wobec instytucji, świadome napięć związanych z deklarowaniem swojej tożsamości, a jednocześnie szukające schronienia i przyszłości dla swoich dzieci. Badaczka dostrzega, że choć dane statystyczne są istotne, nie są w stanie w pełni oddać złożoności badanej rzeczywistości, zwłaszcza gdy dotyczy ona społeczności historycznie marginalizowanych i nadal funkcjonujących poza głównym nurtem oficjalnych narracji.

2. METODA

2.1 Perspektywa autorki – kilka słów

Autorka, jako członkini społeczności romskiej i psycholożka CBT, zaangażowała się w pomoc rodzinom uchodźczym, łącząc wiedzę specjalistyczną z osobistym doświadczeniem kulturowym. W latach 2022–2023 współpracowała z Fundacją W Stronę Dialogu, realizując interwencje kryzysowe, wsparcie psychologiczne oraz analizę emocjonalnej sytuacji uchodźców, w tym poprzez obserwację i badania. Koordynowała działania psychologów i prowadziła szkolenia z uwzględnieniem różnic językowych i kulturowych. W pracy badawczej uwzględniała wpływ swojej tożsamości oraz relacji z uczestnikami, co zwiększyło zaufanie i jakość pozyskanych danych. Jej refleksja ma charakter zarówno osobisty, jak i metodologiczny – obejmuje proces analityczny, kontekst zbierania danych i aspekty etyczne. Podkreśla, że wyzwania romskich rodzin wynikają z wielopoziomowego wykluczenia, niestabilnego statusu prawnego i braku dostosowanego wsparcia.

Artykuł stanowi próbę uwrażliwienia specjalistów na kontekst kulturowy. Opiera się na podejściu autoetnograficznym, które umożliwia analizę zjawisk społecznych i psychologicznych poprzez pryzmat osobistych doświadczeń badaczki, będącej jednocześnie uczestniczką i obserwatorką (Ellis, Adams, & Bochner, 2011). Autorka, jako członkini społeczności romskiej i psycholożka pracująca z dziećmi uchodźczymi, uczestniczyła w badaniu jako jedna z terenowych badaczek projektu „Jesteśmy nigdzie” i prowadziła obserwacje w jednej z lokalizacji badawczych. Zastosowana metodologia została zaczerpnięta bezpośrednio z tego badania, zrealizowanego przez Fundację W Stronę Dialogu we współpracy z UNICEF i przy wsparciu Federalnego Ministerstwa Spraw Zagranicznych Niemiec. Badanie miało charakter jakościowy i partycypacyjny, a jego założenia opierały się na metodologii transformacyjnej i humanizującej, zgodnie z podejściem badań w działaniu (Reyes et al., 2021).

2.2 Uczestnicy

W badaniu udział wzięło 34 dzieci i młodzieży romskiej pochodzenia ukraińskiego – 17 z Nadarżyna i 17 z Warszawy – oraz cztery badaczki wywodzące się ze społeczności romskiej. Kryteriami doboru uczestników były: przynależność do społeczności romskiej z Ukrainy, uzyskanie statusu uchodźcy zgodnie ze Specustawą, co najmniej półroczny pobyt w Polsce, a także gotowość i dostępność do udziału w zajęciach badawczych poza czasem szkolnym. Dobór próby miał charakter celowy.

2.3 Procedura

Badanie zostało przeprowadzone w okresie od wiosny do jesieni 2023 roku w dwóch lokalizacjach: Warszawie i Nadarżynie, w ramach projektu realizowanego przez Fundację W Stronę Dialogu we współpracy z UNICEF oraz przy wsparciu Federalnego Ministerstwa Spraw Zagranicznych Niemiec. Autorka niniejszego artykułu uczestniczyła w badaniu jako terenowa badaczka i psycholożka prowadząca działania interwencyjne wśród rodzin romskich. Dzieci uczestniczyły w działaniach badawczych dobrowolnie, za zgodą opiekunów, w przestrzeniach umożliwiających swobodny kontakt.

2.4 Zbieranie danych

Zastosowano jakościowe podejście badawcze oparte na modelu mozaikowym (Zwiernik, 2018), w którym dzieci były traktowane jako współbadacze. Dane zbierano za pomocą obserwacji uczestniczącej, analizy materiałów wizualnych (rysunki, zdjęcia), notatek terenowych badaczek oraz wypowiedzi dzieci podczas warsztatów. Dodatkowe źródła obejmowały refleksje z działań psychologicznych prowadzonych w ośrodkach recepcyjnych. Szczególny nacisk położono na budowanie relacji i zaufania, co umożliwiło dzieciom dzielenie się własnymi doświadczeniami.

2.5 Analiza danych

Zastosowano jakościową analizę tematyczną. Kategorie analityczne wyłaniały się indukcyjnie z materiału badawczego, zgodnie z podejściem konstruktywistycznym. Proces analizy obejmował etapowe kodowanie ręczne wypowiedzi i obserwacji oraz refleksyjne zestawianie wątków tematycznych. Analiza danych została przeprowadzona głównie przez kierowniczkę projektu dr hab. Urszulę Markowską-Manistę, natomiast autorka niniejszego artykułu, jako członkini zespołu terenowego, dostarczała dane empiryczne – w tym notatki z obserwacji oraz refleksje z codziennej pracy z rodzinami romskimi. Choć nie korzystano z oprogramowania komputerowego, analiza była prowadzona w sposób systematyczny podczas wspólnych spotkań badawczych. Na potrzeby niniejszego artykułu autorka uwzględnia również szerszy kontekst swojego uczestnictwa jako psycholożka wspierająca dzieci i rodziny romskie w działaniach pozaprojektowych.

Udział autorki w projekcie badawczym obejmował zarówno prowadzenie obserwacji terenowych, jak i systematyczne działania interwencyjne w charakterze psycholożki. W latach 2022–2023 koordynowała ona pracę zespołu psychologów w ramach programu wsparcia psychologicznego dla dzieci romskich realizowanego przez Fundację w Stronę Dialogu przy współpracy z UNICEF. Równolegle, jako interwentka kryzysowa, udzielała bezpośredniego wsparcia psychologicznego rodzinom romskim – również tym przebywającym w ośrodkach recepcyjnych i tymczasowych centrach pomocy. Taka wieloaspektowa aktywność pozwoliła na triangulację perspektyw: badawczej, kliniczno-terapeutycznej i kulturowej. Analizy i obserwacje własne z projektu badawczego zostały dzięki temu uzupełnione doświadczeniem z pracy psychologicznej, co umożliwiło pogłębione rozumienie mechanizmów wykluczenia i trudności adaptacyjnych. Aby ograniczyć ryzyko subiektywizmu, zastosowano również triangulację metodologiczną – łącząc dane z obserwacji uczestniczących, analiz dokumentów instytucjonalnych oraz zapisów z działań terenowych i interwencyjnych.

3. ZABURZONE POCZUCIE BEZPIECZEŃSTWA A WPŁYW NA KSZTAŁTOWANIE SIĘ PRZEKONAŃ

Poczucie bezpieczeństwa stanowi jeden z fundamentów zdrowego rozwoju dziecka – zarówno w wymiarze emocjonalnym, społecznym, jak i edukacyjnym. Jak podkreśla Anna Jakubowicz-Bryx (2018), dzieci, które nie czują się bezpieczne w swoim otoczeniu, mają ograniczoną możliwość uczenia się, budowania relacji i rozwijania pozytywnej tożsamości. Dotyczy to szczególnie dzieci pochodzących z grup mniejszościowych, takich jak społeczność romska, które zmagają się z wykluczeniem nie tylko w przestrzeni społecznej, ale także edukacyjnej. W takich warunkach szkoła, zamiast pełnić funkcję ochronną i wspierającą, może stawać się miejscem, gdzie dziecko doznaje przemocy, marginalizacji i stygmatyzacji. Romskie dzieci uchodźcze z Ukrainy niosą ze sobą doświadczenia wielu warstw przemocy – wojennej, systemowej i emocjonalnej. Antycyganizm – specyficzna forma rasizmu – skutecznie od lat ograniczał dostęp Romów do edukacji, opieki zdrowotnej czy rynku pracy (Fiałkowska et al., 2022). W warunkach uchodźczych te uprzedzenia nie tylko nie zniknęły, ale wręcz się nasiliły – wiele romskich rodzin unikało instytucji pomocowych, wiedząc, że ich potrzeby są ignorowane (Mirga-Wójtowicz et al., 2023). Dzieci z takich rodzin trafiają do szkół już z ogromnym bagażem emocjonalnym, często z traumami wojennymi i głęboko zakorzenionym poczuciem odrzucenia.

W praktyce szkolnej skutkuje to wykształceniem się mechanizmów obronnych, które mają chronić dziecko przed kolejnym zranieniem. Jak zauważa Agnieszka Popiel (2011), dzieci wychowywane w środowisku pełnym napięcia i braku emocjonalnego wsparcia, często rozwijają schematy „defektu/wstydu” czy „izolacji społecznej”, a także przekonanie, że są niezasługujące na miłość czy akceptację. Tego rodzaju schematy stają się podstawą dalszego funkcjonowania, kształtując poczucie tożsamości oparte na lęku i niepewności. W tym kontekście warto przywołać pojęcie *Romani Dar*¹ – określające międzypokoleniowy, głęboki lęk obecny w społeczności romskiej, nasilający się w sytuacjach kryzysowych, jak wojna czy migracja. Lęk ten prowadzi do wycofania, obronnych strategii społecznych i intensyfikacji poczucia obcości. Dzieci romskie, które doświadczają przemocy symbolicznej w szkole – przezywania, wykluczania, lekceważenia – rozwijają przekonanie, że świat jest miejscem zagrażającym, a one same są nieadekwatne (Jakubowicz-Bryx, 2018).

¹ *Romani dar* – pojęcie, którym autorka posługuje się w niniejszym artykule, wywodzi się z języka romani i oznacza lęk lub strach. Nie chodzi jednak o zwykłe uczucie zagrożenia, ale o rodzaj głęboko zakorzenionego napięcia, które bywa przekazywane z pokolenia na pokolenie, zapisane nie tylko w słowach, ale też w gestach, ciszy, spojrzeniach. Choć termin ten nie został dotąd ujęty w naukowych definicjach, stanowi ważną kategorię analityczną osadzoną w wiedzy kulturowej, obserwacyjnej i emocjonalnej, jaką autorka zdobywała przez lata pracy z romskimi dziećmi i rodzinami w roli psycholożki, edukatorki i członkini społeczności. Autorka rozumie *Romani dar* jako zbiorowe doświadczenie wewnętrznego napięcia obecne w codziennym funkcjonowaniu społeczności romskiej, a nasilające się zwłaszcza w sytuacjach niepewności, zagrożenia lub przemocy – takich jak wojna, migracja, dyskryminacja instytucjonalna czy kontakt z nieprzyjaznym systemem edukacji. To nie tyle pojedynczy lęk jednostki, co raczej atmosfera nieufności i gotowości do ochrony siebie i bliskich. Tego rodzaju napięcie może prowadzić do wycofania, milczenia, zamykania się na relacje, co było szczególnie widoczne w pracy z dziećmi – romskimi uchodźcami. W badaniach partycypacyjnych, które autorka prowadziła z dziećmi romskimi z Ukrainy, *Romani dar* ujawniał się subtelnie: w niechęci do mówienia o sobie, w trudnościach z wyborem pseudonimu, w braku odpowiedzi na pytania o marzenia czy ulubione zajęcia. Mimo że dzieci wiedziały, iż badaczki pochodzą z tej samej społeczności, często na początku reagowały dystansem, jakby potrzebowały przekonać się, że tym razem ich głos naprawdę będzie usłyszany. To właśnie *Romani dar*, przekazywany z pokolenia na pokolenie, uczuła dzieci na odrzucenie, na niepewność sytuacyjną i na brak sprawczości. Może być tarczą ochronną, ale też barierą – szczególnie w kontaktach z instytucjami, które kojarzą się z przemocą symboliczną lub brakiem zrozumienia. W rozumieniu autorki jest to zjawisko niezwykle ważne dla pełniejszego zrozumienia emocjonalnego krajobrazu dzieci romskich uchodźców – ich reakcji, trudności adaptacyjnych i sposobów radzenia sobie w świecie, który często nie daje im poczucia bezpieczeństwa.

Brak poczucia przynależności i sukcesu szkolnego, który dla dzieci większościowych jest naturalnym etapem rozwoju, dla dzieci romskich często staje się źródłem napięcia i porażki. Jak zwraca uwagę Aronson (2006, s. 147; za: Jakubowicz-Bryx, 2018, s. 344), niepowodzenie może prowadzić do mechanizmu tworzenia wewnętrznych usprawiedliwień, a u dzieci z mniejszości etnicznych – do głębokiego poczucia niskiej wartości i rezygnacji z aspiracji. Szkoła, która nie reaguje na przemoc rówieśniczą, staje się przestrzenią normalizacji przemocy. Badania Jakubowicz-Bryx (2018) pokazują, że aż 68,9% uczniów doświadczyło przezywania, a 50% przyznało, że boi się innych uczniów. W przypadku dzieci romskich te liczby mogą być jeszcze wyższe (Kwadrans, 2017; Brüggemann, 2012). Jeżeli nauczyciele nie podejmują działań przeciwdziałających przemocy, dziecko może wykształcić schematy bezradności, lęku społecznego, a nawet agresji jako formy samoobrony. Przemoc fizyczna i psychiczna, choć często bagatelizowana, bywa jednym z głównych powodów, dla których dzieci romskie porzucają edukację (Zimmerman, 1994). Bezpieczeństwo w szkole – rozumiane nie tylko jako brak fizycznego zagrożenia, ale też jako poczucie emocjonalnej stabilności i akceptacji – jest warunkiem koniecznym do prawidłowego rozwoju. Jak definiuje to Seredyńska (2008, s. 415; za: Jakubowicz-Bryx, 2018, s. 339), poczucie bezpieczeństwa to stan, w którym zagrożenia są kontrolowane, a dziecko może skupić się na nauce i relacjach społecznych. Gdy tego brakuje, rozwój emocjonalny zostaje zaburzony, a przestrzeń edukacyjna zamiast wspierać, pogłębia wykluczenie.

Wiele dzieci romskich doświadcza także „wtórnej” dyskryminacji nie tylko ze względu na pochodzenie, ale też status uchodźczy, biedę, brak znajomości języka. Sytuacja ta staje się podwójnie obciążająca, szczególnie w środowisku, które nie wykazuje gotowości do dostosowania się do potrzeb uczniów (Styrkacz, 2022). Brak dostępu do edukacji w czasie pandemii COVID-19 pokazał, jak głębokie są nierówności – romskie dzieci nie miały narzędzi, wsparcia ani przestrzeni do nauki, co tylko wzmocniło ich marginalizację. W efekcie dzieci romskie coraz częściej rezygnują z kontaktów z instytucjami, tracą zaufanie do dorosłych, do nauczycieli, do systemu. Zaczynają postrzegać świat jako nieprzewidywalny i zagrażający, a relacje jako nietrwałe i bolesne. Jak podkreśla Popiel (2011), długotrwała ekspozycja na odrzucenie i unieważnianie emocji może prowadzić do rozwoju zaburzeń osobowości z pogranicza (BPD), których objawy – impulsywność, lęk przed odrzuceniem, trudności w regulacji emocji – często pojawiają się już w dzieciństwie. To, w jaki sposób dziecko odbiera świat, jest silnie związane z tym, jak jest traktowane przez otoczenie. Jeżeli od najmłodszych lat doświadcza przemocy, dyskryminacji i braku zrozumienia, zaczyna internalizować te doświadczenia jako obraz siebie i swojej wartości. Dlatego też niezwykle istotne jest budowanie w szkołach systemów wsparcia (zarówno psychologicznego, jak i kulturowego czy edukacyjnego), które będą odpowiadać na realne potrzeby dzieci romskich. Od tego zależy ich przyszłość – nie tylko jako uczniów, ale jako pełnoprawnych, zdrowych emocjonalnie członków społeczeństwa.

4. SYTUACJA ROMÓW UKRAIŃSKICH – ANALIZA RAPORTÓW I BADAŃ

Według szacunków w Ukrainie żyje obecnie około 400 tysięcy Romów. Jest to zróżnicowana grupa etniczna zamieszkująca wiele regionów kraju, takich jak Zakarpacie, Donieck, Ługańsk, Odessa, Kijów, Dniepr, Charków, Czerkasy czy Połtawa (OSCE, 2014). W grudniu 2022 roku Wysoki Komisarz Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców przeprowadził szczegółowe badanie sytuacji osób wewnętrznie przesiedlonych (IDP) w Ukrainie. Badanie to zidentyfikowało kilka kluczowych problemów, z którymi borykają się przesiedleńcy: brak stabilnych źródeł dochodu, uzależnienie od pomocy humanitarnej i świadczeń socjalnych, ograniczone możliwości znalezienia pracy, brak dostępu do opieki nad dziećmi oraz trudności ze znalezieniem mieszkań w przystępnych cenach. Aż 70% ankietowanych IDP wskazało, że w ciągu ostatnich trzech miesięcy ich dochody nie wystarczały nawet na pokrycie podstawowych potrzeb. Co istotne, jedynie 29% osób w wieku produkcyjnym posiadało zatrudnienie. Odnosnie warunków zakwaterowania: 46% badanych wynajmowało mieszkania, 47% przebywało u rodziny lub znajomych, a 5% mieszkało w zbiorowych ośrodkach. Prawie połowa respondentów (47%) oceniła, że warunki, w jakich żyją, są gorsze niż przed przesiedleniem (ODIHR, 2024).

W maju 2023 roku organizacja charytatywna Chiricli przeprowadziła kolejne badanie, koncentrujące się na potrzebach romskich IDP w obwodach dniepropietrowskim, zakarpackim, zaporoskim oraz odeskim. Wyniki wskazały, że głównymi problemami dla Romów przesiedlonych wewnętrznie były: trudności w znalezieniu mieszkania (66%), brak zatrudnienia (60%) oraz brak dochodów (51%). W kwestii mieszkaniowej: 32% badanych mogło sobie pozwolić na wynajem mieszkań, 27% mieszkało u krewnych lub znajomych, 20% korzystało z tymczasowego zakwaterowania oferowanego przez społeczność lub wolontariuszy, a 6% przebywało w zbiorowych ośrodkach. Należy jednak podkreślić, że dane dotyczące sytuacji społeczno-ekonomicznej romskich IDP są ograniczone, a według raportów ODIHR rzeczywista sytuacja Romów może być nawet gorsza ze względu na ich wcześniejsze problemy z ubóstwem, złymi warunkami życia oraz szeroko rozpowszechnioną dyskryminacją, jakiej doświadczali już przed rosyjską inwazją 24 lutego 2022 roku (ODIHR, 2024).

Romowie w Ukrainie od dawna zmagają się z wieloma poważnymi wyzwaniami społecznymi, takimi jak niski poziom edukacji, bieda, wysokie bezrobocie, złe warunki mieszkaniowe, ograniczony dostęp do usług społecznych i zdrowotnych, a także częste naruszenia praw człowieka, dyskryminacja i mowa nienawiści. Raport przygotowany w 2015 roku przez International Renaissance Foundation oraz Biuro Komisarza Praw Człowieka w ukraińskim parlamencie ujawnił alarmujące dane: 24% Romów nie posiadało żadnego wykształcenia, 16% ukończyło jedynie szkołę podstawową, aż 37% nie ukończyło edukacji

średniej. Bezrobocie wśród Romów wynosiło wtedy 63%, przy czym wśród kobiet wskaźnik ten sięgał aż 83%. Niski poziom edukacji i zatrudnienia utrzymuje ich w błędnym kole marginalizacji społecznej.

Dodatkowym dramatem, który dotknął społeczność romską w Ukrainie, jest problem dzieci przymusowo wywożonych do Rosji od czasu rosyjskiej inwazji. Według danych HRL (2023) ponad 6 tysięcy dzieci w wieku od 4 miesięcy do 17 lat zostało siłą przewiezionych do Rosji lub na okupowany Krym. Dzieci trafiają do placówek „reedukacyjnych” i domów adopcyjnych, gdzie poddawane są indoktrynacji patriotycznej oraz szkoleniom wojskowym. Rzeczywista liczba może być znacznie wyższa – ukraiński prokurator generalny Andrij Kostin informował, że nawet 14 tysięcy dzieci zostało przymusowo adoptowanych w Rosji, co określił jako element polityki wymazywania ukraińskiej tożsamości, a nawet potencjalny akt ludobójstwa. ERRRC (2023, Rorke) zaznacza, że romskie dzieci, szczególnie te przebywające wcześniej w placówkach opiekuńczych, były szczególnie zagrożone tego rodzaju działaniami, głównie przez ich nadreprezentację w regionach Doniecka i Ługańska. Brakuje jednak dokładnych danych etnicznych, co dodatkowo komplikuje oszacowanie liczby romskich ofiar tej praktyki.

Sytuacja Romów w Polsce również pozostaje trudna. Choć około 10 tysięcy Romów dotarło do Polski w wyniku wojny w Ukrainie, ich doświadczenia są znacząco odmienne od doświadczeń większości ukraińskich uchodźców. Wynika to głównie z głęboko zakorzonego antycyganizmu – szczególnego rodzaju rasizmu przypisującego Romom negatywne cechy, takie jak nomadyzm czy nieuczciwość (Mirga-Wójtowicz & Fiałkowska, 2022; Alliance Against Anti-Gypsyism, 2016). Upředzenia te ograniczają Romom dostęp do niezbędnej pomocy humanitarnej i integracji społecznej. Od początku konfliktu ponad 14 milionów osób opuściło swoje domy w Ukrainie, z czego około 6 milionów trafiło do Europy, a sama Polska przyjęła ponad 900 tysięcy uchodźców (IOM, 2022; OECD, 2024). Romowie, którzy już wcześniej byli wykluczeni społecznie, również w Polsce borykają się z barierami w dostępie do pomocy państwowej i organizacji pozarządowych (IOM Polska, 2024). Już przed wojną sytuacja Romów w Ukrainie była bardzo trudna. Społeczność ta często doświadczała przemocy i dyskryminacji, czego przykładem są ataki na romskie obozowiska z lat 2018–2019. Te wydarzenia jeszcze bardziej pogłębiły ich nieufność wobec społeczeństwa większościowego oraz utrwaliły poczucie niepewności. Negatywne doświadczenia przekładają się także na problemy z uzyskaniem pomocy w Polsce (Minority Rights Group, 2022).

Romowie, którzy uciekli przed wojną w Ukrainie, niestety często są traktowani jako uchodźcy „drugiej kategorii”. Wiele ośrodków recepcyjnych podchodzi do nich nieufnie, odmawiając zakwaterowania lub zarzucając im wykorzystywanie systemu pomocy humanitarnej. Takie stereotypowe postrzeganie Romów utrudnia ich integrację społeczną oraz dostęp do niezbędnego wsparcia. Duże, wielopokoleniowe rodziny romskie z Ukrainy, przemieszczając się w poszukiwaniu bezpieczeństwa, często opierają się na wzajemnym wsparciu, co staje się ich mechanizmem ochronnym w obliczu trudności. Ich najpilniejsze potrzeby obejmują przede wszystkim odpowiednie zakwaterowanie, edukację dla dzieci, dostęp do służby zdrowia oraz wsparcie psychologiczne (Mirga-Wójtowicz, Talewicz, Kołaczek, 2022).

Według raportu Oxfam z 2023 roku, sytuacja Romów przesiedlonych w wyniku wojny w Ukrainie jest wyjątkowo trudna. Raport ten podkreśla systemową dyskryminację, z jaką spotykają się Romowie zarówno w samej Ukrainie, jak i w krajach, które ich przyjmują. Zwraca uwagę na szczególne trudności Romów związane z brakiem dokumentów tożsamości, co ogranicza ich dostęp do podstawowych usług humanitarnych i administracyjnych. „Romscy uchodźcy w Polsce i Rumunii doświadczyli dyskryminacji rasowej nie tylko ze strony władz i urzędników, ale także wolontariuszy i innych uchodźców – na trasach ewakuacyjnych, na przejściach granicznych oraz po przybyciu do bezpiecznych krajów” (Iyer, 2023, s. 5, tłumaczenie własne). Dodatkowo raport uwypukla konieczność stworzenia międzynarodowej sieci wsparcia oraz zwiększenia roli organizacji prowadzonych przez Romów w działaniach humanitarnych i politycznych (Iyer, 2023).

Rada Europy również dostrzega specyficzną sytuację Romów w Ukrainie. Według Bjørna Berge, Zastępcy Sekretarza Generalnego Rady Europy, społeczność romska znacząco ucierpiała w wyniku wojny, mimo że wielu Romów włączyło się aktywnie w obronę kraju, nawet pomimo kulturowych oporów wobec noszenia broni. Wskazuje on także, że kluczowe jest zapewnienie Romom pełnego dostępu do procesów rejestracji osób przesiedlonych oraz do pomocy humanitarnej i odszkodowań. Podkreśla, że inkluzywność powinna być jednym z priorytetów podczas powojennej odbudowy Ukrainy, a romskie organizacje społeczne, które już teraz angażują się w pomoc humanitarną i działania antidyskryminacyjne, będą odgrywać ważną rolę w tych działaniach (Berge, 2024).

Raporty różnych organizacji oraz głosy aktywistów podkreślają znaczenie edukacji społeczeństwa większościowego w obszarze specyficznych potrzeb Romów oraz konieczność zwiększenia świadomości społecznej na temat problemów, z którymi ta grupa się zmagają. Szczególnie na początku wojny liderzy romscy oraz wolontariusze odgrywali kluczową rolę w zapewnianiu bezpieczeństwa, wsparcia i pomocy dla uchodźców romskich, pomagając im przystosować się do nowych warunków. Jednak mimo tych działań Romowie wciąż mierzą się z wieloma barierami, w tym językowymi oraz dyskryminacją, szczególnie widoczną w ośrodkach recepcyjnych, gdzie często traktowani są gorzej niż inni uchodźcy. Chociaż trudności dotyczą wielu uchodźców z Ukrainy, Romowie są szczególnie narażeni na marginalizację ze względu na ich wcześniejsze problemy społeczne i ekonomiczne. Wspólne zakwaterowanie Romów w izolowanych ośrodkach zbiorowych, zwykle zlokalizowanych daleko od rynku pracy i w obszarach ze słabszą infrastrukturą, dodatkowo komplikuje ich sytuację i utrudnia integrację (Mirga-Wójtowicz, Talewicz, Kołaczek, 2022).

Na podstawie wszystkich przytoczonych raportów wyłania się spójny, a zarazem niepokojący obraz sytuacji dzieci romskich uchodźców, zwłaszcza w kontekście edukacji. Choć każdy z dokumentów koncentruje się na nieco innych aspektach kryzysu, razem budują narrację o długofalowym wykluczeniu tej grupy – wykluczeniu, które ma realne i często nieodwracalne konsekwencje dla przyszłości najmłodszych. Dzieci romskie uchodźcze trafiają często do krajów przyjmujących bez podstawowej dokumentacji, co już na starcie zamyka im drogę do formalnego systemu edukacji. Nawet tam, gdzie szkoły są otwarte i teoretycznie dostępne, barierą pozostaje język, brak wcześniejszej edukacji lub traumatyczne doświadczenia wojenne. W wielu przypadkach dzieci te nigdy nie miały szansy uczęszczać do szkoły regularnie – nie z własnego wyboru, ale z powodu systemowego zaniedbania. W nowym kraju to wykluczenie się powieliła, często wzmacniane brakiem wsparcia psychologicznego i społecznego. Uderzającym elementem wspólnego przekazu raportów jest fakt, że edukacja – postrzegana jako fundament integracji i szansa na zmianę statusu społecznego – w przypadku dzieci romskich jest niespełnioną obietnicą. Odrębność kulturowa, brak zaufania do instytucji, ale przede wszystkim niewidzialność tych dzieci w politykach publicznych powodują, że pozostają one na marginesie. Nie chodzi jedynie o brak miejsca w klasie – chodzi o brak systemowego myślenia o ich obecności, potrzebach i prawie do przyszłości. Z perspektywy edukacji sytuacja ta powinna skłaniać do refleksji: jak włączać dzieci romskie do systemów edukacyjnych bez prób ich asymilacji? Jak zapewnić im przestrzeń do rozwijania tożsamości przy jednoczesnym wzmacnianiu kompetencji niezbędnych w społeczeństwie przyjmującym? I wreszcie – jak przeciwdziałać powielaniu schematów wykluczenia, które zaczynają się od braku miejsca w szkole, a kończą na braku miejsca w społeczeństwie? Zgromadzone dane i świadectwa nie pozostawiają złudzeń: dzieci romskie będą potrzebować nie tylko dostępu do edukacji, ale przede wszystkim edukacji wrażliwej na ich doświadczenia, historię i tożsamość. Bez tego trudno mówić o realnej zmianie.

5. ROZWÓJ NEGATYWNYCH SCHEMATÓW I ICH KONSEKWENCJE. REFLEKSJE Z BADAŃ PARTYCYPACYJNYCH

Zgodnie z teorią schematów Jeffrey’a Younga (2003), dzieci dorastające w warunkach chronicznego odrzucenia, przemocy emocjonalnej oraz braku stabilności emocjonalnej, mogą rozwijać szkodliwe schematy poznawcze, które mają wpływ na ich postrzeganie siebie i otaczającego świata. U dzieci romskich uchodźców z Ukrainy, objętych badaniami terenowymi, można było zaobserwować szczególnie silną obecność trzech schematów:

- 1. Schemat defektu/wstydu** – przekonanie, że „jestem gorszy/a”, „nie zasługuję na miłość ani szacunek”.
- 2. Schemat izolacji społecznej** – poczucie wyobcowania, przekonanie, że „nigdzie nie pasuję”, „nikt mnie nie rozumie”.
- 3. Schemat nieufności/skrzywdzenia** – przekonanie, że „inni mnie skrzywdzą”, „lepiej nikomu nie ufać”.

Dzieci biorące udział w badaniu „Jesteśmy nigdzie” (Markowska-Manista et al., 2024) często nie podejmowały nauki szkolnej w Polsce lub pozostawały w edukacji zdalnej w systemie ukraińskim, co wynikało z braku zaufania do nowych instytucji, lęku przed odrzuceniem oraz bariery językowej. „Na miejscu pojawiały się problemy, żeby dzieciaki zapisać do szkoły. Strach od strony rodziców był dość widoczny. Oni się po prostu bali, jak oni sobie poradzą w tej szkole; nie mówią po polsku, jakie dzieci tam będą, czy nauczyciel będzie chronić te dzieci” (Markowska-Manista et al., 2024, s. 61). Lęk ten może być rozumiany jako efekt ugruntowanego schematu skrzywdzenia i nieufności, przekazywanego również przez dorosłych. Z obserwacji autorki tekstu, a także konsultantki rodzin romskich polskich i ukraińskich we współpracy z Fundacją W Stronę Dialogu, trzeba podkreślić, że nadal istnieje problem związany z frekwencją romskich dzieci uchodźczych w szkołach. Schemat izolacji i bezsilności pojawia się również w wypowiedziach dzieci, które niechętnie mówiły o szkole: „Dzieci nie bardzo chciały gadać o szkole... niektóre, które chodziły do szkoły, niektóre nie chcą chodzić i to nie jest fajny temat” (Ibidem, s. 61). Wypowiedzi te ujawniają unikanie tematu szkoły jako mechanizm obronny. Niechęć może wskazywać na doświadczenie wstydu, być może związanego z porażkami edukacyjnymi, barierami językowymi lub poczuciem bycia „innym”. W wypowiedziach dorosłych pojawia się również bezsilność wobec ograniczeń systemowych: „Nie zostały przyjęte, bo nie ma miejsc dla naszych dzieci w tej szkole” (Ibidem, s. 61). Tego typu doświadczenia mogą przyczyniać się do wewnętrznego przekonania, że „nie ma dla mnie miejsca”, wzmacniając schemat defektu i izolacji społecznej. Ciekawym elementem jest też wspomnienie dzieci o edukacji na Ukrainie: „Była Luiza, z podwórka, ona została na Ukrainie” (Ibidem, s. 61). Nostalgia za dawnym środowiskiem, w którym miały koleżgów i koleżanki, może być próbą odnalezienia się w nowej sytuacji poprzez odwołanie do bezpieczniejszego kontekstu emocjonalnego, co jednocześnie pokazuje rozdarcie tożsamościowe i utratę sieci wsparcia społecznego. Warto też zwrócić uwagę na pozytywne przykłady – niektóre dzieci z entuzjazmem reagowały na zajęcia języka polskiego organizowane przez fundację: „Organizowana w ośrodku przez fundację szkoła dla dzieci, raz w tygodniu – nauczanie języka polskiego, dla nich to było takie fajne wydarzenie” (Ibidem, s. 61). To potwierdza, że przyjazne, niedyskryminujące środowisko sprzyja budowaniu bezpiecznej przestrzeni, w której dzieci mogą powoli przekształcać negatywne schematy. W ramach programu prewencji zdrowia psychicznego dzieci romskich, po wybuchu wojny odnotowano wzrost objawów PTSD i depresji u dzieci, które doświadczyły wielokrotnego przesiedlenia, braku stabilizacji rodzinnej oraz wykluczenia (Balazs et al., 2023). Podobne wnioski zawarto w raporcie

UNICEF (2024), w którym podkreślono, że ok. 80% romskich dzieci w Europie żyje w warunkach ubóstwa, z ograniczonym dostępem do edukacji i podstawowej opieki zdrowotnej.

Realizacja badań w ramach projektu „Jesteśmy Nigdzie” była dla autorki nie tylko doświadczeniem badawczym, ale również emocjonalnie wymagającym procesem. Jak wspomina, jednym z największych wyzwań na początku było zbudowanie jakiegokolwiek relacji z dziećmi – zanim możliwe stało się zaproszenie ich do partycypacyjnych form pracy badawczej, takich jak rysowanie, malowanie – projekcyjne uchwycenie trudnych emocji i przeżyć. Pomimo że dzieci wiedziały, iż badaczka pochodzi z tej samej społeczności, początkowo pojawiał się opór, zamknięcie, brak zaufania. Przełomem okazały się codzienne, zwyczajne gesty – wspólne wyjście na lody, rozmowy o ulubionych smakach czy zadawanie prostych pytań, takich jak: „Co lubisz najbardziej?”. Nawet wtedy dzieci miały trudności z odpowiedzią – nie potrafiły wskazać, co sprawia im radość, co je interesuje. Pojawiał się też opór przed wyborem pseudonimu, który był ważnym elementem metodologii badań partycypacyjnych – miał służyć anonimizacji, a zarazem wzmacniać podmiotowość dzieci. Dla wielu dzieci zadanie wybrania superbohatera, z którym się utożsamiają, również okazało się trudne. Najczęściej powtarzały, że lubią Spidermana lub Pikachu, nie zastanawiając się nad tym, co ten wybór mówi o nich samych. Wybory te były często odtwórcze, pozbawione indywidualnego rysu, co może świadczyć o trudnościach w budowaniu osobistej tożsamości i wyrażaniu własnych potrzeb. To z kolei ponownie potwierdza istnienie głęboko zakorzenionych schematów wstydu, zależności i nieadekwatności. Aby przełamać lody musieliśmy tutaj mocno wejść w proces zabawy: „Zaczynając każde zajęcia, staraliśmy się wprowadzić pozytywną energię, organizując zabawy ruchowe i energizery. Przygotowanie obejmowało wybór aktywności, które były atrakcyjne dla dzieci i pomagały im się rozluźnić. Na przykład, organizowaliśmy gry, w których dzieci współpracowały ze sobą, co pomagało im się otworzyć i czuć się komfortowo w grupie (Sonia)” (Markowska – Manista et al., 2024, s. 55).

Autorka niniejszego artykułu – jako badaczka uczestnicząca w projekcie oraz psycholożka wspierająca dzieci i rodziny romskie – zauważyła powtarzające się reakcje emocjonalne dzieci, takie jak wycofanie, obojętność, drażliwość lub impulsywność. Wielu uczestników badania zdradzało symptomy zaburzeń nastroju, a w niektórych przypadkach – objawy somatyczne związane z lękiem. Dzieci często nie miały przestrzeni ani języka, aby opowiedzieć o swoich emocjach. Ta obserwacja wskazuje na głęboko zakorzeniony brak zaufania i poczucie bezsilności, które dzieci internalizują. Warto również przytoczyć refleksje Iwony Sikorskiej, która podkreśla, że przemoc emocjonalna polega na komunikowaniu dziecku upokarzających i niszczących treści, co skutkuje trwałym obniżeniem poczucia własnej wartości oraz zaburzeniami w budowaniu relacji: „Podstawową cechą łączącą ofiary przemocy w dzieciństwie jest ich niskie poczucie własnej wartości. Lustro społeczne, które jest zaczątkiem obrazu Ja, pokazując dziecku zniekształcone odbicie – utrwaliło w nim przekonanie o własnej niepełnowartościowości i wadach. Kolejną istotną cechą jest nieufność, lęk i dystans wobec innych. Wizja zagrażającego, nieprzewidywalnego świata wymaga ustawicznej czujności i gotowości obronnej” (Sikorska, 2014, s. 63-64).

Doświadczenia opisywane w badaniach terenowych wskazują, że deficyty emocjonalne i poczucie zagrożenia stanowią codzienność wielu romskich dzieci uchodźczych. Skutkuje to nie tylko obniżeniem dobrostanu psychicznego, ale również wzrostem ryzyka rozwoju zaburzeń osobowości, zaburzeń lękowych i depresji. Te negatywne schematy mogą utrzymywać się przez lata, szczególnie jeśli dzieci pozostają bez odpowiedniego wsparcia psychologicznego i edukacyjnego.

6. ZNACZENIE WSPARCIA INSTYTUCJONALNEGO

Ważne jest, by spojrzeć na szkołę nie tylko jako miejsce nauki, ale również jako przestrzeń, która realnie wpływa na samopoczucie, poczucie bezpieczeństwa i przynależności uczniów. W ujęciu filozoficznym, inspirowanym myślą Martina Bubera i Emmanuela Levinasa, przestrzeń nie jest jedynie tłem działań, lecz miejscem spotkania, budowania relacji i współistnienia z innymi (Buber, 1980; Levinas, 2002). W tym duchu szkoła staje się nie tyle budynkiem, co żywą siecią relacji kulturowych, emocjonalnych i społecznych, w które wchodzi zarówno uczniowie, jak i nauczyciele (Nalaskowski, 2002).

Autorka artykułu zwraca również uwagę na konieczność odpowiedniej reakcji szkoły w sytuacjach konfliktowych. Brak reakcji na przemoc w szkole prowadzi do jej eskalacji oraz utrwalenia schematów patologicznych: „Skutki przemocy fizycznej bądź psychicznej mogą być groźne, gdy nie występuje reakcja otoczenia, przerywająca «zakłęty krąg»” (Kmieciak-Baran, 2006, s. 1–3; za: Jakubowicz-Bryx, 2018, s. 337). Jak wskazuje Jakubowicz-Bryx: „Szkoła powinna być miejscem, w którym uczniowie będą czuli się bezpiecznie, z chęcią zdobywali wiedzę oraz stosowali ją w praktyce; nie można także zapomnieć o ich sferze emocjonalnej” (Jakubowicz – Bryx, 2018 s. 351). Zapewnienie bezpieczeństwa to nie tylko eliminacja agresji, ale także aktywne budowanie środowiska, w którym każde dziecko – niezależnie od pochodzenia – ma równe szanse na rozwój. Właśnie w takim rozumieniu przestrzeni społecznej i emocjonalnej człowiek, a zwłaszcza dziecko, naturalnie poszukuje miejsc przyjaznych, wspierających, takich, które pozwalają czuć się swobodnie i bezpiecznie. Miejsc, gdzie może być sobą i rozwijać swój potencjał (Ostrowska, 2010, s. 133). Możemy zatem mówić o przestrzeni społecznej sprzyjającej relacjom, integracji i wzajemności oraz przestrzeni odspołecznej, prowadzącej do wycofania, poczucia inności i izolacji (Łogodzki & Pyszczyk, 2000, s. 275). Szkoła jako instytucja ma tu do odegrania ogromną rolę: to, jaką przestrzeń stworzy, wpłynie bezpośrednio na jakość funkcjonowania dziecka w grupie.

Z kolei Iwona Sikorska podkreśla długofalowe skutki dziecięcych traum, zwłaszcza tych wynikających z przemocy domowej, zaniedbania czy odrzucenia emocjonalnego. W takich warunkach dziecko nie otrzymuje odpowiedniego wsparcia, co prowadzi do poważnych zaburzeń w rozwoju, zaniżonego poczucia własnej wartości i trudności w budowaniu relacji z innymi. Jak zauważa: „Dziecko, które nie znajduje w rodzinie możliwości zaspokojenia swoich naturalnych potrzeb koniecznych do prawidłowego rozwoju, jest zagrożone w swoim zdrowiu psychicznym i fizycznym” (Sikorska, 2014, s. 56). Dzieci z doświadczeniem migracyjnym – szczególnie te, które uciekły przed wojną, przeszły przez przymusową relokację lub żyją w warunkach ubóstwa – są wyjątkowo narażone na kryzysy emocjonalne. W przypadku dzieci romskich czy uchodźczych ryzyko pogłębia się jeszcze bardziej, ponieważ nakładają się na siebie różne czynniki: dysfunkcje rodzinne, wykluczenie społeczne, systemowa dyskryminacja i brak wsparcia. Jak pisze Zofia Kawczyńska-Butrym, dzieci te często „wchodzą w rówieśnicze relacje społeczne, nie zawsze otwarte i przyjazne [...] wykluczenie czy brak akceptacji przez rówieśników staje się dla młodych imigrantów źródłem głębokich przeżyć i stresów” (Kawczyńska-Butrym, 2021, s. 28). Szczególnie że, jak podkreśla Anna Krasnodębska, uczeń-imigrant „wnosi do otoczenia część własnej kultury” (Krasnodębska, 2016, s. 297), a to, jak zostanie on przyjęty przez szkołę, ma kluczowe znaczenie dla jego poczucia bezpieczeństwa.

To właśnie w tym miejscu rola wsparcia instytucjonalnego staje się nie do przecenienia. Szkoła, pedagogzy, psycholodzy czy asystenci międzykulturowi mogą być tymi, którzy stworzą przestrzeń dla dziecka do odbudowy – albo przeciwnie, swoim brakiem reakcji przyczynią się do jego dalszej izolacji. Jeśli szkoła nie rozpozna potrzeb dziecka, nie uwzględni jego przeżyć i nie zaproponuje odpowiedniego podejścia, może to prowadzić do głębokiego poczucia zagubienia i utraty tożsamości (Kawczyńska-Butrym, 2021, s. 27).

Dlatego pomoc instytucjonalna nie może ograniczać się jedynie do dydaktyki – równie ważna jest opieka psychologiczna, empatia i działania integrujące. Szkoła może być dla dziecka pierwszym miejscem od długiego czasu, w którym spotyka się z troską, zainteresowaniem i życzliwością. Ale stanie się tak tylko wtedy, gdy kadra będzie przygotowana na takie wyzwania i gotowa zbudować przestrzeń, która nie wyklucza. Dzieci często doświadczają bowiem podwójnego odrzucenia – ze strony najbliższych (np. poprzez zaniedbanie emocjonalne) oraz ze strony społeczeństwa, które postrzega je przez pryzmat stereotypów. To prowadzi do rozwoju szkodliwych schematów deficytu i wyuczonej bezradności. Jak zauważa Gomez „migracja dziecka może być zarówno pozytywnym, jak i negatywnym doświadczeniem – to złożony proces z trudnościami i możliwościami, które wpływają na jego rozwój” (Kawczyńska-Butrym, 2021, s. 26). Nie można też zapominać, że granice etniczne są dzieciom przekazywane od najmłodszych lat – dziecko romskie czy ukraińskie często już bardzo wcześnie dowiaduje się, że jest „inne”. Jeśli otoczenie – a w tym szkoła – tę inność piętnuje, dziecko szybko zaczyna postrzegać siebie w negatywnych kategoriach. Beck (1995) pisał o roli świadomości poznawczej i jej wpływie na to, jak człowiek przeżywa siebie i świat. Jeżeli społeczne etykiety nie zostaną zakwestionowane przez instytucje, dziecko może uwewnętrznić przekonanie o własnej „gorszości”.

7. MIĘDZY SCHEMATEM A SYSTEMEM: PODSUMOWANIE

Niniejszy artykuł unaocznia, że doświadczenie dzieci romskich uchodźców z Ukrainy nie może być analizowane wyłącznie w kategoriach „uczeń – szkoła – integracja”. Przypadki te pokazują, że jesteśmy świadkami wielopoziomowego uwikłania – zarówno w struktury systemowe, jak i w indywidualne, głęboko zakorzenione schematy poznawcze kształtowane przez traumę, odrzucenie i brak poczucia bezpieczeństwa. Psychologiczne schematy, takie jak defekt/wstyd, izolacja społeczna czy skrzywdzenie/nieufność, nie są wyłącznie jednostkowymi reakcjami – są odpowiedzią na systemową przemoc symboliczną i instytucjonalną, której dzieci te doświadczają od wczesnego dzieciństwa. Z analizy wynika, że szkoła, choć potencjalnie mogłaby być miejscem zmiany i wzmocnienia, w wielu przypadkach staje się przestrzenią pogłębiającą schematy wykluczenia. Brak reakcji nauczycieli na przemoc, chłód instytucjonalny, bariera językowa oraz lęk rodziców przed systemem edukacyjnym składają się na złożony obraz, w którym dziecko nie ma szansy na realne włączenie. Często już na starcie zostaje wtłoczone w rolę outsidera, a jego tożsamość (Erikson, 1968) buduje się na fundamencie deficytu i lęku.

Dane z badań partycypacyjnych zawarte w raporcie „Jesteśmy nigdzie” (Markowska-Manista et al., 2024) oraz obserwacje autorki pokazują, że dzieci często nie potrafią nazwać własnych potrzeb, mają trudność z wyborem pseudonimu, a ich wypowiedzi są pełne ostrożności, unikania, a czasem wręcz pustki. To wskazuje nie tylko na obecność schematów lękowych, ale także na trudności w samookreśleniu się – tożsamościowe zawieszenie pomiędzy przeszłością (krajem, który musiały opuścić) a teraźniejszością (społeczeństwem, które ich nie przyjmuje). Z perspektywy psychologicznej brak systemowego wsparcia i traumatyczne doświadczenia mogą prowadzić do zaburzeń osobowości, depresji, a w dłuższej perspektywie – do samowykluczenia i powielania wzorców rodzinnych. Schematy poznawcze dzieci nie są wytworem ich indywidualnych „deficytów”, ale efektem społecznego uczenia się i odbicia tego, jak są postrzegane przez otoczenie. Dziecko internalizuje obraz, jaki pokazuje mu społeczne lustro (Sikorska, 2014), a jeśli obraz ten jest zdeformowany przez dyskryminację, ubóstwo i brak zrozumienia – kształtowana tożsamość będzie niestabilna, pełna niepewności i bólu.

Jak trafnie zauważyli Csepeli i Simon, „Roma identity is not rooted in positive affirmation, but is often a reflection of how others perceive and stigmatize them” („tożsamość romska nie opiera się na pozytywnej afirmacji, lecz często stanowi odzwierciedlenie tego, jak inni ich postrzegają i stygmatyzują – tłumaczenie własne) (Csepeli, Simon, 2004, s. 138). Z drugiej strony artykuł pokazuje również potencjał zmiany. Przypadki dzieci, które pozytywnie reagowały na zajęcia językowe

organizowane w przyjaznym środowisku, potwierdzają, że przy odpowiednim podejściu możliwe jest przekształcanie schematów i budowanie nowych wzorców zaufania i przynależności. Kluczowe okazuje się w tym kontekście podejście partycypacyjne, oparte na relacji, zabawie, wspólnych doświadczeniach i stopniowym budowaniu zaufania. Z perspektywy systemowej artykuł wnosi ważną refleksję: romskie dzieci uchodźcze są często niewidzialne w politykach publicznych, nieujęte w statystykach, pomijane w systemowych rozwiązaniach. To, co potrzebne, to nie tylko integracja edukacyjna, ale włączenie emocjonalne i społeczne, oparte na zrozumieniu kontekstu kulturowego, historii przemocy oraz schematów mentalnych obecnych w społeczności romskiej. Tylko holistyczne podejście – łączące edukację, psychologię, pomoc społeczną i działanie na poziomie lokalnym – może przynieść realną zmianę. Zwieńczeniem tych obserwacji jest wezwanie do praktycznego spojrzenia na „Integrację”. Nie może ona oznaczać asymilacji ani wpisania dziecka romskiego w gotowe ramy „ucznia w systemie”. Musi opierać się na uważności, elastyczności, wrażliwości kulturowej i akceptacji inności jako zasobu – nie jako problemu.

Udział autorki w badaniu obejmował prowadzenie obserwacji terenowych oraz działania interwencyjne w roli psycholożki pracującej z rodzinami romskimi uchodźców. W latach 2022–2023 autorka koordynowała wsparcie psychologiczne dla dzieci romskich w ramach programu realizowanego przez Fundację w Stronę Dialogu we współpracy z UNICEF. Równolegle udzielała pomocy psychologicznej całym rodzinom przebywającym w ośrodkach recepcyjnych. Praca z dziećmi uchodźczymi i ich opiekunami opierała się na relacji zaufania – niezwykle wrażliwej w kontekście doświadczenia migracji, wykluczenia i niepewności. Budowanie tej relacji wymagało nie tylko empatii i dostępności, lecz także przejrzystości badawczej. Rodzice często pytali, po co prowadzone są badania i komu mają służyć, a dzieci – dlaczego mają w nich uczestniczyć. Tego typu pytania ujawniały głęboko zakorzoną ostrożność wobec instytucji, ale też potrzebę uczciwości ze strony badacza. Z tego względu badania prowadzone w społecznościach marginalizowanych – takich jak społeczność romska – wymagają nie tylko rzetelności metodologicznej, ale także świadomego podejścia etycznego. Autoetnograficzna (Ellis, Bochner, 2011) i partycypacyjna perspektywa staje się w tym kontekście nie tylko wyborem metody, ale również strategią budowania relacji, w której dziecko nie jest jedynie źródłem danych, lecz podmiotem mającym prawo do zrozumienia i współtworzenia sensu badania. To właśnie szczerość, uwzględnianie głosu uczestników i wrażliwość kulturowa decydują o jakości i etycznym wymiarze procesu badawczego.

8. KONKLUZJE

Poniższe wnioski zostały sformułowane na podstawie doświadczeń autorki jako interwentki kryzysowej i psycholożki pracującej z dziećmi romskimi uchodźcami z Ukrainy. Odzwierciedlają one obserwacje z pracy terenowej oraz codziennej praktyki wsparcia psychologicznego i edukacyjnego. Celem tych konkluzji jest wskazanie działań, które mogą realnie wspierać dzieci z doświadczeniem uchodźczym i migracyjnym w procesie adaptacji szkolnej. Wnioski te mają charakter aplikacyjny i mogą być pomocne dla specjalistów pracujących w środowisku wielokulturowym, szczególnie w kontekście edukacji dzieci należących do grup marginalizowanych.

Zachowania uznawane za trudne powinny być interpretowane w kontekście doświadczeń dziecka. Impulsywność lub opór nie są oznaką braku chęci do nauki, lecz często wynikają z braku wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych i traumy migracyjnej. Zamiast oceny potrzebne są zrozumienie i cierpliwość.

Diagnoza ścieżki edukacyjnej dziecka jest kluczowa dla adekwatnego planowania wsparcia. Informacje o wcześniejszych etapach nauki – jej przebiegu, formie i ewentualnych przerwach – umożliwiają realistyczne dostosowanie wymagań szkolnych.

Relacje rówieśnicze odgrywają istotną rolę w procesie integracji. Warto tworzyć okazje do współpracy poprzez działania grupowe i tematyczne, także takie, które uwzględniają kulturę romską. Wzmacnia to poczucie przynależności i przeciwdziała stereotypom.

Włączenie rodziny zwiększa szanse dziecka na udaną adaptację. Nawet przy barierach językowych kontakt z rodzicami/opiekunami (z udziałem tłumacza lub asystenta kulturowego) pozwala lepiej zrozumieć potrzeby dziecka i budować zaufanie do szkoły.

Wsparcie ze strony asystenta edukacji romskiej lub międzykulturowej jest niezwykle ważne. Obecność takiej osoby pomaga w komunikacji, wspiera emocjonalnie dziecko i ułatwia współpracę z rodziną.

Warunki życia dziecka, w tym sytuacja mieszkaniowa, mają wpływ na funkcjonowanie edukacyjne. Dzieci mieszkające w ośrodkach zbiorowych często zmagają się z brakiem spokoju, prywatności i poczucia bezpieczeństwa. Nauczyciele powinni to uwzględniać przy ocenie zaangażowania ucznia.

Nadmierna ekspozycja w klasie może wywoływać stres i wycofanie. Uczniowie romscy mogą odczuwać presję, jeśli są wyróżniani lub pytani o sytuację życiową. Warto tworzyć bezpieczne sytuacje, w których dziecko może prezentować swoje umiejętności bez narażania się na ocenę lub stygmatyzację.

Przewidywalność, bezpieczeństwo i elastyczność w klasie sprzyjają adaptacji. Proces nabywania reguł szkolnych wymaga czasu i wsparcia. Pomocne jest konsekwentne modelowanie zachowań oraz współpraca z rodziną i organizacjami wspierającymi migrantów. Zrozumienie, że dziecko może nie mieć jeszcze poczucia stabilizacji (np. nie zna swojego statusu pobyтового), pozwala lepiej interpretować jego motywację i potrzeby.

BIBLIOGRAFIA

- Aronson, E. (2006). *The Social Animal*. Worth Publishers.
- Balazs, J., Miklósi, M., & Szekely, A. (2023). Mental health prevention program for Roma children and their families fleeing from Ukraine. *European Child & Adolescent Psychiatry*. DOI: [10.1007/s00787-023-02194-5](https://doi.org/10.1007/s00787-023-02194-5)
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Little, Brown and Company.
- Berge, B. (2024, June 17). *Fighting for a fairer future: The impact of the war in Ukraine on Roma and lessons for post-war reconstruction efforts* [Speech transcript]. Council of Europe. <https://www.coe.int>
- Biuro Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców (UNHCR). (2022, 2 maja). *Dane dotyczące uchodźców z Ukrainy w Polsce*. UNHCR. <https://www.unhcr.org>
- Brüggemann, C. (2012). Roma education in comparative perspective. *Comparative Education*, 48(2), 189-190.
- Csepeli, G., & Simon, D. (2004). Construction of Roma identity in Eastern and Central Europe: Perception and self-identification. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 30(1), 129-150.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 10.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton.
- Eurostat. (2024, październik). *Migracja i status ochrony uchodźców w Unii Europejskiej*. Eurostat. <https://ec.europa.eu/eurostat>
- Fiałkowska, K., Jóźwiak, I., Mirga-Wójtowicz, E., Styrkacz, S., & Szewczyk, M. (2022). *Romani dar and Romano marbien pało Roma: (Un)equal citizenships two years into full-scale war in Ukraine*. Centre of Migration Research, University of Warsaw.
- Helbing, A. (2006, February 28). *Ukraine: Performing Politics*.
- IOM Poland Data & Research Unit. (2024, August). *Experiences of Roma refugees from Ukraine in accessing services and assistance in Poland*. IOM Poland.
- Jakubowicz-Bryx, A. (2018). Poczucie bezpieczeństwa dziecka w środowisku szkolnym. *Roczniki Pedagogiczne*, 10(4), 337-351.
- Kawczyńska-Butrym, Z. (2021). Dzieci w migracji – co o nich wiemy? *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica*, (76), 23-38.
- Kmiecik-Baran, K. (2006). *Przemoc wśród dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krasnodębska, A. (2016). Dzieci polskich imigrantów w Norwegii. Kwestie adaptacyjne i tożsamościowe. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, (3)161, 283-307.
- Krawczyk, A. (2022, czerwiec). *Sytuacja dzieci uchodźców z Ukrainy w Polsce*. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Kwadrans, Ł. (2008). *Edukacja Romów: Studium porównawcze na przykładzie Czech, Polski i Słowacji*. Fundacja Integracji Społecznej PROM, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Angelusa Silesiusa.
- Lévinas, E., 2002., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności*. (M. Kowalska, Trans.). Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Markowska-Manista, U., Kołaczek, M., & Talewicz, J. (Eds.). (2024). *We are nowhere. The situation of Roma children and youth from Ukraine in the light of community-based participatory research. The topography of experience in war and peace through the lens of counter-narrative and sensitive contexts*. Fundacja w Stronę Dialogu.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN). (2024, 1 października). *Liczba uczniów z Ukrainy w polskim systemie edukacji – dane SIO*. System Informacji Oświatowej. <https://www.gov.pl/web/edukacja>
- Minority Rights Group. (2022). *Roma Rights in Ukraine: Historical context and current challenges*.
- Mirga-Wójtowicz, A., Talewicz, K., & Kołaczek, M. (2022). *Sytuacja Romów z Ukrainy w Polsce: potrzeby, wyzwania i rekomendacje*.
- Mirga-Wójtowicz, E., Stankiewicz-Kwiatkowska, K., & Kwiatkowski, K. (2024). *Sytuacja osób pochodzenia romskiego uciekających z Ukrainy – zarys zagadnienia*. UNHCR.
- Mirga-Wójtowicz, E., Talewicz, J., & Kołaczek, M. (2022). *Prawa człowieka, potrzeby i dyskryminacja – sytuacja romskich uchodźców z Ukrainy w Polsce: Sprawozdanie z działalności badawczej i interwencyjnej*. Zentralrat Deutscher Sinti und Roma.
- Nalaskowski, A., 2002, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Impuls, Kraków.
- Nowa Sicz. (2017, 30 sierpnia). *Nowa Sicz - Aktualności - Historia ukraińskich Cyganów*. <https://novasich.org.ua>
- ODIHR. (2024, July 26). *Report on the human rights situation of internally displaced Roma people in Ukraine*. Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE).
- Ostrowska, U. (2010). *Uczelnia wyższa jako przestrzeń doświadczania dialogu*. In E. Dąbrowa & D. Jankowska (Eds.), *Pedagogika dialogu. Doświadczenie dialogu w rzeczywistości XXI wieku*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Parlament Europejski. (2023). *Migracja i uchodźcy w Europie: dane statystyczne*. Parlament Europejski. <https://www.europarl.europa.eu>
- Popiel, A. (2011). Zaburzenie osobowości z pogranicza: etiologia i konsekwencje deficytów emocjonalnych w dzieciństwie. *Psychiatria Polska*, 45(1), 67-80.
- Reyes, C. C., Haines, & S. J., Clark-Keefe, K. (2021). *Humanizing methodologies in educational research: Centering non-dominant communities*. Teachers College Press.
- Rorke, B. (2023, March 6). *Another Russian war crime: ‘Extremely likely’ that Romani children are among the thousands of minors abducted from Ukraine*. European Roma Rights Centre.
- Seredyńska, J. (2008). *Problemy bezpieczeństwa w edukacji szkolnej*. Wydawnictwo UJ.
- Sikorska, I. (2014). Children's trauma – psychological consequences for farthest development. *Sztuka Leczenia*, 3–4, 55–70.
- Styrkacz, S. (2021). Analiza równego dostępu do edukacji na przykładzie uczniów romskich w Chorzowie i Bytomiu. *Psychologia Wychowawcza*, 21, 83–96.
- Styrkacz, S. (2022). Pharo siklariben, czyli o trudnym dostępie do edukacji dzieci romskich w Polsce i Europie w czasie pandemii. *Psychologia wychowawcza*, 23, 39–48.
- Tackling mental health inequalities for Gypsy, Roma and Traveller People (2024). *Final Report*, May 2024. National Health and Social Care Research. <https://www.nhs.uk/reports/mental-health-inequalities-2024>
- UNICEF Innocenti. (2024). *Roma children in Europe: Addressing inequalities and improving outcomes*. UNICEF Office of Research. <https://www.unicef.org/innocenti/research/roma-children-2024>

UNICEF. (2022, czerwiec). *Odsetek dzieci wśród uchodźców ukraińskich w Polsce*. UNICEF. <https://www.unicef.org>

Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. Guilford Press.

Zimmerman, M. A., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. *Society for Research in Child Development*, 8(4), 1-18.

Zwiernik, J. (2018). Partycypacyjne badania dzieci jako proces emancypacyjny. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 21(1[81]).