

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica IX (2015)

ISSN 2084-5456

Agnieszka Świętek, Bożena Wójtowicz

Innowacje w kształceniu wielokulturowym, na przykładzie edukacji romskiej mniejszości etnicznej w Polsce

Streszczenie

Przed współczesną edukacją, w tym edukacją geograficzną stoją coraz to nowe wyzwania. Pomimo podniesienia poziomu edukacji, która stała się powszechna i naturalna, procesów globalizacji i wzrostu zamożności społeczeństwa, występują w nim jednak nadal grupy społeczne nie nadążające za rozwojem społeczno-ekonomicznym większości. Szczególnym przykładem takich grup są mniejszości etniczne i narodowe, a dokładnie romska mniejszość etniczna w Polsce. Edukacja romskiej mniejszości etnicznej w Polsce, pomimo jej zamieszkiwania w naszym kraju od wieków, rozpoczęła się dopiero 10 lat temu, wraz z powstaniem „Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce”. Przed jego rozpoczęciem dzieci romskie albo nie chodziły do szkoły wcale, albo kończyły kilka klas szkoły podstawowej uczęszczając do tzw. „klas romskich”. Brak wykształcenia (często wręcz analfabetyzm) oraz funkcjonujący w polskim społeczeństwie negatywny stereotyp Cygana sprawił, że stali się oni grupą wykluczoną społecznie. W roku 2001, w trakcie fazy testowej programu w województwie małopolskim stanęło przed nauczycielami, w tym nauczycielami geografii, nowe wyzwanie-nauczanie multikulturowe, trudne do realizacji w niemal jednorodnym etnicznie państwie. Prócz bariery językowej, negatywnego stereotypu i niechęci wielu rodziców romskich do edukacji, walczyć przyszło pracownikom szkoły również z różnicami kulturowymi. W wielu szkołach udaje się jednak dziś realizować edukację dzieci romskich w klasach integracyjnych dzięki wysiłkowi i przygotowaniu nauczycieli wspomagających, i utworzeniu stanowiska asystenta romskiego. Autorki w artykule skupiają się na tych właśnie innowacyjnych rozwiązaniach w dziedzinie kształtowania kompetencji pracowników oświaty, które umożliwiają dziś skuteczną edukację dzieci romskich – jedynego sposobu na walkę z wykluczeniem społecznym tej mniejszości.

Słowa kluczowe: edukacja multikulturowa; innowacje pedagogiczne; Romowie; wykluczenie społeczne

Innovations in multicultural education as seen through the example of the Roma ethnic minority education in Poland

Abstract

Modern education, including geographic education, has to face new challenges. Unfortunately, in spite of the raising level of education, which has become common and natural, the processes

of globalization and the higher standard of living, there still exist social groups that lag behind the majority in terms of socio-economic development. A particular example of such groups are ethnic and national minorities, for example the Roma ethnic minority in Poland. In spite of the fact that the Roma ethnic minority has been present in Poland for centuries, their actual education began 10 years ago, as the "Programme for the Roma community in Poland" took off. Before that, Roma children did not attend school at all, or ended education after a couple of years of primary school in "Roma classes". The lack of education (often even illiteracy) and the negative stereotype of Roma in the Polish society caused the social exclusion of the Roma minority. In 2001, during the testing of the program in the Malopolska province, teachers faced a new challenge – multicultural teaching, difficult to implement in an ethnically homogeneous nation. In addition to language barriers, negative stereotype and reluctance of Romani parents to educate their children, the school staff also have to overcome cultural differences. However, in many schools education of Roma children is successful in integration classes, thanks to the efforts and preparation of supporting teachers and the new post of the Roma assistant. In the article, the authors focus on those innovative solutions in the field of development of the competence of educational staff, that enable the effective education of Roma children – the only way to fight with the social exclusion of the Roma minority.

Key words: multicultural education; pedagogical innovations; Roma minority; social exclusion

Wprowadzenie

Edukacja, jako nieodłączny element poziomu i jakości życia współczesnego człowieka, wbrew sile i gwałtowności zjawiska globalizacji, nadal pozostaje czynnikiem znacząco odróżniającym od siebie ludzkie społeczności. Dzieje się tak również pomimo faktu, że dostęp do edukacji jest jednym z podstawowych praw człowieka. Choć ostatnie lata przynoszą w tej kwestii znaczną poprawę, szacuje się, że na świecie wciąż około 75 milionów dzieci w wieku szkolnym nie uczęszcza do szkoły podstawowej (Polska Akcja Humanitarna). 96% z nich zamieszkuje kraje rozwijające się, z czego blisko połowa – kraje Afryki Subsaharyjskiej (Polska Akcja Humanitarna).

Odmienne sytuacja przedstawia się w krajach wysokorozwiniętych, gdzie obowiązkowe uczęszczanie dzieci do szkoły jest czymś naturalnym, prawo restrykcyjnie egzekwuje od rodziców realizację przez dzieci obowiązku szkolnego (jego niewypełnianie jest rzadkością), a już wysoki poziom edukacji, nadal rośnie. Kraje wysokorozwinięte cechują się ponadto rozbudowanymi systemami kształcenia i dużymi osiągnięciami w dziedzinie pedagogiki, dydaktyki ogólnej i dydaktyk szczegółowych przedmiotów szkolnych, reprezentujących poszczególne dziedziny wiedzy. W krajach europejskich, pomimo wysokiego poziomu edukacji oraz dużej zamożności społeczeństwa, nadal występują jednak grupy nie nadążające za rozwojem społeczno-ekonomicznym (w tym edukacyjnym) większości. Należą do nich zarówno imigranci (przyciągnięci wysokimi zarobkami i rozwiniętymi systemami wsparcia socjalnego), lecz również ubodzy, rodzimi obywatele – ofiary patologii, bezrobocia lub zjawiska rosnących dysproporcji w poziomie życia społeczeństwa (w wyniku którego zawęża się klasa średnia, powiększa się grono najuboższych, a najbogatsi stają się jeszcze bardziej zamożni). Szczególnym przykładem grup odstających poziomem rozwoju ekonomicznego, a często również społecznego od większości społeczeństwa często są mniejszości etniczne i narodowe. W Europie zalicza się do nich również przedstawicieli mniejszości romskiej, którzy są największą mniejszością

etniczną w Europie, liczącą szacunkowo 10–12 mln osób (Nowicka 2007). Odmienność kulturowa, a nade wszystko trudna sytuacja ekonomiczna sprawia, że Romowie są często grupą wykluczoną społecznie. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest niski poziom wykształcenia, utrudniający dostęp do rynku pracy i generujący złą sytuację finansową wielu Romów, w szczególności w Europie wschodniej.

Kluczem do rozwiązywania wielu problemów społecznych owych Romów jest, zdaniem autorek, podniesienie ich poziomu wykształcenia, w szczególności poprzez skupienie uwagi na kształceniu najmłodszego pokolenia. Niestety, w wielu krajach europejskich systemy kształcenia nadal nie odpowiadają wymaganiom uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jakimi są dzieci romskie odmienne etnicznie, a przez to – kulturowo i językowo. Efektem takiego stanu rzeczy jest zdarzające się wczesne porzucanie szkoły przez młodzież romską i niski poziom wykształcenia wielu dorosłych. Edukacja uczniów romskich w publicznych szkołach wymaga zastosowania nowych, innowacyjnych rozwiązań, które pozwolą na zwiększenie współczynnika ukończenia szkoły przez romskich uczniów i podniesienie poziomu wykształcenia młodych Romów.

Przedmiotem artykułu są innowacje pedagogiczne w kształceniu uczniów odmiennych kulturowo, na przykładzie romskiej mniejszości etnicznej w Polsce. Jego celem jest natomiast analiza już stosowanych i stworzenie propozycji nowych, innowacyjnych działań edukacyjnych na rzecz poprawy stanu edukacji romskiej mniejszości etnicznej w Polsce. Autorki będą zatem poszukiwać odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Czym są innowacje w edukacji multikulturowej? Jakie są rodzaje innowacji w edukacji multikulturowej? Które z innowacji wprowadzono w polskim systemie kształcenia uczniów romskich? Jakie innowacyjne działania można jeszcze podjąć by usprawnić system kształcenia uczniów romskich?

Dla realizacji założonych celów, autorki korzystały z kilku metod badawczych. Dokonały analizy literatury cyganologicznej i edukacyjnej, analizy części edukacyjnej raportów z realizacji „Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce” za lata 2004–2012, a także wykorzystywały wyniki badań metodą sondażu diagnostycznego przeprowadzonych przez A. Świątek w ramach rozprawy doktorskiej pod kierunkiem B. Wójtowicz. Badania te przeprowadzono w 2013 roku na grupie 528 uczniów szkół podstawowych i gimnazjum (w tym 43 uczniów romskich i 485 uczniów polskich) uczęszczających wspólnie do klas integracyjnych polsko–romskich w 12 miejscowościach województwa małopolskiego, licznie zamieszkałych przez Romów: Andrychowie, Czarnej Górze, Czarnym Dunajcu, Krakowie, Krośnicy, Limanowej, Maszkowicach, Maruszynie, Nowym Sączu, Nowym Targu, Ochotnicy Dolnej i Tarnowie.

Multikulturowe społeczeństwo wyzwaniem dla edukacji geograficznej w przyszłości

Poglądy i postawy Europejczyków wobec imigrantów ewoluowały w czasie, na co znaczący wpływ miały zmiany zachodzące w strukturach społecznych krajów europejskich (odchodzenie od tradycyjnej hierarchii społecznej, rodzenie się demokracji). Przeszły one ewolucję: od asymilacji, przez pluralizm kulturowy, po multikulturowość.

Asymilacja jako pierwotna postawa wobec nowo przybyłych, traktowanych jako „obcych” zakładała przyjęcie przez mniejszości norm kulturowych społeczności dominującej. Jej celem była likwidacja ich odrębności, co wstrzymywało skutecznie rozwój różnorodności kulturowej.

W opozycji do asymilacji, dość liberalnym podejściem charakteryzuje się kolejny chronologicznie pogląd – pluralizm kulturowy. Zakłada on nie dyskryminowanie żadnej kultury, jego zwolennicy opowiadają się równocześnie za poszanowaniem i uznaniem norm kulturowych kraju przez imigrantów. Pluralizm zakłada zatem współistnienie grup: większościowej i mniejszościowych, te ostatnie oparte na uznaniu i uszanowaniu tożsamości zastanej społeczności przez nowoprzybyłych. Podejście to z jednej strony nie zakłada dyskryminacji, lecz forsuje pewną wyższość kultury większości społeczeństwa, przyjmującego nowych członków.

Ostatnią fazą rozwoju postaw wobec różnorodności kulturowej jest multikulturowość. Zakłada ona ekonomiczną, polityczną i kulturową równość przedstawicieli wszystkich kultur, niezależnie od ich pochodzenia, wyznania i orientacji. W społeczeństwie multikulturowym, kultura większościowa nie rości sobie prawa dominacji nad pozostałymi kulturami. Powszechnie przyjmowana za słuszną („poprawną politycznie”) postawa multikulturowości wobec odmienności kulturowej obywateli w wysokorozwiniętych krajach europejskich znajduje swoje odzwierciedlenie w prawie europejskim i prawach krajowych. Prawa te gwarantują przedstawicielom mniejszości narodowych, etnicznych i religijnych (a coraz częściej seksualnych) możliwość zachowania swej tożsamości, przy jednoczesnej pełnej partycypacji we wszystkich dziedzinach życia w danym kraju. Polityki społeczne mają z kolei za zadanie dążenie do harmonijnego współżycia przedstawicieli różnych kultur w jednym społeczeństwie. Na władzach państwowych, zgodnie z omawianą ideą (a w Unii Europejskiej, również zgodnie z obowiązującym prawem), spoczywa obowiązek wspierania zachowania tożsamości grup odmiennych kulturowo. Nie rzadko, dążąc do osiągnięcia pełnej równości, z racji zdarzającego się zapóźnienia społecznego, a przede wszystkim ekonomicznego przedstawicieli mniejszości stosowana jest „pozytywna dyskryminacja”. Przedstawicielom mniejszości przysługują bowiem dodatkowe prawa np. do korzystania ze wsparcia finansowego, nie przysługujące pozostałym obywatelom. W Polsce te szczególne prawa przedstawicieli mniejszości zawiera *Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z 6 stycznia 2005 roku*. Dodatkowe wsparcie budzi kontrowersje, a lokalnie zdarza się, że jest przyczyną konfliktów pomiędzy Romami a większością społeczeństwa. Nie ulega jednak wątpliwości, że wsparcie mniejszości przez władze państwowe w pewnych aspektach jest konieczne i wskazane. Takim aspektem w szczególności jest edukacja, gdyż inwestycje w tę sferę mogą przynieść poprawę sytuacji społeczno-ekonomicznej Romów w przyszłości. W Polsce działania takie prowadzone były w ramach „Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce” w latach 2004–2013. Autorzy programu rządowego za najważniejsze uznali właśnie działania w sferze edukacji.

Multikulturowość staje się obecnie nowym wyzwaniem dla systemów edukacyjnych, nauczycieli i pedagogów. Konieczność objęcia wszystkich obywateli, niezależnie od ich pochodzenia, systemem kształcenia jest oczywista. Problemem nadal pozostaje jednak efektywność owego kształcenia, przy jednoczesnym podtrzymywaniu poczucia tożsamości uczniów i budowaniu poprawnych relacji społecznych

między odmiennymi kulturowo uczniami. Tradycyjny system kształcenia nie sprostał temu wyzwaniu. Dowodami są choćby losy polskich Romów, objętych przymusowym obowiązkiem szkolnym w okresie PRL. Wielu z nich nie ukończyło szkoły, porzucając ją nawet w ostatnich klasach, a w skrajnych przypadkach nie zdobywając nawet umiejętności pisania i czytania (Dobrowolska, 2011). Wielu Romów badano testami psychologicznymi, niedostosowanymi do odmiennych językowo i kulturowo uczniów przez co niesłusznie trafiali do szkół specjalnych (Milewski 2004). Nietrafionym pomysłem, z punktu widzenia idei multikulturowości były również posądzane o segregację i dyskryminację – klasy romskie. System okazał się nieprzygotowany do kształcenia uczniów romskich i wymagał wprowadzenia gruntownych zmian, które zdaniem autorek można nazwać innowacjami pedagogicznymi.

Innowacje w edukacji multikulturowej

W powszechnym rozumieniu innowacje pedagogiczne są rodzajem „nowości”, wprowadzanych do systemu szkolnego (teoretycznie świadomie) w postaci nie używanych dotąd w szkole środków lub metod dydaktycznych czy wychowawczych, często wykorzystujących nowoczesne technologie informacyjne. Innowacje są albo rozwiązaniami zupełnie nowatorskimi, stworzonymi samodzielnie przez innowatora (zwykle nauczyciela lub pedagoga), albo naśladowcze – powstałe w wyniku inspiracji i adaptacji do warunków szkolnych, rozwiązań stosowanych z powodzeniem w innych instytucjach lub środowiskach (np. powstałe na bazie szkoleń w firmach). Powszechne rozumienie innowacji nie oddaje jednak jej prawdziwego celu i charakteru. Wszystkie innowacje, niezależnie od ich genezy i rodzaju, powinny bowiem łączyć pewne cechy: muszą być rozwiązaniami mającymi na celu poprawę jakości pracy szkoły lub zmianę związków pomiędzy składnikami systemu szkolnego oraz powinny być odpowiedzią na określone potrzeby edukacyjne. Innowacją pedagogiczną nie można zatem nazwać każdej „nowości” dydaktycznej czy wychowawczej, lecz takie nowe rozwiązanie, które będzie przynosić pozytywną zmianę dla ucznia.

Z tego punktu widzenia, najbliższą samym autorkom i najbardziej kompletną definicją innowacji, jest ta stworzona przez Wincentego Okonia, według którego: „innowacja pedagogiczna to zmiana struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub ważnych jego składników; (...) zmiany ulepszające system, w tym głównie treści programowe, pracę nauczycieli (jej metody i środki), pracę uczniów bądź warunki materialno-społeczne edukacji” (Okon 1984). Zgodnie z definicją, można zatem wyróżnić aż trzy rodzaje innowacji pedagogicznych: programowe, organizacyjne i metodyczne.

Na bazie przyjętej definicji, autorki wskazały sześć obszarów działań w zakresie edukacji multikulturowej, w których winny być stosowane rozwiązania innowacyjne. Zaliczyły do nich: diagnozę sytuacji i potrzeb edukacyjnych uczniów, zmiany w organizacji szkolnictwa, programach kształcenia, programach wychowawczych, przygotowanie kadry i materiałów dydaktycznych, zmiany w sytuacji materialnej i społecznej uczniów. W dalszej części artykułu, autorki dokonają analizy działań podejmowanych na rzecz szkolnictwa multikulturowego we wskazanych obszarach, na przykładzie romskiej mniejszości etnicznej w Polsce.

Diagnoza sytuacji i potrzeb edukacyjnych uczniów

Pierwszym ważnym krokiem jaki poczyniono w zakresie urzeczywistnienia edukacji romskich uczniów w Polsce była diagnoza ich sytuacji szkolnej. W ramach „Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce” w latach 2004–2013 gromadzono dane (ostatnie opublikowano za rok szkolny 2011/2012) na poziomie wojewódzkim, dotyczące: stopnia realizacji obowiązku szkolnego przez uczniów romskich, ich frekwencji, średnich ocen oraz liczby uczniów romskich uczestniczących w zajęciach wyrównawczych.

Realizacja obowiązku szkolnego przez romskich uczniów od czasu rozpoczęcia programu zdecydowanie się poprawiła. Niestety, ze zgromadzonych danych wynika, że w roku szkolnym 2011/2012, nadal występowały w Polsce województwa, w których do szkoły regularnie uczęszczało 75% romskich dzieci (ryc. 1). Najgorzej sytuacja przedstawiała się w województwie wielkopolskim i łódzkim, gdzie do szkoły chodziło zaledwie 57% z nich. Wszystkie dzieci romskie objęte obowiązkiem szkolnym chodziły do szkoły jedynie w województwie podkarpackim i pomorskim. W większości pozostałych województw realizacja obowiązku szkolnego utrzymywała się na dość wysokim poziomie około 90% (ryc. 1).



Ryc. 1. Realizacja obowiązku szkolnego przez dzieci romskie w Polsce w roku szkolnym 2011/2012 według województw

Źródło: Opracowanie A. Świątek na podstawie danych ze Sprawozdania z realizacji „Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce” w roku szkolnym 2011/2012

Dzieci romskie uczęszczające do szkoły, chodzą doń jednak nieregularnie. Z badań prowadzonych w ramach programu wynika, że w roku szkolnym 2011/2012 ich frekwencja w większości wynosiła 60–80%. Najwyższą frekwencję szkolną dzieci

romskich osiągnięto w województwie warmińsko-mazurskim (85,6%) i małopolskim (80%), a najniższą w województwie łódzkim (54,4%).

Pomimo niskiej frekwencji, średnie ocen romskich uczniów w niektórych województwach były dość wysokie. W roku szkolnym 2011/2012 przyjmowały one wartości w granicach 2,6–3,8 (ryc. 2). Najwyższe średnie ocen osiągnęły dzieci w województwie małopolskim (3,8) i pomorskim (3,4). W większości pozostałych województw, wynosiły one około 3, a jedynie w województwach: podlaskim i opolskim, odpowiednio 2,6 i 2,7 (ryc. 2).

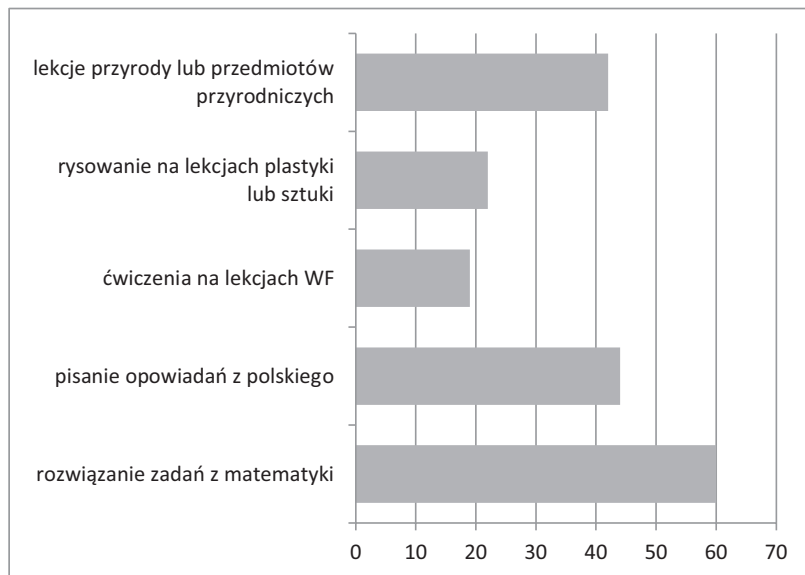


Ryc. 2. Średnia ocen dzieci romskich w Polsce w roku szkolnym 2011/2012 według województw

Źródło: Opracowanie A. Świątek na podstawie danych ze Sprawozdania z realizacji „Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce” w roku szkolnym 2011/2012

Trudności edukacyjne romskich uczniów powodują, że dość powszechnie korzystają oni z dodatkowej pomocy nauczycieli na zajęciach wyrównawczych. W roku szkolnym 2011/2012 w województwie opolskim uczęszczało na nie aż 83,8% uczniów. Bardzo wysoki udział uczestniczących w zajęciach występował również w województwach: śląskim (72,5%) i warmińsko-mazurskim (78,3%). Poniżej połowa dzieci romskich uczestniczyła w takich zajęciach jedynie w województwach: małopolskim (41,9%) i świętokrzyskim (13%). Dokonana ogólnopolska diagnoza sytuacji edukacyjnej romskich uczniów jest jednak zbyt ogólna i niewystarczająca. Potrzebne jest szczegółowe rozpoznanie trudności i potrzeb edukacyjnych oraz aktywności szkolnych romskich uczniów. Propozycją autorek w tym zakresie jest prowadzenie okresowych badań wśród uczniów polskich i romskich uczęszczających wspólnie do klas integracyjnych, dla monitorowania postępów edukacyjnych i odpowiedniego planowania działań dydaktycznych i wychowawczych. W tym celu należy prowadzić okresowo sondaż diagnostyczny. Badania takie A. Świątek przeprowadziła w 2013 r. w klasach integracyjnych w województwie małopolskim.

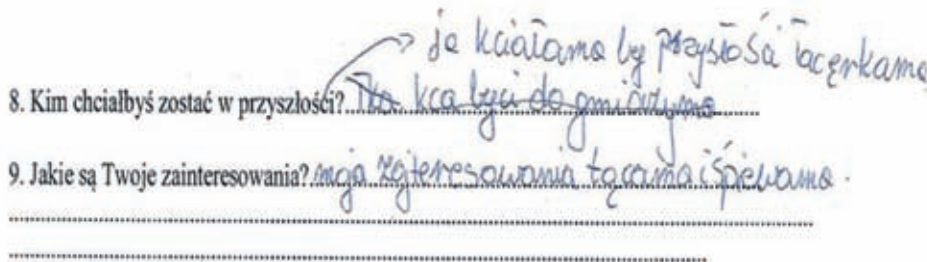
Romscy uczniowie, zgodnie z wynikami badań empirycznych współautorki, największe trudności deklarowali w rozwiązywaniu zadań z matematyki. Aż 60% badanych przyznało, że ma z nimi problemy (ryc. 3). Ponad 40% miało również trudności w pisaniu opowiadań na lekcjach języka polskiego i realizacji różnorodnych zadań na przedmiotach przyrodniczych: na lekcjach przyrody w szkole podstawowej oraz fizyce, chemii, biologii i geografii w gimnazjum. Natomiast lepiej radzili sobie na lekcjach WF i zajęciach plastycznych. Trudności na tych przedmiotach zadeklarowało ok. 20% uczniów (ryc. 3).



Ryc. 3. Wskazywane przez uczniów romskich trudności w nauce (w % badanych)

Źródło: Badania A. Świętek

Wiele informacji na temat umiejętności językowych uczniów romskich dostarcza ich obserwacja w trakcie przeprowadzania badań ankietowych oraz późniejsza analiza ich odpowiedzi na pytania otwarte. Badania przeprowadzone w województwie małopolskim ujawniły poważne trudności młodych Romów w zakresie pisania i czytania w języku polskim (mówienie nie sprawiało im trudności). Blisko połowa uczniów z końcowych klas szkoły podstawowej i gimnazjum miała trudności z przeczytaniem ze zrozumieniem treści pytań ankietowych i zmuszona była korzystać z pomocy nauczyciela. Trudności w pisaniu ujawniły odpowiedzi uczniów na pytania otwarte. Na rycinie 4 zaprezentowano przykładową odpowiedź romskiej uczennicy klasy 6 szkoły podstawowej. Fonetyczny zapis wypowiedzi, używanie nie polskich słów, a jedynie je przypominających oraz nieumiejętność budowania poprawnych składniowo zdań, są bardzo niepokojące (ryc. 4). Pokazują również, że wyniki badań w skali ogólnopolskiej nie dają wiarygodnych informacji na temat trudności i potrzeb uczniów. Przy tak dużych problemach językowych wysoka średnia ocen romskich uczniów w województwie małopolskim jest dość dziwna.



Ryc. 4. Przykładowe odpowiedzi uczniów romskich i polskich na pytania ankietowe

Źródło: Badania A. Świętek

Prócz diagnozy potrzeb i trudności edukacyjnych romskich uczniów, autorki mają we wskazanym zakresie dwie propozycje. Pierwszą jest traktowanie uczniów romskich jako uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, obcojęzycznych i dwukulturowych. Drugą – wprowadzenie obowiązkowego przygotowania przed-szkolnego romskich uczniów, w ramach którego do nauki języka polskiego będzie stosowana innowacyjna – odmienna nauka czytania, stosowana z powodzeniem w przedszkolu romskim w Czarnej Górze.

Zmiany w organizacji szkolnictwa

Drugim rodzajem innowacji wskazanym w przyjętej definicji są innowacje organizacyjne. W przypadku mniejszości romskiej w ostatnich latach w Polsce dokonano na tym polu znacznych, pozytywnych zmian.

Początki uczestniczenia romskich dzieci w polskim systemie edukacji przypadają na połowę lat 60. XX wieku. Na fali idei powszechnego podnoszenia produktywności obywateli, po zatrzymaniu romskich taborów, przydzieleniu lokali mieszkaniowych i objęciu dorosłych Romów obowiązkiem pracy, władze socjalistyczne postanowiły przymusić romskich rodziców do posyłania dzieci do polskich szkół. Realizacja obowiązku szkolnego przez romskich uczniów w okresie PRL, stała pod znakiem przymusu, asymilacji i niedostosowania szkół publicznych do odmienności kulturowej nowych uczniów. Stawali się nimi Romowie w różnym wieku i sytuacji rodzinnej (od dzieci po młodych rodziców), zwykle nie znający języka polskiego (Milewski 2004). Wielu z nich porzucało szkołę, nie zdobywszy nawet umiejętności pisania i czytania, wielu trafiało do szkół specjalnych (w wyniku niedostosowania testów psychologicznych do ich odmienności kulturowej i językowej), lecz większość, dzięki silnemu przymusowi władz (karzących rodziców finansowo, a z drugiej strony – dotujących szkolne wyprawki i posiłki) zdobyła podstawowe wykształcenie (Milewski 2004; Dobrowolska 2011; Kwadrans 2007). Nie było to jednak łatwe, ze względu na brak wsparcia rodziców traktujących szkołę jako przymusową i dyskryminację jaka spotykała dzieci romskie w polskich szkołach. W latach 80. XX wieku, przymus i wsparcie realizacji obowiązku szkolnego przez romskie dzieci ze strony władz państwowych osłabł, więc te znów przestały chodzić do szkoły. W odpowiedzi na potrzebę ich kształcenia w województwie małopolskim zaczęły powstawać

nieformalne klasy wyłącznie romskie, początkowo w postaci szkółek niedzielnych, których pomysłodawcą był ks. Stanisław Opocki (Bartosz 2004). Zastosowana innowacja okazała się sukcesem edukacyjnym, czego dowodem była coraz liczniejsza grupa młodych Romów zdobywających umiejętność pisania, czytania czy liczenia. Pracująca z romskimi dziećmi grupa nauczycieli postanowiła na bazie zdobytych doświadczeń opracować powszechnie dostępny w Polsce specjalny program nauczania dla uczniów romskich, który oficjalnie został zatwierdzony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej jako eksperyment pedagogiczny 8 lipca 1992 roku. Obejmował prócz wskazanych umiejętności, również podstawowy zakres wiedzy o otaczającym ich świecie, a jego celem było trzyletnie przygotowanie podopiecznych do kontynuacji nauki w szkole publicznej, w szczególności w zakresie znajomości języka polskiego (język romani był na zajęciach językiem pomocniczym, a podstawowym – polski) (Kwadrans 2007). Program, pomimo sukcesów (zadowolenia rodziców i uczniów, poprawy frekwencji, czynionych przez dzieci postępów w nauce) wkrótce jednak stał się przedmiotem krytyki w środowisku romskim. Głównym zarzutem była segregacja rasowa i dyskryminacja, gdyż klasy do których uczęszczały dzieci składały się wyłącznie z uczniów pochodzenia romskiego. Po kilku latach istnienia klasy romskie ulegały więc stopniowej likwidacji, lecz w polskim systemie oświaty nadal nie istniało skuteczne rozwiązanie zastępcze.

Dopiero w roku 2001 ruszył pilotażowy rządowy „Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce”. Trwał on trzy lata i prowadzony był w województwie małopolskim, gdzie sytuacja społeczna i ekonomiczna Romów była najtrudniejsza. Po przeprowadzeniu wersji testowej, program rozszerzono na obszar całego kraju i realizowano w latach 2004–2013. Najważniejszą dziedziną programu, w myśl jego twórców była edukacja.

W ramach programu wprowadzono w tej dziedzinie szereg innowacji. Po pierwsze utworzono klasy integracyjne polsko-romskie wprowadzając dzieci romskie do polskich szkół publicznych. Umożliwiono im tym samym naukę w szkołach wraz z polskimi rówieśnikami. Aby było to możliwe, utworzono dwa specjalne stanowiska: asystenta romskiego i nauczyciela wspomagającego. Asystent romski, będący dorosłym Romem, silnie dostrzegający potrzebę edukacji dzieci i mający dobry kontakt zarówno z romskimi rodzicami, jak i polskimi nauczycielami stał się łącznikiem pomiędzy romskimi rodzicami, a polską szkołą. Jego głównym zadaniem jest czuwanie nad frekwencją romskich uczniów, rozwiązywanie bieżących problemów dydaktycznych i wychowawczych oraz bycie wsparciem dla uczniów w każdej trudności szkolnej. Stała obecność asystentów w szkołach, do których uczniowie romscy zawsze mogą zwrócić się o pomoc, zapewnia poczucie bezpieczeństwa rodziców romskich o swoje pociechy i komfort pracy polskim nauczycielom. Z kolei nauczyciele wspomagający wspierają uczniów romskich w nauce. Często pomagają im w czasie lekcji, w szczególności w zrozumieniu i wykonywaniu poleceń, pomagają w rozwiązywaniu zadań domowych, prowadzą zajęcia wyrównawcze.

Podjęte działania urzeczywistniły naukę romskich dzieci w polskiej szkole. Niestety, jak wskazują wyniki badań, są one nadal niewystarczające, gdyż wielu uczniów romskich osiąga niskie wyniki edukacyjne i często kończy edukację na poziomie podstawowym. Dla usprawnienia systemu kształcenia uczniów romskich autorki proponują w tym zakresie dwie innowacje. Pierwszą z nich jest stworzenie systemu rozpoznawania i przeciwdziałania niepowodzeniom szkolnym uczniów.

W tym celu należałoby stale monitorować postępy edukacyjne uczniów romskich, by zawczasu reagować na powstające zaległości i opracowywać sposoby ich nadrobienia. Ponadto należy prowadzić badania losów romskich absolwentów, by wspierać ich w prawidłowym wyborze dalszej ścieżki kształcenia. Drugą propozycją innowacji jest stworzenie systemu kształcenia podstawowego dla dorosłych Romów, którzy bez umiejętności pisania i czytania w języku polskim często mają trudności na rynku pracy, o czym świadczy bardzo wysoka stopa bezrobocia wśród tej społeczności (około 90%).

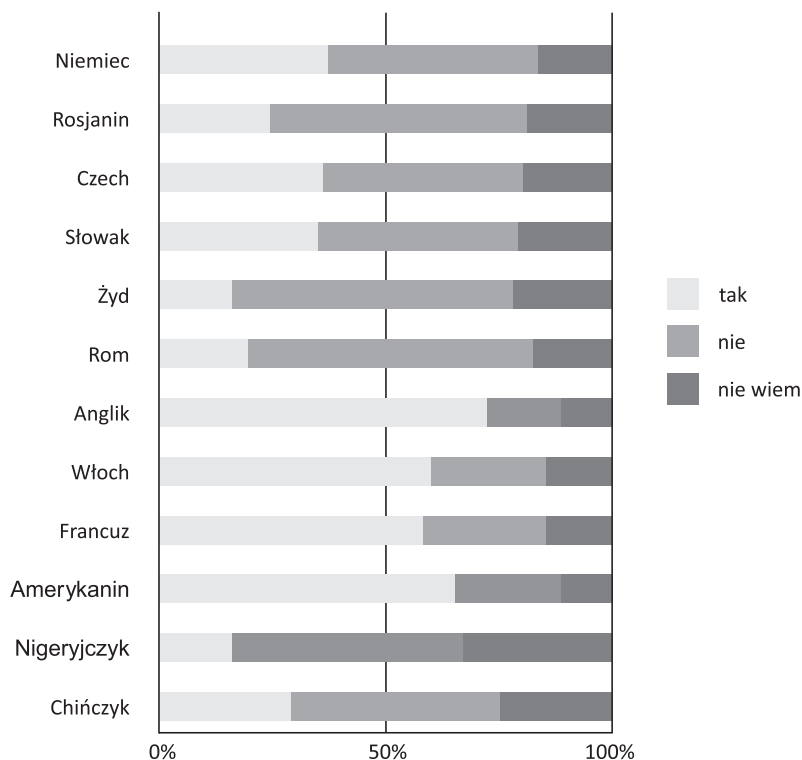
Zmiany w programach kształcenia

Trzecim obszarem innowacji wyróżnionym przez autorki zgodnie z przyjętą definicją, są zmiany w programach kształcenia. W zakresie jego realizacji w przypadku uczniów romskich pierwsze kroki poczyniono w Polsce stosunkowo niedawno, dopiero w postaci uregulowań prawnych zawartych w „Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 roku w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługujących się językiem regionalnym”. Określa ono sposoby organizacji nauki języka mniejszości narodowych lub etnicznych w polskich szkołach. Niestety, zgodnie z danymi GUS w polskich szkołach publicznych od roku szkolnego 1990/1991 naucza się 7 języków mniejszości: białoruskiego, kaszubskiego, litewskiego, niemieckiego, ukraińskiego, łemkowskiego i słowackiego („Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012”, GUS). Zatem nie ma wśród nich języka romani. Rozporządzenie nakłada również na szkoły obowiązek organizowania dla dzieci romskich dodatkowych zajęć: wyrównawczych, artystycznych, podtrzymujących tradycję i kulturę. Zajęcia te z kolei są organizowane na szeroką skalę. W zajęciach wyrównawczych w roku szkolnym 2011/2012 w niektórych województwach uczestniczyło nawet 80% uczniów, podobnie jak w tych podtrzymujących tradycję i kulturę. Brakuje natomiast zajęć dotyczących historii i geografii kraju pochodzenia mniejszości, jakie przewidują przepisy oświatowe. Braki w wiedzy dzieci romskich na temat własnej historii podkreślają pracownicy Muzeum Etnograficznego w Tarnowie, którzy od lat zapraszają grupy dzieci romskich i klasy integracyjne z całej Polski, do uczestnictwa w aktywnych zajęciach w ramach projektu „Dzieci romskie w muzeum”. Pracownicy muzeum wykorzystują w swojej działalności edukacyjnej stałą ekspozycję poświęconą historii i kulturze Romów w Polsce. Ich działania można zatem wskazać za przykład istniejącej innowacji.

Autorki w ramach tego aspektu innowacji w kształceniu multikulturowym proponują stworzenie specjalnej ścieżki edukacyjnej dla uczniów klas integracyjnych polsko-romskich, uwzględniającej m.in. zajęcia (warsztaty) dotyczące geografii i historii Indii (kraju pochodzenia Romów), historii wędrówek Romów w Europie, ich współczesnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, kultury i romskich organizacji. Skuteczną formą realizacji ścieżki edukacyjnej w szkołach byłaby metoda projektu, która stwarza dodatkowe możliwości – okazję do współpracy uczniów polskich i romskich, oraz prezentację ich prac w obecności rodziców (co poprawi ich stosunek do szkoły).

Zmiany w programach wychowawczych

Ważnym krokiem w zakresie usprawnienia procesu edukacji romskich uczniów byłyby zmiany w programach wychowawczych szkół z oddziałami integracyjnymi, uwzględnione oficjalnie w polskich przepisach oświatowych. Zmiany winny uwzględniać obowiązkowe zajęcia wychowawcze i dydaktyczne mające na celu integrację dzieci polskich i romskich. Zapisy takie, jak dotąd nie istnieją. Potrzeba organizacji zajęć integracyjnych jest natomiast silna. Dowodzą temu wyniki badań licznych autorów, wskazujące na trudności uczniów romskich w adaptacji w polskich szkołach i brak akceptacji ze strony polskich rówieśników. Potwierdzają to również wyniki badań A. Świątek w województwie małopolskim. Polscy uczniowie, zapytani w badaniach ankietowych o chęć wejścia w bliższą relację społeczną (w tym przypadku przyjęcie na wymianę szkolną do własnego domu) z uczniem innej narodowości, uzależniali swoją aprobatę od pochodzenia przybysza (ryc. 5). Zdecydowana większość z nich nie przyjęłaby do swojego domu ucznia romskiego (ryc. 5).



Ryc. 5. Stosunek uczniów polskich do wybranych narodowości i mniejszości

Źródło: Opracowanie A. Świątek na podstawie badań własnych

Podobne wyniki przyniosły badania socjometryczne A. Świątek na tej samej grupie badawczej w województwie małopolskim. Uczniowie w klasach polsko-romskich poproszeni zostali w kwestionariuszu ankiety o wskazanie kolegów z klasy,

z którymi najbardziej i najmniej chcieliby siedzieć w ławce w klasie. Wyniki badania wskazały, że polscy uczniowie bardzo często nie chcą wejść w bliską relację społeczną z romskimi rówieśnikami, a pozytywnie wskazują niemal wyłącznie uczniów polskich. Uczniowie romscy z kolei, niechętnie wskazują osoby z którymi nie chcieliby siedzieć, a wśród ich pozytywnych wskazań znaleźć można zarówno uczniów romskich, jak i polskich.

W szkołach integracyjnych podejmowane są pojedyncze próby nauczycieli w zakresie realizacji zajęć i przedsięwzięć mających na celu integrację i angażowanie dzieci romskich w życie szkoły. Autorki w tym zakresie proponują dwa innowacyjne rozwiązania. Pierwszą propozycją jest realizacja obowiązkowych warsztatów dla uczniów szkół integracyjnych na temat stereotypu i mechanizmu jego powstawania. Drugą propozycją jest obowiązkowe włączenie w programy nauczania geografii elementów różnorodności kulturowej. Tematyka taka powinna pojawić się w treściach nauczania – celach szczegółowych podstawy programowej kształcenia ogólnego z geografii na etapie edukacyjnym gimnazjum lub nawet szkoły podstawowej.

Przygotowanie kadry i materiałów dydaktycznych

Ważnym brakiem w organizacji szkolnictwa dzieci romskich w Polsce jest niedostatek kadry. Prócz doraźnych szkoleń nauczycieli wspomagających i asystentów romskich, realizowanych dzięki „Programowi na rzecz społeczności romskiej w Polsce” nie istnieje system kształcenia nauczycieli, przygotowujący ich do pracy z dziećmi romskimi i prowadzenia zajęć z zakresu ich historii i kultury. Propozycją autorek w tym zakresie jest dalsza kontynuacja i rozszerzenie liczby przyjęć na prowadzone od 2004 roku w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie dwusemestralne i bezpłatne studia podyplomowe: „Sytuacja Romów w Polsce – historia, prawo, kultura, stereotypy etniczne”. Studia te dają możliwość zdobycia wiedzy o historii i kulturze polskich Romów, aktualnej sytuacji społeczno-ekonomicznej Romów w Polsce, mechanizmu powstawania i funkcjonowania romskiego stereotypu oraz poznanie podstaw języka romani. Limit przyjęć na te bezpłatne studia jest jednak bardzo niski – jedynie 30 studentów. Większość nauczycieli w polskich szkołach nie ma zatem szansy kształtować swoich kompetencji w zakresie komunikacji międzykulturowej, które obejmują: wiedzę na temat historii, tradycji, zwyczajów i wartości mniejszości, umiejętności posługiwania się jej językiem oraz nawiązywania kontaktów dwukulturowych (Parfieniuk 2001). Propozycją autorek dla naprawy tej sytuacji jest organizacja w ośrodkach doskonalenia zawodowego nauczycieli specjalnych zajęć z dydaktyki pracy z uczniami odmiennymi kulturowo, a dla nauczycieli w klasach integracyjnych polsko-romskich dodatkowo zajęć dotyczących historii i kultury romskiej. W dalszej kolejności, należy również wprowadzić na studiach na kierunkach nauczycielskich zajęcia dydaktyczne przygotowujące studentów – przyszłych nauczycieli do pracy w środowisku wielokulturowym i klasach integracyjnych.

Braki występują również w materiałach dydaktycznych, odpowiednich dla dwujęzycznych uczniów romskich. Jedynym na polskim rynku podręcznikiem w języku romskim jest elementarz „Mari szkoła”, napisany i wydany w 2007 roku przez romskiego działacza i artystę K. Parno Gierlińskiego. Ważną pomocą dydaktyczną,

w pracy z dziećmi romskimi jest słownik romsko-polski autorstwa J. Mirgi (Garczyńska, Gierała 2012). Pewne materiały dydaktyczne przygotowują również romskie organizacje: Stowarzyszenie „Integracja” z Suwałk (Zeszyt metodyczny „Romowie, przyszłość bez uprzedzeń” zawierający scenariusze lekcji), Fundacja Integracji Społecznej Prom (np. „Drom-Droga. Historia Romów w Europie” – komiks w języku polskim) i Muzeum Okręgowe w Tarnowie (wycinanki, malowanki, karty do gry dla najmłodszych do zabaw integracyjnych). Prócz tego, na rynku wydawniczym można spotkać jeszcze dwa komiksy pt. „Historia Polakakri: PERUNOSKRO RUKH” i „Romowie – Roma – Romanies. Historia w obrazach” (Bitka, Janicki 2009). Wymienione materiały choć cenne, są trudno dostępne dla nauczycieli i jest ich zdecydowanie zbyt mało.

Główną, tymczasową propozycją autorek dla uzupełnienia wskazanych braków jest stosowanie w polskich szkołach tłumaczeń publikacji czeskich i słowackich. W krajach tych opublikowano dla uczniów romskich liczne elementarze, podręczniki do nauki języka romani, słowniki, materiały do zajęć z różnych przedmiotów, a także materiały audiowizualne, służące nauce języka romani, poznaniu kultury, historii i tradycji Romów (Kwadrans 2007). Należy więc dokonać przedruków tych publikacji, zapewniając nauczycielom podstawowy materiał do pracy.

Zmiany w sytuacji materialnej i społecznej uczniów

W ostatnim już zakresie działań innowacyjnych na rzecz edukacji multikulturowej, zgodnie z przyjętą definicją innowacji, należy uwzględnić zmiany w sytuacji materialnej i społecznej uczniów romskich. W obu aspektach podejmowane są działania państwowe, z różnym stopniem powodzenia. Wsparcie finansowe jest udzielane uczniom romskim od 2003 roku, najpierw w ramach „Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce”, a obecnie – „Programu integracji społeczności romskiej w Polsce”. W ramach programu dofinansowywane są: pobyt dzieci romskich w przedszkolach, nauka dzieci w „klasach zerowych”, zakup podręczników, pomocy dydaktycznych i przyborów szkolnych, dożywianie dzieci w szkołach, ubezpieczenie, stypendia dla zdolnych uczniów, dojazd uczniów do szkoły oraz wyjazdy na wycieczki szkolne, kolonie i zimowiska. Zakres udzielanego wsparcia jest zatem szeroki i nie wymaga zmian. Bez poprawy ogólnej sytuacji materialnej romskich rodzin, jaką może przynieść jedynie wzrost zatrudnienia wśród romskich rodziców, sytuacja materialna dzieci nie ulegnie już większej poprawie.

Aspektem, w którym możliwe i zalecane są szersze niż dotychczas działania, jest poprawa sytuacji społecznej uczniów. Walka z negatywnym stereotypem Roma funkcjonującym w świadomości większości polskich obywateli od wieków, jest bardzo trudna. Jak dotąd ograniczała się do prowadzenia kampanii społecznych ukazujących pozytywne przykłady Romów wykształconych i aktywnych zawodowo. Na tym polu, zdaniem autorek, potrzebne są znacznie szersze działania.

Większość uprzedzeń jaka występuje w Polsce w stosunku do Romów wynika z bardzo małej wiedzy większości społeczeństwa na temat ich współczesnej sytuacji społeczno-ekonomicznej i zasad romskiej kultury. Dobrym rozwiązaniem byłaby emisja programów informacyjnych dotyczących współczesnych polskich Romów w telewizji publicznej, mogących dotrzeć do szerokiego grona odbiorców. Wśród

młodzieży, wiedza o mniejszościach narodowych i etnicznych żyjących w naszym kraju i innych krajach europejskich powinna być przekazywana na lekcjach geografii i jako osobna treść kształcenia włączona do programów nauczania tego przedmiotu na III etapie edukacyjnym.

Ważnym jest również, by poszukiwać wspólnych dla obu społeczności elementów kulturowych, jako podstawy do integracji. W przypadku Romów polskich i Polaków takim pomostem jest wyznawana religia. Polscy Romowie, jak zdecydowana większość polskich obywateli to katolicy. Warto więc organizować lokalnie wspólne wydarzenia religijne (np. pielgrzymki), co z sukcesem dla relacji polsko-romskich odbywa się corocznie w Łososinie Górnej. Drugim elementem wspólnym, mogącym przybliżyć do siebie obie społeczności jest historia, a w szczególności pamięć o tragicznych wydarzeniach z okresu II Wojny Światowej. Wspólne upamiętnienie ofiar, może być początkiem budowy więzi społecznych pomiędzy Polakami a Romami na bazie tożsamyh doświadczeń historycznych. Zjawisko takie już można obserwować w trakcie „Taboru Pamięci Romów” organizowanego przez Muzeum Etnograficzne w Tarnowie i obchodów Międzynarodowego Dnia Pamięci o Zagładzie Romów w Państwowym Muzeum Auschwitz-Birkenau.

Wnioski końcowe

Czym są innowacje w edukacji multikulturowej? Jakie są rodzaje innowacji w edukacji multikulturowej? Które z innowacji wprowadzono w polskim systemie kształcenia uczniów romskich? Jakie innowacyjne działania można jeszcze podjąć by usprawnić system kształcenia uczniów romskich?

Kształcenie multikulturowe jest nowym wyzwaniem dla polskiego systemu edukacyjnego, w tym kształcenia na lekcjach geografii. Pełna partycypacja mniejszości narodowych i etnicznych w życiu społeczno-ekonomicznym naszego kraju, z jednoczesnym zachowaniem ich tożsamości kulturowej i historycznej wymaga rozwiązań i działań innowacyjnych w sferze edukacji w szerokim tego słowa znaczeniu. Innowacje w zakresie edukacji multikulturowej powinny obejmować zdaniem autorki sześć obszarów działań: diagnozę sytuacji i potrzeb edukacyjnych uczniów odmiennych kulturowo, zmiany w organizacji ich szkolnictwa, programach kształcenia, programach wychowawczyh, przygotowanie kadry i materiałów dydaktycznych oraz zmiany w sytuacji materialnej i społecznej uczniów.

Analizując poszczególne obszary działań na przykładzie kształcenia romskiej mniejszości etnicznej, autorki stwierdzają, że w polskim systemie kształcenia poczyniono zmiany noszące charakter innowacji, lecz podjęte działania są nadal niewystarczające. Polskie prawo oświatowe daje możliwości zachowania tożsamości kulturowej przez uczniów odmiennych kulturowo, lecz nie jest ono w pełni realizowane w przypadku uczniów romskich. Obecny system przewiduje kształcenie uczniów romskich w klasach integracyjnych, co jest nowym i zasadnym rozwiązaniem, lecz wymaga usprawnienia, gdyż uczniowie romscy nadal mają trudności edukacyjne i integracyjne w polskiej szkole, które wymagają szczegółowej diagnozy. W zakresie organizacji kształcenia ważne zmiany przyniósł „Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce”, będący źródłem innowacji pedagogicznych w kształceniu uczniów romskich, lecz jego zakres w dziedzinie edukacji wymaga uzupełnienia.

Zmian należy dokonać również w programach wychowawczych i programach nauczania poszczególnych przedmiotów szkolnych, w szczególności geografii. Na przedmiocie tym bowiem nauczyciele powinni zapoznać uczniów ze zróżnicowaniem etnicznym i narodowościowym swego kraju i Europy, z geografiami krajów pochodzenia mniejszości i podjąć trud przygotowania młodzieży do życia w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo. Nie jest to możliwe bez stworzenia systemu kształcenia obecnych i przyszłych nauczycieli (również geografii), obejmującego dydaktykę pracy z uczniami odmiennymi kulturowo. Autorki wskazały w artykule liczne propozycje działań innowacyjnych mających na celu usprawnienie systemu kształcenia uczniów romskich w Polsce, wśród których najważniejsze to:

- traktowanie dzieci romskich jako uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, obcojęzycznych i dwukulturowych,
- wprowadzenie obowiązkowego przygotowania przedszkolnego romskich uczniów,
- stworzenie systemu rozpoznawania i przeciwdziałania niepowodzeniom szkolnym romskich uczniów (w tym stałego monitorowania postępów edukacyjnych i badania losów absolwentów),
- stworzenie systemu kształcenia podstawowego dla dorosłych Romów,
- stworzenie specjalnej ścieżki edukacyjnej dla uczniów klas integracyjnych polsko-romskich, realizowanej metodą projektu,
- obowiązkowe warsztaty dla uczniów szkół integracyjnych na temat stereotypu i mechanizmu jego powstawania,
- włączenie w programy nauczania geografii elementów różnorodności kulturowej,
- organizacja w ośrodkach doskonalenia zawodowego nauczycieli zajęć z dydaktyki pracy z uczniami odmiennymi kulturowo, a dla nauczycieli w klasach integracyjnych polsko-romskich zajęć dotyczących historii i kultury romskiej,
- wprowadzenie na studiach kierunków nauczycielskich zajęć dydaktycznych przygotowujących przyszłych nauczycieli do pracy w środowisku wielokulturowym i klasach integracyjnych,
- wykorzystywanie w polskich szkołach tłumaczeń podręczników, elementarzy i innych pomocy dydaktycznych czeskich i słowackich.

Autorki liczą, że przedstawione w niniejszym artykule wyniki analiz i wskazane propozycje zmian w szkolnictwie uczniów romskich staną się przyczynkiem do dalszych badań i dyskusji badaczy zajmujących się tematyką edukacji multikulturowej, w tym edukacji uczniów romskich.

References

- Bartosz, A. (2004). Nie bój się Cygana. Na dara Romestar. Sejny: Fundacja Pogranicze.
- Bitka, M., Janicki B. (2009). Historyczne komiksy edukacyjne dla Romów. W: B. Weigl (red.), *Romowie 2009. Między wędrówką a edukacją*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, 129–131.
- Dobrowolska, B. (2011). Sytuacja dziecka romskiego w szkole w latach 80. XX wieku i współcześnie. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Garczyńska, J., Gierała, Z. (2012). Rodzina Głowackich. *Kwartalnik Romski*, 5/2. Radom: Radomskie Stowarzyszenie Romów, 12–17.
- Kwadrański, Ł. (2007). Charakterystyka sytuacji edukacyjnej Romów w Czechach, Polsce i Słowacji po 1989 roku. W: P. Borek (red.), *Romowie w Polsce i Europie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 233–248.
- Milewski, J. (2004). Edukacja Romów w Polsce – wczoraj i dziś. W: J. Milewski (red.), *Romowie, co każdy nauczyciel wiedzieć powinien*. Suwałki: Wydawnictwo Stowarzyszenia „Integracja”.
- Nowicka, E. (2007). Romowie i świat współczesny. W: P. Borek (red.), *Romowie w Polsce i Europie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 124–147.
- Okoń, W. (1984). *Słownik Pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Parfieniuk, I. (2001). Przygotowanie nauczyciela do pracy w środowisku zróżnicowanym etnicznie. W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Oświata etniczna w Europie Środkowej*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 285–293.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/12, 2012*, Warszawa: GUS, Departament Badań Społecznych.
- Ustawa z 6 stycznia 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym*, Dz.U. Nr 17, poz. 141.
- Sprawozdanie z realizacji „Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce” w 2012 roku. Pozyskano z <http://mniejszosci.narodowe.mac.gov.pl/mne/romowie/program-na-rzecz-spole/program-na-rzecz-spole/program-na-rzecz-spole-1/6978,Sprawozdania-z-realizacji-Programu-na-rzecz-spolecznosci-romskiej-w-Polsce-w-2012.html>
- Polska Akcja Humanitarna. Pozyskano z [//www.pah.org.pl/nasze-dzialania/158/problem_dostepu_do_educacji](http://www.pah.org.pl/nasze-dzialania/158/problem_dostepu_do_educacji)

Notka biograficzna o autorze: absolwentka kierunku Geografia, na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, doktor nauk o ziemi w zakresie geografii. Jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym na stanowisku adiunkta w Zakładzie Dydaktyki Geografii, Instytutu Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Prowadzi zajęcia dydaktyczne m.in. z dydaktyki geografii, edukacji regionalnej, regionu Małopolska. Jej zainteresowania obejmują trzy zakresy badawcze: dydaktykę geografii, problematykę przedsiębiorczości oraz sytuację romskiej mniejszości etnicznej w Polsce.

Biographical note of author: graduated from the Faculty of Geography at the Pedagogical University of Cracow, PhD in geography. She is a university lecturer employed in the Department of Didactic Geography, Institute of Geography at the Pedagogical University of Cracow. She runs classes in: geography teaching, regional education, Małopolska voivodeship. Her interests comprise three research areas: geographical education, issues of entrepreneurship and the situation of Roma ethnic minority in Poland.

Agnieszka Świętek, dr
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Zakład Dydaktyki Geografii
ul. Podchorążych 2
30-084 Kraków
swietekaga@wp.pl

Notka biograficzna o autorze: dr hab., prof. UP, geograf, dydaktyk geografii, podróżnik. Zwiedziła większość krajów europejskich oraz Kubę, Meksyk, Indie, Nepal, Egipt, Maroko, Jordanię. Kierownik Zakładu Dydaktyki Geografii Instytutu Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego im.

Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Opublikowała ponad 195 prac naukowych w kraju i zagranicą. Autorka monografii naukowej *Geografia Rozwój Zrównoważony Edukacja Ekologiczna* oraz współautorka i redaktor prac o charakterze monograficznym, m.in.: *Przyroda województwa świętokrzyskiego, Funkcje turystyki i krajoznawstwa w strategii rozwoju regionów w Polsce, Turystyka i ekologia – rozbudzenie potrzeb poznawczych i świadomości społeczeństwa, Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli geografii w Polsce i w krajach Unii Europejskiej, Edukacyjne zajęcia terenowe w Świętokrzyskim Parku Narodowym*. Współautorka podręczników szkolnych: *Geografia. Krajobrazy Polski do klasy 4, Geografia Ziemia – nasza planeta do klasy 6, Przyroda do klasy 4 i 5*. Specjalistka z zakresu geografii, turystyki i rekreacji, dydaktyki geografii oraz ochrony środowiska.

Biographical note of author: PhD, professor at the Pedagogical University of Cracow. A geographer, a geography teacher, a traveler. She visited most of the European countries, as well as Cuba, Mexico, India, Nepal, Egypt, Morocco, and Jordan. A head of the Department of Geography, the Institute of Geography Teaching at the Pedagogical University of Cracow. She has published over 190 scientific papers in the country and abroad. The author of the monograph on *Geography Sustainable Development Environmental Education*. The co-author and editor of a monographic work, including *Voivodeship Nature, Features, tourism and sightseeing in the strategy of regional development in Poland, Tourism and ecology – to foster the cognitive needs and public awareness, Education and training of teachers of geography in Poland and in the European Union, Educational fieldwork in the Świętokrzyski National Park*. Bożena Wojtowicz is also the co-author of the following textbooks: *Geography. Polish Landscapes, Grade 4; Geography Earth – our planet, Grade 6; Nature, Grade 4 and 5*. She is the specialist in the field of geography, tourism and recreation, teaching geography and the environment.

Bożena Wójtowicz, dr hab., prof. UP
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Zakład Dydaktyki Geografii
ul. Podchorążych 2
30-084 Kraków
boz.wojt@gmail.com