

# Interwencja edukacyjna czyli jak przekonać Gadziów, że nie każdy Cygan kradnie konie

Małgorzata Wójcik\*

SWPS Wydział Zamiejscowy w Katowicach

Katarzyna Popiołek

SWPS Wydział Zamiejscowy w Katowicach

EDUCATIONAL INTERVENTION. HOW TO CONVINCING GAJDOS THAT NOT ALL GYPSIES STEAL HORSES

The aim of this article is to present the effectiveness of anti-prejudice educational program in changing negative stereotype and prejudice toward Roma minority. It also explores the possibility of implementing program in high school setting without curriculum change and additional teachers' training. It was shown that after the intervention there was a significant change in both students' opinion about Roma and in declared social distance. The implementations of these findings are discussed.

**Key words:** stereotypes, prejudice, Roma, educational program

## WPROWADZENIE

### STEREOTYPY ETNICZNE W POLSCE

Żyjemy w kraju o umiarkowanym zróżnicowaniu etnicznym, narodowym czy religijnym. Mniejszości narodowe: Niemcy, Litwini, Łemkowie czy Romowie stanowią znikomy procent populacji i nie wywołują znaczących i zauważalnych problemów społecznych. Nie doświadczamy konfliktów na tle rasowym, etnicznym czy wyznaniowym, a wielu Polaków nie ma bezpośredniego kontaktu z przedstawicielami jakichkolwiek mniejszości. Można by więc przypuszczać, że brak realnych, codziennych problemów w kontaktach z Obcymi wpłynie na neutralny bądź nawet pozytywny do nich stosunek. Nic bardziej mylnego. Zarówno doniesienia badawcze, jak i badania opinii publicznej sugerują że dorośli Polacy nie chcą Roma, Araba czy Żyda na swojego szefa (*Gazeta Wyborcza*, 2007), co czwarty Polak nie chciałby mieć za sąsiada Muzułmanina, imigranta czy Żyda, a dwóch na pięciu Cygana (*European Values Survey* z 1999/2000). Należy zauważyć, że stosunek Polaków do Muzułmanów i Żydów jest porównywalny do tego z innych państw Europy, tam jednak odsetek przedstawicieli tych religii w populacji jest znacznie wyższy. Uprzedzenia w stosunku do Romów występują w Polsce na takim samym poziomie jak na Węgrzech, są niewiele mniejsze niż w Rumunii czy Bułgarii, gdzie mniejszość romska jest bardzo lic-

na. Badania CBOS z roku 2007 sprawdzające stosunek dorosłych Polaków do poszczególnych narodów pokazały wyraźną niechęć respondentów do Romów/Cyganów. Na skali od +3 (sympatia) do -3 (maksymalna niechęć) Romowie plasowali się na poziomie -1.5 wyprzedzając tylko Arabów -1.6. Widać więc, że mimo braku częstych kontaktów wypracowaliśmy jako społeczeństwo trwałą, spójny i negatywny stereotyp Roma/Cygana, co więcej powszechność i siła występowania stereotypu jest odwrotnie proporcjonalna do ich liczby w Polsce (Weigl, 2007). Czy mimo zmian społecznych na przestrzeni ostatniej dekady najmłodsze pokolenie będzie nadal uznawało Romów/Cyganów za złodziei i brudasów? Czy może uczestnictwo w Unii Europejskiej, łatwość wyjazdów, pojawienie się w szkole uczniów z innych krajów, powszechność internetu ułatwiającego kontakty nie tylko w obrębie własnego narodu, różnorodność etniczna wśród celebrytów spowodowała pozytywną zmianę?

## PRZYKŁADY PROGRAMÓW ANTY-UPRZEDZENIOWYCH

### STOSUNEK DZIECI I MŁODZIEŻY DO ROMSKICH KOLEGÓW

Warto zwrócić uwagę na niezwykle ciekawe doniesienia z badań przeprowadzonych przez Weigl i Formanowicz (2007). Badaczki zwróciły szczególną uwagę na stosunek polskich dzieci do Cyganów, zakładając że dzieci nie kształtują swojej postawy bezpośrednio w interakcji z cygańskimi rówieśnikami, ale raczej poprzez wpływ rodziców i otoczenia. W pierwszym badaniu dzieci deklarowały zachowanie wobec nowego ucznia – Roma/Cygana, pokazując generalnie pozytywny stosunek; chęć oprowa-

\* Korespondencję dotyczącą artykułu można kierować na adres: Małgorzata Wójcik, SWPS Wydział Zamiejscowy w Katowicach, ul. Koshutta 9, 40-844 Katowice.

e-mail: mgolonka-wojcik@swps.edu.pl

dzenia po szkole, pomocy w lekcjach i zabawy. Także badanie skalą przymiotnikową pokazało pozytywną opinię dzieci o potencjalnym nowym uczniu, jedynie kilka osób oceniało Roma/Cygana jako złego, kłamliwego i brudnego, większość jednak przypisywała mu więcej zalet niż wad. Według badaczek jest to zaskakujące zwłaszcza w świetle uprzedzeń dorosłych Polaków wobec Cyganów oraz dotychczasowych wyników badań przeprowadzonych w Opolu opisujących raczej negatywne dziecięce postawy (Weigl, 1999). Pozytywny obraz romskiego ucznia może wynikać z faktu pewnych zmiany stereotypu kulturowego, promowania romskiej kultury bądź coraz większej otwartości dzieci na odmienność. Według badaczek zmienia się wizerunek Obcego w oczach polskich dzieci, następuje proces osvajania obrazu człowieka o odmiennym kolorze skóry, mówiącego innym językiem, o innym pochodzeniu, kulturze i obyczajach. „Oswojony” obraz jest bardziej atrakcyjny dla młodego człowieka, niż kulturowo podzielany stereotyp Obcego-nie-Polaka. Myśląc i przewidując potencjalny kontakt z Obcym dzieci kierują się tym właśnie „oswojonym” wizerunkiem, a nie negatywnym stereotypem przejętym od rodziców. Badaczki wyrażają nadzieję, że w niedalekiej przyszłości także Romowie skorzystają z tych mentalnych przemian.

#### **PROGRAM NA RZECZ SPOŁECZNOŚCI ROMSKIEJ W POLSCE**

Ważne i bardzo obiecujące są strukturalne działania zwłaszcza Program na Rzecz Społeczności Romskiej w Polsce, ustanowiony uchwałą Rady Ministrów z dnia 19 sierpnia 2003 roku w sprawie ustanowienia programu wieloletniego na rzecz społeczności romskiej w Polsce. Zainteresowanie kwestią Romów spowodowane jest nie tylko widocznym ich wykluczeniem i tragiczną wręcz sytuacją społeczną, ale także postawą Organizacji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie, która stwierdza, iż mniejszość Romów jest najliczniejszą mniejszością etniczną w całej Europie, szczególnie w państwach Europy Środkowej. Ich sytuacja w oparciu o raport Wysokiego Komisarza ds. Mniejszości Narodowych z marca 2000 roku jest określana jako „często najgorsza ze wszystkich grup zamieszkujących w obszarze OBWE.” W treści programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce wyraźnie zaznaczone są problemy z jakimi borykają się Romowie; między innymi powszechna niechęć i odrzucenie przez nie – Romów (Gadziów) w życiu codziennym oraz instytucjach społecznych. Jedną z przyczyn takiego stanu poza bezrobociem, niskim wykształceniem, niskim poziomem zdrowia jest brak wiedzy społeczności polskiej o Romach. Poza niewiedzą, niechęć jest podsycana przez doniesienia medialne, które koncentrują się na aspektach kryminalnych, sensacyjnych bądź prezentują „archaiczno-sentymentalny wizerunek Roma”. Potwierdza to Adam Bartosz (2007) pokazując, iż w naszej świadomości utrzymuje się fałszywe wyobrażenie o Cyganach w trzech wersjach: „demonicznej, przestępczej bądź ope-retkowej.” Zasadniczym celem programu jest zniwelowa-

nie różnic dzielących Romów od reszty społeczeństwa, przy jednoczesnym zachowaniu ich tożsamości, kultury i odrębności. Ogromny nacisk położony jest na edukację młodego pokolenia, zwiększenie bardzo niskiego współczynnika ukończenia szkoły, wprowadzenie asystentów romskich i nauczycieli wspomagających, propagowanie edukacji wśród rodzin; ochrona zdrowia i inne długoterminowe działania. Część działań skierowanych jest w stronę edukacji ludności większościowej, poprawy stanu wiedzy o społeczności romskiej, a w konsekwencji poprawy wizerunku Romów oraz zmiany negatywnego stereotypu. Jeden z punktów programu mówi iż konieczna jest:” Popularyzacja prawdziwego obrazu Romów z ich bogatą obyczajowością i odmiennością, pasjonującą i często dramatyczną historią, kulturą oraz tradycją, która wzbogaca polską kulturę.” Nie jest to zadanie łatwe, ale możliwe. Temat cygański jest w dużej mierze egzotyczny dlatego odpowiednio podana informacja może przyczynić się do pozytywnych zmian w nastawieniu. Nie sposób wymienić wszystkich działań medialno-edukacyjnych, warto jednak wspomnieć o praktycznych przewodnikach metodycznych dla nauczycieli (Milewski, 2004) które mają za zadanie pomóc w przeprowadzeniu zajęć pokazujących Cyganów nie jako brudnych żebraków czy taneczerzy wokół ogniska, ale jako normalnych ludzi.

#### **WIELOKULTUROWY PROGRAM EDUKACYJNY TAK**

Innym działaniem edukacyjnym był program przeprowadzone przez Barbarę Weigl i Wiesława Łukaszewskiego (1992) sprawdzający efektywność pięciu różnych niespecyficznych sposobów oddziaływania na dziecięce uprzedzenia. W eksperymencie odnotowano, iż oddziaływania niespecyficzne silnie polepszyły ocenę grup narodowych i zmniejszyły deklarowany wobec nich dystans. Największe polepszenie ustosunkowań uzyskano w grupach zwyczajowo stygmatyzowanych – Żydów i Cyganów. W 1999 Barbara Weigl wraz z współpracownikami przeprowadziła „Program TAK” o charakterze eksperymentu szkolnego, mający na celu przybliżenie kultury grup narodowych stanowiących mniejszości w Polsce. Podczas lekcji historii, języka polskiego, języków obcych, geografii, muzyki i plastyki wprowadzone zostały dodatkowe informacje na temat kultury, dorobku i różnorodności takich grup jak: Żydzi, Cyganie, Niemcy, Białorusini, Ukraińcy, Litwini. Wyniki okazały się być bardzo obiecujące, gdyż uzyskano szereg efektów pokazujących, iż pod wpływem działań edukacyjnych możliwe jest osiągnięcie pozytywnej zmiany nastawienia do grup obcych szczególnie tych najczęściej i najbardziej stygmatyzowanych tj. Żydów i Cyganów.

#### **PROGRAM STOWARZYSZENIE ARABIA**

Programy zmieniające ustosunkowanie do Obcego są w Polsce szczególnie trudne, niewielkie zróżnicowanie etniczno-narodowo-religijne struktury społecznej powoduje, że trudno rozmawia się o obcych których fizycznie nie ma wśród nas (Lewowicki i Ogrodzka-Mazur, 2006;

Jaworska-Matys, 2008). Nie można więc zastosować sprawdzonych sposobów klasy mieszanej (Allport, 1954), chyba że w klasie Romsko-Polskiej, a takich jest bardzo niewiele. Wobec takiego problemu stanęli działacze ze stowarzyszenia ARABIA.pl chcący zmodyfikować negatywny stereotyp Araba rozpowszechniony wśród dzieci i młodzieży. Zaprojektowane siedmiogodzinne warsztaty miały na celu zapoznanie z kulturą i religią muzułmańską. Uczniowie mieli możliwość weryfikacji swojej dotychczasowej wiedzy, dowiedzieli się o podobieństwach pomiędzy religiami, omawiali kontrowersyjne aspekty świata arabskiego. Podczas zajęć praktycznych poznali podstawy pisania i czytania, zapoznali się z przedmiotami codziennego użytku, kuchnią, strojami, sposobami parzenia herbaty i kawy. Po trzech semestrach dokonano ewaluacji programu. Nastąpiła zmiana postawy wobec Arabów i muzułmanów, co więcej pozytywniejsze ustosunkowanie przeniosło się na przedstawicieli innych kultur – Romów i Indusów. Warsztaty okazały się więc narzędziem zwiększającym otwartość wobec Obcych zwłaszcza tych najbardziej stygmatyzowanych lub egzotycznych. Potwierdza to wyniki wcześniej wspomnianych badań Barbary Weigl. Przytoczone interwencje edukacyjne były bardzo efektywne, mają niestety pewne ograniczenia – brak możliwości powszechnego zastosowania. Program w szkołach opolskich był prowadzony podczas kilku przedmiotów jednocześnie, a to utrudniałoby wprowadzenie go do podstawy programowej szkoły i uniemożliwia jego szersze zastosowanie. Program stowarzyszenia Arabia mimo, że bardzo ciekawy i skuteczny miał bardzo ograniczony zasięg, został przeprowadzony tylko w siedmiu szkołach różnych województw. Warsztaty wymagały zaangażowania pracowników naukowych wyższych uczelni i arabistów.

Skoro programy anty-uprzedzeniowe okazują się skuteczne i są w świetle przytoczonych badań bardzo potrzebne, należy znaleźć sposób, który pozwoliłby na wprowadzenie ich do większej liczny szkół. Według badań Barbary Weigl uprzedzenia wśród dzieci zmieniają się i stają się coraz mniej wyraziste, więc dobrze zaprojektowany, powszechnie stosowany program mógłby tą tendencję podtrzymać i jeszcze bardziej zniwelować gotowość do stereotypizacji i zachowań dyskryminacyjnych wobec Obcych. Program taki powinien spełniać następujące kryteria: brak konieczności dodatkowego szkolenia kadry; możliwość wprowadzenia do podręczników szkolnych; spójność z treściami programowymi dla danego poziomu nauczania; ograniczony do jednego przedmiotu; spełniający wymogi metodyczne. Możliwość spełnienia wszystkich tych kryteriów daje nauczanie języka obcego w szkole. Programy nauczania języka są relatywnie elastyczne w porównaniu z programami innych przedmiotów ogólnokształcących. Nauczyciel może pozwolić sobie na wybór materiałów dodatkowych, różnorodnych ćwiczeń aktywizujących bądź tekstów. Wynik końcowy mierzony jest kompetencją językową, a nie ilością przyswojonej wiedzy. Jeżeli konspekty lekcji spełniają wymogi metodyczne: pozwalają na ćwiczenie wszystkich

kompetencji językowych, są dostosowane do poziomu nauczania na danym poziomie zaawansowani, wprowadzają treści gramatyczne i leksykalne spójne z podstawami programowymi nie istnieje potrzeba dodatkowego szkolenia nauczycieli. Można je także wprowadzić do podręczników kursowych dla szkoły średniej, ponieważ odpowiednio przygotowany romski anty-uprzedzeniowy program edukacyjny nie zaburzy procesu nauczania języka obcego w szkole.

Biorąc pod uwagę przeanalizowany materiał badawczy założyliśmy, iż odpowiednio zaprojektowany program anty-uprzedzeniowy zmieni negatywną opinię o Romie/Cyganie oraz zmniejszy deklarowany dystans wobec przedstawiciela tej nacji.

## **CEL BADANIA**

Przytoczone badania, doniesienia prasowe oraz zalecenia Programu na Rzecz Społeczności Romskiej w Polsce pokazują, że walka z uprzedzeniami wobec tej społeczności jest sprawą pilną, wpisaną w długoletni, spójny program. Celem naszego badania było zaprojektowanie, przeprowadzenie i sprawdzenie skuteczności programu edukacyjnego zmieniającego negatywny stereotyp Roma/Cygana, który będzie łatwy do przeprowadzenia i możliwy do rozpowszechnienia przy jednoczesnej skuteczności.

## **METODA**

Przyjęty model badawczy ma charakter planu quasi eksperymentalnego, ponieważ nie zostały spełnione wszystkie konieczne warunki eksperymentu. W eksperymencie brało udział sześćdziesięciu uczniów ( $n=60$ ); trzydziestu w grupie eksperymentalnej i trzydziestu w grupie kontrolnej, liczba grup wynikała z istoty zmiennej niezależnej X, która przyjmuje dwa stany: X1 – zastosowanie programu, X2 – brak programu modyfikującego stereotyp Roma. W grupie eksperymentalnej przeprowadzono interwencje edukacyjną, mającą na celu zmianę negatywnego ustosunkowania do Romów/Cyganów. W grupie kontrolnej lekcje odbywały się zgodnie z podręcznikiem kursowym bez jakiegokolwiek dodatkowej interwencji.

Nie spełniono kryterium losowości, grupy badawcze zostały utworzone na bazie istniejących klas Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych (społeczności klasowych uczniów). Grupę eksperymentalną stanowiła klasa C ( $n=30$ ); kontrolną klasa B ( $n=30$ ) Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych. Do klasy C – grupy eksperymentalnej uczęszczało 13 dziewcząt i 17 chłopców; do klasy B – grupy kontrolnej 18 dziewcząt i 12 chłopców. Większość z nich miała w tym czasie 16/17 lat, jedna uczennica 15 lat, a dwójka chłopców 18 lat. Uczniowie pochodzili z różnych środowisk i różnych miast. Żaden z uczniów nie pochodził ze wsi, wszyscy mieszkali w miastach Śląska i Zagłębia. Większość dojeżdżała codziennie na zajęcia, sześć osób mieszkowało w internacie. Eksperymentator nie podlegał maskowaniu, znał cel badań i był jednocześnie nauczycielem języka angielskiego zatrudnionym w ogólnokształcącej Szkole Sztuk Pięknych od lat.

## PROCEDURA BADAWCZA

Przyjęty model badawczy ma charakter planu quasi eksperymentalnego, badania miały charakter trój-etapowy:

Etap 1 – Przeprowadzenie pretestu zmiennych zależnych (wrzesień)

Etap 2 – Przeprowadzenie programu edukacyjnego (od września do lutego)

Etap 3 – Przeprowadzenie posttestu bezpośrednio po zakończeniu programu (luty) oraz po ośmiu miesiącach od zakończenia programu (wrzesień kolejnego roku szkolnego) (Tabela 1).

Badane zmienne zależne:

1. **Y1 Komponent Poznawczy Stereotypu Roma**

– Komponent odnosi się do treści zawartych w stereotypie. Są to przekonania, wiadomości i opinie o przedmiocie stereotypu czyli Romie/Cyganie. Za definicję operacyjną przedmiotowych zmiennych przyjęto wynik ogólny kwestionariusza Diferencjału Semantycznego Osgooda (1957) w wersji opracowanej przez Idę Kurcz i Joannę Maciątek (Kurcz, 1992) Jest to metoda najczęściej stosowana do badania strony deskryptywnej ponieważ pozwala nie tylko na ustalenie konkretnych treści deskryptywnych zawartych w stereotypie (uczciwy-nieuczciwy, kłamliwy-prawdomówny, czysty-brudny), ale także na zmierzenie stopnia posiadania danej cechy przez badany obiekt (od 1 do 7). Zbiór polskich przymiotników dyferencjału zaczerpnięto z pracy Idy Kurcz i Joanny Maciątek, które wyróżniły listę antonimicznych określeń najczęściej wybieranych do opisu różnych narodowości.

2. **Y2 Komponent behawioralny Stereotypu Roma/Cygana**

(Upředzenie wobec Roma/Cygana) – Komponent odnosi się do deklarowanego zachowania zewnętrznego: chęci zbliżenia się albo oddalenia. W miarę wzrostu intensywności upředzenia zwiększa się także tendencja do unikania obiektu upředzeń. Im większe upředzenie, tym większy dystans. Za definicję operacyjną zmiennych przyjęto deklarowany przez uczniów dystans wobec badanej nacji, który

mierzony jest przy użyciu Skali Dystansu Bogadusa (1925) w wersji opracowanej przez Barbarę Weigl. Zmienna mierzona jest w sześciokategorialnej skali porządkowej w formie graficznej. Uczniowie otrzymują kołowy wykres z dwunastoma namiotami, w jednym z których mieszka Rom i deklaruje w którym namiocie chcieliby zamieszkać. Dotychczasowe doświadczenia pokazały, że jest to bardzo trafne narzędzie i rzetelnie identyfikuje stosunek do innych (Weigl, 1999). Skala graficzna została opracowana przez Barbarę Weigl i wykorzystana w badaniu upředzeń młodzieży szkół polskich w 1999 roku.

Kontrolowanie zmiennych niezależnych zakłócających było niemożliwe ponieważ realizacja programów nauczania, a tym samym badań była rozłożona w czasie. Badacze nie mogli przeciwdziałać takim zakłóceniom jak wpływ środków masowego przekazu, kolegów i rodziców na treść stereotypów przejawianych przez uczniów. Nie podjęto się kontroli zmiennych niezależnych ubocznych, na przykład pochodzenia społecznego uczniów, ich sytuacji materialnej, doświadczenia w zakresie kontaktów z innymi nacjami itp.

## OPIS PROGRAMU

Program składa się z 30 scenariuszy lekcji, został przeprowadzony w ciągu jednego semestru nauki. Jedna z trzech lekcji tygodniowo była poświęcona na przeprowadzenie lekcji programu romskiego, a pozostałe dwie odbywały się zgodnie z tokiem podręcznika kursowego. Program został zaprojektowany jako trzydzieści scenariuszy z których każdy jest samodzielnym konspektem jednej 45 minutowej lekcji. Wszystkie stanowią spójną całość dzieląc cel, podstawy teoretyczne i formę. W celu uzyskania pozytywnej i trwałej zmiany dwóch komponentów stereotypu Roma/Cygana połączone zostały cztery techniki. Pierwsza część programu – 15 scenariuszy skupia się na komponencie poznawczym stereotypu Roma i ma za zadanie wprowadzenie niewielkich kumulujących się zmian w celu rozcieńczenia komponentu

Tabela 1  
Model badawczy

	Pretest	Zmienna zależna	Posttest1/efekt krótkoterminowy Posttest 2/efekt długoterminowy
Grupa eksperymentalna	Pomiar zmiennych zależnych: Y1-Komponent poznawczy stereotypu Roma/Cygana Y2-Komponent behawioralny (upředzenie) stereotypu Roma/Cygana	X1 Realizacja any-upředzeniowego programu Romskiego	Pomiar zmiennych zależnych: Y1-Komponent poznawczy stereotypu Roma/Cygana Y2-Komponent behawioralny (upředzenie) stereotypu Roma/Cygana
Grupa kontrolna	Pomiar zmiennych zależnych: Y1-Komponent poznawczy stereotypu Roma/Cygana Y2-Komponent behawioralny (upředzenie) stereotypu Roma/Cygana	X2 Zajęcia zgodne z podręcznikiem kursowym. Brak oddziaływania na stereotyp Roma/Cygana	Pomiar zmiennych zależnych: Y1-Komponent poznawczy stereotypu Roma/Cygana Y2-Komponent behawioralny (upředzenie) stereotypu Roma/Cygana

poznawczego i ułatwienia zmian behawioralnych. Podstawę teoretyczną tej części programu stanowią dwa modele: model kumulacyjny (*bookkeeping model*) i model rozcieńczenia (*dilution model*). W modelu kumulacyjnym zmiany dokonują się „krok po kroku”, są nieznaczące, natomiast kumulują się i narastają. Ledwo dostrzegalne różnice między stanami umożliwiają atrybucję i asymilację informacji niezgodnej z dotychczasowymi przekonaniami. Przyjmuje się, iż ten model powoduje jedynie niewielkie zmiany, na przestrzeni długiego okresu czasu (Kurcz, 1992, 1994). Zmiany wywołane podawaniem informacji o grupie obcej mogą być wywołane na dwóch płaszczyznach: poprzez budowanie korzystnego stereotypu tworząc skojarzenia pomiędzy grupą, a pozytywnymi cechami lub też poprzez redukcję negatywnego stereotypu osłabiając połączenia skojarzeniowe pomiędzy grupą, a cechami negatywnymi. Osłabianie skojarzeń negatywnych cechy z grupą wymaga także przewyższenia skłonności do wyszukiwania dowodów potwierdzających stereotyp. Jedną ze sprawdzonych i skutecznych technik jest nakłanianie ludzi, by świadomie analizowali cechy sprzeczne z ich przekonaniami (Lord, Lepper i Preston, 1984) lub dowody podważające ich oczekiwania (Snyder i White, 1981). Według Rothbarta i Johna (1985) cecha niezgodna z oczekiwaniami ma większe szanse osłabienia stereotypu, gdy występuje w rozmaitych okolicznościach i różnorodnych sytuacjach, członkowie grupy obcej są typowi, a dowody „przeciwko” są mocno związane z etykietą grupy. Model rozcieńczenia polega na wprowadzeniu neutralnych cech, które mają za zadanie zredukowanie spoistości deskryptywnej i ewaluatywnej stereotypu i uczynienie go podatniejszym na dalsze zmiany (Kurcz, 1995; Weigl, 1999). Ważne jest także by cecha związana z nową informacją lub zachowaniem członka grupy obcej została zakodowana na co największe szansę mają cechy lub informacje wyraziste w danej sytuacji (McArthur i Stitt, 1978). W przypadku programu romskiego nie było trudne do osiągnięcia ponieważ jest to wyrazista i wciąż dla nas egzotyczna grupa. W materiałach lekcyjnych używane są naprzemiennie lub jednocześnie dwie etykiety Rom i Cygan, tak aby cecha związana z nową informacją została trwale skojarzona z grupą niezależnie od nazwy tej mniejszości. Na każdej lekcji uczniowie otrzymali małą porcję ciekawych i łatwo zapadających w pamięć informacji, co umożliwiło zmianę „krok po kroku”. Każdy scenariusz składał się z krótkiego tekstu oraz następujących po nim ćwiczeń językowych: gramatycznych i słownikowych. Wszystkie lekcje spełniały wymogi metodyczne i zostały tak zaplanowane by uczniowie ćwiczyli kompetencje językowe: czytanie, pisanie, rozumienie ze słuchu oraz mówienie.

Lekcje pierwszej części programu wprowadziły informację na temat historii Romów; ich różnorodności; zwyczajów związanych z nadawaniem imion, małżeństwem, życiem rodzinnym, wychowaniem dzieci, wyznaczaniem kar, śmiercią i pochówkiem. Wiele poruszanych tematów bardzo zainteresowało uczniów, budziło kontrowersję i wywołało gorącą dyskusję. Jeden z bardziej interesujących

scenariuszy dotyczył podejścia Romów do śmierci, żałoby, pogrzebu i życia pozagrobowego. Dla potrzeb artykułu tekst zawarty w scenariuszu został skrócony i przetłumaczony na język polski.

„Wiara w siły nadprzyrodzone jest bardzo powszechna wśród Cyganów, wierzą, że duchy otaczają ich w każdym momencie życia. Czasem są przyjazne i pokorne, a czasem żądne zemsty, konieczne są więc zabezpieczenia w postaci amuletów, rytuałów i zaklęć. Kolorem symbolizującym żałobę jest biały lub czerwony, tak właśnie ubiera się rodzina podczas pogrzebu, co często dziwi nie-Romów (Gadziów). Cyganie wierzą że po śmierci życie biegnie dalej w innym wymiarze, wierzą także w reinkarnację – możliwość powrotu duszy w innym człowieku lub zwierzęciu. Boją się że dusza zmarłego może powrócić i nawiedzać żyjących, dlatego też starają się nie wypowiadać imienia zmarłego, nie dotykają jego ciała, a rzeczy osobiste niszczą. Cyganie tradycyjnie jedzą posiłki przy grobach swoich zmarłych, wspominając ich życie i opowiadając dzieciom ważne rodzinne historie i zdarzenia. Ten zwyczaj często powoduje nieporozumienia ponieważ jest nieznanym i nieakceptowanym.”

Po przeczytaniu i analizie językowej tekstu uczniowie odpowiadali na pytania dotyczące poruszanych zagadnień, a następnie przedstawiali swoje opinie, porównywali zwyczaje cygańskie z innymi, zastanawiając się wspólnie nad ich pochodzeniem. Najbardziej kontrowersyjne scenariusze dotyczyły romskiego małżeństwa oraz kar nakładanych przez społeczność na członka popełniającego przestępstwo. Przytoczony poniżej fragment lekcji dotyczy kar:

„Romska społeczność nie ma więzień, a najsurowszą karą jest marime –wypalenie Cygana z cygańskiej społeczności. Wypalona osoba jest nazywana marime, nie może przebywać i mieszkać z innymi Romami, nie może wejść w związek małżeński z Romką. Marime może trwać kilka dni, miesięcy bądź lat. Dożywotnie wypalenie nakładane jest tylko za zamordowanie innego Roma.”

Tekst ten zwrócił uwagę uczniów na zagadnienie „obcości” Cygana w społeczeństwie innym niż cygańskie, na problem etniczności, poczucia tożsamości grupowej oraz wyraźnych granic podziału międzygrupowego. Scenariusz dotyczący życia rodzinnego pokazał uczniom, że codzienność romska i nie romska jest do siebie w wielu sprawach podobna. Obraz Romów/Cyganów przedstawiony w scenariuszach nie był tylko pozytywny, a niektóre aspekty cygańskiego życia były przez uczniów stanowczo krytykowane, jak na przykład podejście do edukacji dzieci czy zdarzające się wykroczenia i przestępstwa. Jednak odpowiednio przygotowane scenariusze, ćwiczenia i pytania skłaniały do refleksji, szerszej analizy, a nie do „winienia ofiar”. Po tej części programu uczniowie napisali quiz, który pokazał, że sporo zapamiętali, zwłaszcza informacji zaskakujących, ciekawych lub wyrazistych.

Kolejna część programu także składała się z 15 lekcji. W celu ugruntowania potencjalnej zmiany wprowadzone zostały dwa podstawowe typy empatii emocjonalnej, która odpowiednio wywołana oraz połączona z szacunkiem do grupy obcej, może zaowocować zmianą komponentu emocjonalnego stereotypu, poprawą relacji międzygrupowych i zmniejszeniem psychologicznego dystansu pomiędzy osobami uprzedzonymi a ofiarami tych uprzedzeń. Empatia równoległa oraz empatia reaktywna mogą pomóc w zmianie nastawienia poprzez wytworzenia poczucia niesprawiedliwości (Finlay i Stephan, 2000), co

z kolei przeciwstawi się uprzedzeniom. Dowiadywanie się o cierpieniu i dyskryminacji oraz wielostronna analiza sytuacji i współczucie ofierze może prowadzić do zmiany punktu widzenia na winę ofiary i stosunku do prześladowanej jednostki. Scenariusze drugiej części programu pokazują problemy jakie Cyganie spotykają w życiu codziennym. Zostały opracowane w formie osobistych zapisków: listów, wierszy, wpisów do pamiętnika, zapisanych wspomnień i wywiadów. Opisują codzienne życie, problemy szkolne, relacje rodzinne i sąsiedzkie, przyjaźnie, poczucie odrębności romskiej społeczności, a także silne więzy w jej obrębie. Ponieważ program przeprowadzony został podczas lekcji, część scenariuszy pokazuje trudne sytuację romskich dzieci w szkole, a większość z nich stworzono w oparciu o autentyczne historie młodych Cyganów z Czech, Słowacji, Polski i Węgier. Przedstawiony scenariusz to historia opowiedziana przez mieszkankę Czarnego Dunajca która nie jest Cyganką, ale mieszka w ich sąsiedztwie. Autorka opowiadania Karolina Kutek zdobyła pierwsze miejsce w międzyszkolnym konkursie literackim: „Mój przyjaciel, moja przyjaciółka.”. W tekście opisana jest zmiana podejścia do Cyganów z początkowej ogólnej niechęci i stereotypowego myślenia, po przyjaźń z cygańską rówieśnicą. Tekst nie jest wobec Romów bezkrytyczny i przedstawia różne punkty widzenia, przez co może być wiarygodny.

„Opowiem wam historie która przydarzyła mi się gdy miałam 7 lat. Wtedy po raz pierwszy spotkałam się z Cyganką. Chodziłam do pierwszej klasy szkoły podstawowej w Czarnym Dunajcu, na początku września w mojej szkole organizowano dzień muzyki. Zebrałiśmy się w sali, a pani poprosiła nas byśmy chwycili się za ręce. Nagle zobaczyłam że koło mnie stoi dziewczynka o ciemnej karnacji i bardzo czarnych włosach, wiedziałam że to Cyganka. W pobliżu Czarnego Dunajca mieszka sporo Cyganów i moi sąsiedzi zawsze mnie przed nimi ostrzegali. Właśnie dlatego nie chciałam stać obok tej dziewczynki, ale pani na mnie nakrzyczała i musiałyśmy tańczyć koło siebie. Gdy opowiedziałam o tym w domu rodzice nie byli ze mnie zadowoleni. Powiedzieli żebym wyobraziła sobie jak byłoby mi przykro w takiej sytuacji, że wcale nie znam tej dziewczynki i nie powinnam słuchać gadania sąsiadów. Następnego dnia poczekałam po szkole na Cygankę, przeprosiłam ją i zaproponowałam wspólną zabawę. Bardzo się ucieszyła. Teraz jesteśmy już w piątej klasie i jesteśmy najlepszymi przyjaciółkami. Lovari (to jej cygańskie imię, ale my mówimy na nią Kasia) okazała się być sympatyczną, mądrą i kochaną przyjaciółką. Wiem, że niektórzy Cyganie są naprawdę źli; kradną i są nieuczciwi, ale to samo mogą powiedzieć o moich sąsiadach. Niektórzy są dobrzy, a inni nie. Gdyby nie pani nauczycielka i moi rodzice nie miałabym najlepszej przyjaciółki.”  
Karolina

## WYNIKI BADAŃ

Anty uprzedzeniowy program Romski miał na celu trwałą zmianę komponentu deskryptywnego i behawioralnego stereotypu Roma czyli polepszenie opinii na temat Romów oraz zmniejszenie deklarowanego dystansu wobec przedstawicieli tej nacji. Uzyskane wyniki potwierdziły nasze przypuszczenia. Bezpośrednio po zakończeniu programu (posttest 1) oraz w osiem miesięcy po jego zakończeniu (posttest 2) uczniowie objęci programem przejawiali istotnie bardziej pozytywne opinie na temat Romów, niż przed jego rozpoczęciem (Tabela 2). Opinie uczniów z grupy eksperymentalnej na temat Romów były pozytywniejsze, niż opinie uczniów z grupy kontrolnej w krótkim – posttest 1 ( $p=.01$ ) i długim – posttest 2 terminie ( $p=.04$ ), nie różniły się w preteście ( $p=.21$ ). Badania pokazały, iż uczniowie z grupy kontrolnej nie zmienili swojej opinii na temat Romów ani w pierwszym ( $p=.94$ ), ani drugim postteście ( $p=.59$ ).

Uczniowie objęci anty-uprzedzeniowym programem tuż po jego zakończeniu deklarowali mniejszy dystans wobec Roma/Cygana – chcieli spać namiocie bliżej Roma, niż bezpośrednio przed programem, taka tendencja utrzymała się w drugim postteście (Tabela 3). Porównanie z grupą kontrolną pokazuje, iż bezpośrednio przed programem deklarowany dystans nie różnił się. Natomiast po programie i w osiem miesięcy po nim uczniowie z grupy eksperymentalnej deklarowali mniejszy dystans wobec Roma, niż uczniowie z grupy kontrolnej ( $p=.002$ ,  $p=.004$ ). W czasie trwania badań uczniowie z grupy kontrolnej nie zmienili deklarowanego dystansu wobec Roma (pretest/pierwszy posttest  $p=.98$ ; pretest/drugi posttest  $p=.823$ ).

## OMÓWIENIE WYNIKÓW

Odnotowane zmiany są bardzo istotne i potwierdzają wyniki uzyskane przez Barbarę Weigl (1999). Po przeprowadzeniu programu edukacyjnego w szkołach polskich; uzyskała zmianę zarówno komponentu poznawczego, jak i behawioralnego stereotypu Cygana. W naszych badaniach zbadaliśmy także możliwość uzyskania efektu długoterminowego. Dotychczasowe badania modelu księgowania i modelu rozcieńczenia notowały tylko zmiany krótkoterminowe. Weber i Crocker (1983) sprawdzając

Tabela 2

Grupa eksperymentalna objęta programem według opinii nt. Romów, mierzonej w trzech momentach

Statystyki	Moment badania		
	Pretest	Pierwszy posttest	Drugi posttest
Średnia	100.03	113.97	109.10
Odchylenia standardowe	14.97	14.91	14.41
Efekt Pretest/Pierwszy posttest	$p=.00$ różnica istotna		
Efekt Pretest/Drugi posttest	$p=.00$ różnica istotna		

Tabela 3

Grupa eksperymentalna objęta programem według uprzedzenia wobec Romów, mierzonego w trzech momentach

Natężenie uprzedzenia wobec Romów (lokalizacja namiotu na kempingu)	Pretest	Pierwszy posttest	Drugi posttest
Pierwszy namiot	2	3	4
Drugi namiot	2	7	6
Trzeci namiot	2	7	7
Czwarty namiot	8	4	5
Piąty namiot	9	3	3
Szósty namiot	7	6	5
Suma	30	39	30
Efekt Pretest/Pierwszy posttest	Chi-kwadrat = 31.64 p = .00		
Efekt Pretest/Drugi posttest	Chi-kwadrat = 28.20 p = .00		

między innymi model księgowania, nie odnotowali efektu długoterminowej zmiany, nawet gdy ilość informacji niezgodnej ze stereotypem była duża. Także w badaniach Johnstona i Coolen (1995) mających na celu zmianę stereotypu za pomocą podobnej techniki, nastąpiła zmiana krótkoterminowa dla osób o silnych stereotypach i długoterminowa dla osób o słabych stereotypach. Być może czynnikiem wspomagającym zmianę długoterminową była druga część programu bazująca na wywoływaniu empatii. Mogła ona ułatwić zrozumienie członków grupy obcej, utrwalić zmianę poznawczą i wpłynąć na polepszenie stosunków do nacji romskiej w postaci długoterminowej deklaracji zmiany dystansu. Według Zimbardo i Leippe (1991) wszystkie elementy postawy są ze sobą powiązane i każda zmiana w dowolnym komponencie może, ale nie musi, spowodować zmiany w innym. Zmiana przekonań, może spowodować zmianę zachowania, jako że elementy poznawcze stereotypu obejmują zarówno przekonania jak i fragmenty wiedzy o obiektach oraz wskazania jak „powinno” się zachować wobec nich (Zanna i Rempel, 1988). Zajonc (1980) pisze, iż umysłowa reprezentacja obiektu może wpłynąć na uczucia i zachowanie, a ogólna ocena wpływa na to jak tłumaczymy sobie informację docierające do nas na temat obiektu. Zmiany aspektu poznawczo-oceniającego stereotypu Cygana pozwoliły na kolejne pozytywne, długotrwałe zmiany aspektu behawioralnego. Scenariusze oparte na emocjach zmuszały uczniów do osobistego zaangażowania w lekcję, do współodczuwania z bohaterem oraz zrozumienia i wytłumaczenia sytuacji. Samodzielne tworzenie myśli i uczuć sprawia, że są one bardziej zdecydowane, osobiste i na dłużej zapadają w pamięć (Greenwald, 1968). W ten sposób można dostać się do stereotypu na poziomie emocji i wpłynąć na dalszą pozytywną zmianę. Uczeń sam na podstawie listu, wiersza lub opowiadania zmuszony był do chwilowego przejścia perspektywy dyskryminowanej jednostki. Uczniowie dokonywali także porównania pomiędzy sytuacją własną, a sytuacją Roma. Taki sposób

przekazywania afektu nosi w sobie cechy niewerbalnego przekazu empatycznego, czyli nieświadomego przejścia postaw innych jako własnej orientacji na temat tego co dobre, a co złe, od czego należy się trzymać z daleka, a do czego zbliżyć (Greenwald i Bajani, 1995). Oczywiście przekaz werbalny jest tu bardzo istotny, uczniowie w warunkach szkolnych są do niego przyzwyczajeni i w większości przypadków otwarci na jego treść. Siedemnastoletni, młodzi ludzie są w okresie ustalania stosunku z otoczeniem, poszukują tożsamości oraz relacji ja – inni (Erikson i Erikson, 1997); ich światopogląd ulega przemianom i jest jeszcze niestabilny. Z jednej strony ta niestabilność daje szansę na uzyskanie pozytywnej zmiany, z drugiej jednak bardzo trudno taką zmianą sterować. Młodzież jest krytycznie ustosunkowana do przedstawianych im sądów, ale jednocześnie jest gotowa na zmiany własnych opinii. Sytuacja w której uczeń sam dochodzi do pewnych wniosków jest najbardziej skutecznym sposobem zmiany ustosunkowań, ponieważ nie występuje element narzucania opinii, faktów bądź wiedzy. W tym okresie intensywny jest także rozwój emocjonalny i może właśnie dlatego łatwiej jest dostać się do stereotypu na poziomie emocji, niż opinii czy zachowania. Być może korzystniejsze byłoby odwrócenie oddziaływania: rozpoczęcie od scenariuszy dotyczących emocji i empatii, a następnie przedstawienie kultury, życia i zwyczajów prezentowanej w programie nacji. Ważne jest powiązanie aspektów behawioralnych i poznawczych, ponieważ sprawia to, iż ustosunkowania stają się bardziej złożone, mniej jednoznaczne i skrajne (Fazio, 1986). Zmienia się wtedy całe spektrum postawy.

#### WNIOSKI I MOŻLIWOŚCI ZASTOSOWANIA W SZERSZEJ PERSPEKTYWIE EDUKACYJNEJ

Europejska Komisja Przeciwko Rasizmowi i Nietolerancji usilnie zaleca polskim władzom zastosowanie środków podnoszących świadomość ludności większościowej

w odniesieniu do tożsamości kulturowej mniejszości narodowych i etnicznych. Kładzie także nacisk na konieczność skoordynowania działań ze wszystkimi instytucjami publicznymi na szczeblu lokalnym i ogólnokrajowym. Podjęte działania o których mowa we wstępie artykułu w postaci Rządowego Programu dla Społeczności Romskiej są krokiem w dobrym kierunku. Andrzej Mirga, etnograf i polski Rom wskazuje na konieczność pragmatycznych działań z współdziałaniem Romów, społeczników, nauczycieli i polityków, nie tylko w celu poprawienia warunków bytowania społeczności romskiej, ale przede wszystkim w celu poprawy nastawienia polskiego społeczeństwa do przedstawicieli tej mniejszości etnicznej. Włączenie ich do społeczeństwa, chęć współpracy i współdziałania spowoduje, iż poprawa warunków życia i integracja będzie łatwiejsza do osiągnięcia (Jaworska-Matys, 2008; Lalak, 2007). Kraje, które osiągnęły sukces w integracji mniejszości wypracowały wielokierunkowe programy oparte w znacznym stopniu na edukacji ludności większościowej. Jest to proces trudny, długotrwały i wymaga dokładnego zaplanowania, dlatego też rozsądnym jest wykorzystanie możliwości, jakie daje szkoła oraz proces obowiązkowej edukacji dzieci i młodzieży. Lekcje języka angielskiego z kilku względów dają możliwości wprowadzenia treści wpływających na poglądy i postawy młodych ludzi, są na ogół lubiane przez uczniów, a przedstawione scenariusze lekcji okazały się dobrym materiałem do ciekawych, interaktywnych zajęć. Uczniowie chętnie angażowali się w dyskusję opartą o zagadnienia i treści poruszane w scenariuszach. Nie mieli przy tym poczucia iż, jakiegokolwiek stanowisko jest im narzucone przez nauczyciela. Dzięki temu wnioski jakie wyciągali pod koniec lekcji były łatwo internalizowane i mogły stać się zaczątkiem zmiany postawy. Nauka języków obcych wolna jest od monokulturowej i polocentrycznej edukacji, a wielokulturowe oddziaływanie, zwłaszcza informacje o innych narodach, dość często pojawiają się w podręcznikach. Są to jednak najczęściej nacje i narody do których młodzi Polacy nie czują uprzedzeń i nie deklarują negatywnych stereotypów: Brytyjczycy, Amerykanie, Australijczycy czy Nowo Zelandczycy, czyli ludzie mówiący językiem angielskim. Lekcje językowe poprzez swoją powszechność (znaczną większość maturzystów wybiera język angielski jako przedmiot obowiązkowy) stanowią doskonale narzędzie i kontekst do zmiany stereotypów. Wprowadzenie scenariuszy do podręczników nie jest trudne, można je bowiem dostosować do wszystkich poziomów nauczania rozpoczynając od początkujących i kończąc na zaawansowanych. Scenariusze zawierają ćwiczenia językowe dotyczące zagadnień gramatycznych i słownikowych; wspierają umiejętność czytania, pisanie i słuchania ze zrozumieniem w języku obcym, a przede wszystkim wprowadzają element naturalnej komunikacji pozwalając uczniom na swobodne wypowiedzianie się na interesujące tematy. Istotną kwestią jest też brak konieczności przeprowadzenia szkolenia kadr, ponieważ scenariusze te nie odbiegają metodycznie od standardowych, podręcznikowych lekcji i mogą być przeprowadzone przez

nauczycieli języka angielskiego bez konieczności dodatkowego przygotowywania. Jak wszystkie zajęcia szkolne wymagają zaangażowania nauczyciela i uczniów, tu mogą pojawić się problemy związane z różnicą poziomu kompetencji językowej w klasach. Jeżeli uczniowie nie posiadają wystarczającej wiedzy i umiejętności językowych nie będą mogli w pełni uczestniczyć w zajęciach, co wpłynie na nieskuteczność programu. Tym ważniejsze jest zaangażowanie nauczyciela, który musi odpowiednio przygotować uczniów do każdej lekcji programu, zwłaszcza w zakresie słownictwa.

Anty-uprzedzeniowy program romski można rozpatrywać w szerszej perspektywie edukacyjnej, a wprowadzenie scenariuszy do podręczników językowych, jako jedną ze ścieżek w większym, szeroko zakrojonym programie.

## LITERATURA

- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Badania CBOS 2007 [http://www.cbos.pl/PL/publikacje/public\\_opinion\\_2007.php](http://www.cbos.pl/PL/publikacje/public_opinion_2007.php)
- Badania European Values Survey z 1999/2000 <http://www.europeanvaluesstudy.eu/evs/surveys/survey-1999-2000.html>
- Bartosz, A. (2008). Cyganie/Romowie. Ostatni wędrowcy Europy, W: B. Weigl, M. Formanowicz (red.), *Romowie 2007. Od edukacji młodego pokolenia do obrazu w polskich mediach* (s. 148-157). Warszawa: Academica.
- Bogardus, E.S. (1925). Measuring social distance. *Journal of Applied Sociology*, 9, 299-308
- Erikson, E.H., Erikson, J.M. (1997). *The life cycle completed*. New York: W.W. Norton.
- Fazio, R.H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior. W: M.P. Zanna (red.), *The MODE model as an integrative framework. Advances in experimental social psychology* (t. 23, s. 75-109). New York: Academic Press.
- Finlay, K.A., Stephan, W.G. (2000). Reducing prejudice: the effect of empathy on intergroup attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1720-1737.
- Greenwald, A.G. (1968). Cognitive learning, cognitive response to persuasion, and attitude change. W: A.G. Greenwald, T.C. Brock, T.M. Ostrom (red.), *Psychological foundations of attitudes* (s. 147-170). New York: Academic Press.
- Greenwald, A.G., Banaji, M.R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102, 4-27.
- Jaworska-Matys, D. (2008) Dialog międzykulturowy w szkole z perspektywy kształtowania kompetencji międzykulturowych nauczycieli. W: D. Lalak (red.), *Dom i ojczyzna. Dylematy wielokulturowości* (s. 377). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Johnston, L., Coolen, P. (1995). A dual processing approach to stereotype change. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 660-673.
- Kurcz, I. (1992). Stereotypy, prototypy i procesy kategoryzacji. W: Z. Chlewiński, I. Kurcz (red.), *Stereotypy i uprze-*



- dzenia (s. 29-45). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Kurcz, I. (1994). *Zmienność i nieuchronność stereotypów*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Lalak, D. (2007). *Migracja Uchodźstwo Wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Lewowicki, T. Ogródzka-Mazur, E. (2006). *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Cieszyn-Warszawa: Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.
- Lord, C.G., Lepper, M.R., Preston, E. (1984). Considering the opposite: A corrective strategy for social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1231-1243.
- McArthur, L.Z., Stitt, C.L. (1978). An individual and quantitative measure of stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 929-940.
- Milewski, J. (2004). *Romowie co każdy nauczyciel wiedzieć powinien*. Suwałki: Integracja Stowarzyszenie.
- Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, *Program na rzecz społeczności Romskiej w Polsce*, Warszawa 2003, s. 20.
- Osgood, C.E., Suci, G. (1957). *The measurement of meaning*. Chicago: University of Illinois Press.
- Rothbart, M., John, O.P. (1985). Social categorization and behavioral episodes: A cognitive analysis of the effects of intergroup contact. *Journal of Social Issues*, 41, 81-104.
- Snyder, M., White, P. (1981). Testing hypotheses about other people: Strategies of verification and falsification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 39-43.
- Sondaż telefoniczny dla *Gazety Wyborczej*, 2007 <http://bi.gazeta.pl/im/8/4677/m4677108.jpg>.
- Weber, R., Crocker, J. (1983). Cognitive processes in the revision of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 961-977.
- Weigl, B. (1999). *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży. Studium empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Weigl, B., Łukaszewski, W. (1992). Modyfikacja stereotypów i uprzedzeń etnicznych u dzieci. W: Z. Chlewiński, I. Kurcz (red.), *Stereotypy i uprzedzenia* (s. 105-113). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Weigl, B., Formanowicz, M. (2007). *Romowie 2007. Od edukacji młodego pokolenia do obrazu w polskich mediach*. Warszawa: Wydawnictwo Academica.
- Zajonc, R.B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 1, 35, 151-175.
- Zanna, M.P., Rempel, J.K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. W: D. Bar-Tal, A. Kruglanski (red.), *The social psychology of knowledge* (s. 135-142). New York: Cambridge University Press.
- Zimbardo, P., Leippe, M. (1991). *The psychology of attitude change and social influence*. New York: McGraw-Hill.