

Bufor wielokulturowy

Monika Biłas-Henne¹, Paweł Boski²

¹ Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej

² Instytut Psychologii, Polska Akademia Nauk

Praca dotyczy problemów adaptacyjnych studentów międzynarodowych programu Erasmus. Na poziomie analizy teoretycznej wprowadzony został nowy termin – bufor wielokulturowy, oznaczający grupę społeczną o międzynarodowym składzie pełniącą funkcję ochronną wobec trudnej rzeczywistości lokalnej. Główny problem badań dotyczył weryfikacji hipotezy o dominującej roli tegoż bufora w adaptacji psychokulturowej studentów zagranicznych. Badanie przeprowadzone na próbie europejskiej ($N = 1891$) potwierdziło istnienie bufora wielokulturowego we wszystkich badanych populacjach. Ilość i jakość kontaktów w ramach bufora znacznie przewyższały poziom relacji z członkami lokalnej kultury. Testowano model liniowo-strukturalny, wyjaśniający podejmowanie kontaktów w ramach trzech środowisk: studentów miejscowych, zagranicznych oraz rodaków. Środowiska te nie są antagonistyczne wobec siebie, o ile kontakty w ramach każdego wiążą się ze wsparciem. Do satysfakcji z pobytu przyczyniają się kontakty podejmowane w ramach bufora wielokulturowego, jednak jest ona wyjaśniana przede wszystkim częstotliwością kontaktów z przedstawicielami kultury lokalnej, wsparciem od miejscowych oraz kompetencjami w zakresie kultury lokalnej (adaptacją społeczno-kulturową) i pozytywnymi emocjami doświadczanymi z przedstawicielami kultury lokalnej (przystosowaniem psychologicznym), których poziom był skądinąd szczególnie niski. Do podejmowania kontaktów z przedstawicielami kultury lokalnej przyczynia się kulturowa motywacja do wyjazdu oraz praca podejmowana przez studentów na stypendium. Znajomość języka lokalnego sprzyja mniejszej ilości kontaktów z rodakami. Chociaż bufor wielokulturowy jest supresorem relacji z kulturami lokalnymi, te ostatnie odgrywają kluczową rolę w adaptacji psychokulturowej studentów międzynarodowych.

Słowa kluczowe: *bufor wielokulturowy, akulturacja, procesy adaptacyjne, studenci międzynarodowi*

Badanie dotyczy procesów akulturacyjnych studentów międzynarodowych, uczestniczących w wymianie realizowanej w ramach europejskiego programu Erasmus

Monika Biłas-Henne, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, ul. Chodakowska 19/31, 03-815 Warszawa,
e-mail: monika.henne@swps.edu.pl

Paweł Boski, Instytut Psychologii PAN, Pałac Kultury i Nauki, Plac Defilad 1, 00-901 Warszawa, e-mail: boskip@psychpan.waw.pl
Korespondencję proszę kierować do Moniki Biłas-Henne.

Badania są częścią doktoratu powstałego pod kierownictwem prof. Pawła Boskiego w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej. Projekt był współfinansowany ze środków rządowego projektu badawczego promotorskiego nr N106 042 32/2493 przez polskie Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego i Budżetu Państwa w ramach Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego, Działania 2.6 „Regionalne Strategie Innowacyjne i transfer wiedzy” projektu własnego Województwa Mazowieckiego „Mazowieckie Stypendium Doktoranckie”.

Lifelong Programme. Procesy akulturacyjne zwykle się rozpatrywać w ramach trzech podejść teoretycznych: teorii uczenia się kultury (*culture learning theories*), teorii radzenia sobie ze stresem (*stress and coping theories*) oraz teorii tożsamości społecznej (*social identification theories*; Ward, 2001). Teorie uczenia się traktują o procesach adaptacyjnych, za pomocą których nabywane są kulturowo specyficzne umiejętności. Mamy tu do czynienia ze zmianami w sferze behawioralnej, jest to tak zwana adaptacja społeczno-kulturowa. Adaptacja społeczno-kulturowa odpowiada terminowi dopasowania funkcjonalnego (*functional fitness*), zaproponowanemu przez Kim (2001) w integracyjnej teorii komunikacji i adaptacji międzykulturowej. W przypadku teorii radzenia sobie ze stresem rozważa się procesy związane ze stosowaniem strategii radzenia sobie ze stresotwórczymi zmianami życiowymi, związanymi ze zmianą otoczenia kulturowego. Skutki procesów analizowanych w ramach tych

teorii mają charakter zmiennych afektywnych. Mowa tu o adaptacji psychologicznej jednostki, czyli o dobrostanie i satysfakcji emocjonalnej. Termin przystosowania psychologicznego (Ward, 2001) odpowiada pojęciu zdrowia psychicznego (*psychological health*) u Kim (2001). Wreszcie trzeci rodzaj teorii, które stosuje się do interpretacji procesów adaptacyjnych, to teorie związane z tożsamością społeczną. W ramach tego podejścia badacze rozpatrują procesy poznawcze, które angażuje się w tworzenie, rozwój i podtrzymywanie tożsamości (społecznej, kulturowej).

W literaturze przedmiotu studenci międzynarodowi traktowani są jako część szerszej kategorii tak zwanych pobytovców (*sojourners*). Termin ten odnosi się do osób dobrowolnie wyjeżdżających za granicę w określonym celu na określony czas (Bochner, 2006). Choć nie ma precyzyjnych kryteriów dotyczących długości pobytu osoby z kategorii pobytovców za granicą, przyjmuje się umownie okres od 6 miesięcy do 5 lat (Ward, Bochner, Furnham, 2001). Pobytovcy stanowią zróżnicowaną grupę, do tej kategorii zwykle zalicza się studentów międzynarodowych, pracowników biznesu międzynarodowego (ekspatrianci), dyplomatów oraz pracowników służb międzynarodowych (wolontariusze, misjonarze). W zależności od klasyfikacji w kategorii pobytovców mieszczą się turyści (Phinney, Berry, Vedder, Liebkind, 2006; Boski, 2009) bądź też stanowią oni odrębną grupę (Ward i in., 2001), należącą do szerszej kategorii osób zmieniających otoczenie kulturowe (*culture travelers*).

Badania dotyczące pobytovców skupiają się głównie wokół problematyki związanej z pracownikami biznesu międzynarodowego oraz ze studentami międzynarodowymi. Jeśli chodzi o badania nad drugim przypadkiem, to należy zaznaczyć, że dotyczą one przede wszystkim studentów zmieniających kontynent, tzw. studentów zamorskich (*overseas students*), natomiast badań na temat adaptacji studentów w ramach poszczególnych kultur tego samego kontynentu jest znikoma liczba. Niektórzy badacze używają terminu *academic sojourners*, który stosuje się zarówno do studentów, jak i nauczycieli, którzy zmieniają otoczenie kulturowe w celach akademickich (Khan, Khan, 2007). Badań i opisu adaptacji studentów zagranicznych dokonywano przede wszystkim w językach teorii uczenia się oraz teorii strategii radzenia sobie ze stresem, rzadziej natomiast z perspektywy teorii tożsamości społecznej.

Bochner, McLeod i Lin (1977) prowadzili badania nad sieciami znajomych (*friendship networks*), poruszając się w ramach teorii uczenia. Badania wykazały, że studenci przynależą do trzech sieci społecznych. Pierwszą z nich stanowią studenci o tym samym pochodzeniu,

którzy dzielają wartości kultury pochodzenia, druga to studenci miejscowi, pełniący funkcję instrumentalną, jako pomocnicy przy osiąganiu np. akademickich celów, trzecią natomiast grupę stanowili inni studenci obcokrajowcy, będący wsparciem w podobnej sytuacji oraz spełniający funkcje rekreacyjne. W większości badań z tego zakresu najmniej rozwiniętą siecią społeczną są studenci z kultury gospodarzy. Jest to sytuacja o tyle dysfunkcyjna, że kontakt z przedstawicielami kultury gospodarzy niesie za sobą szereg pozytywnych dla adaptacji społeczno-kulturowej konsekwencji i nowych kompetencji kulturowych (mniej problemów na uczelni, mniej trudności w interakcjach społecznych, efektywniejsza komunikacja). We współcześnie prowadzonych badaniach podkreśla się również, że częste kontakty z przedstawicielami kultury gospodarzy wiążą się z większą satysfakcją z pobytu (Rohrlich, Martin, 1991), niższym poziomem stresu (Berry, Kostovcik, 1990; za: Ward i in., 2001), mniejszą ilością problemów adaptacyjnych, czyli lepszą adaptacją społeczno-kulturową (Ward, Kennedy, 1993). Satysfakcjonujące relacje z przedstawicielami kultury gospodarzy wiążą się z lepszą adaptacją psychologiczną (Searle, Ward, 1990). Satysfakcjonujące kontakty ze studentami o tym samym pochodzeniu kulturowym korelują pozytywnie z dobrostanem psychologicznym (Searle, Ward, 1990). Kontakty z innymi studentami obcokrajowcami są podejmowane głównie w celach rozrywkowych. Stanowią one także źródło wsparcia, a ilość kontaktów z innymi studentami zagranicznymi związana jest z jakością postrzeganego wsparcia społecznego, nie jest natomiast w żaden sposób związana z adaptacją społeczno-kulturową czy przystosowaniem psychologicznym (Kennedy, 1999; za: Ward i in., 2001). W niektórych badaniach ilość kontaktów z innymi obcokrajowcami związana jest z doświadczaniem większej ilości problemów adaptacyjnych (Pruitt, 1978; Ward, Searle, 1991). Zatem wyniki badań dotyczące kontaktów z innymi studentami obcokrajowcami i związku liczby tych kontaktów z adaptacją nie są konkluzywne.

W ramach teorii radzenia sobie ze stresem prowadzi się badania między innymi nad wsparciem społecznym wśród studentów międzynarodowych. Wykazano, że wsparcie społeczne zarówno od przedstawicieli kultury gospodarzy, jak i reprezentantów własnej kultury przyczynia się do polepszenia dobrostanu psychologicznego (Ward i in., 2001). Niektóre wyniki wskazują jednak na pozytywny związek między kontaktami z przedstawicielami kultury gospodarzy a stresem psychologicznym (Ward, Kennedy, 1992). Prawdopodobnie jednak stres nie jest związany z samymi kontaktami z gospodarzami, ale z rozbieżnością między kontaktem rzeczywistym a kontaktem pożądanym

(Minde, 1985; za: Ward i in., 2001; Zheng, Berry, 1991). W tym ujęciu większy nacisk kładzie się jednak na ilość i jakość wsparcia oraz jego korelaty, a nie na opis samych sieci wsparcia i zaplecza kulturowego osób udzielających go. Badania dotyczące wsparcia społecznego eksplorują także jego otrzymywanie za pośrednictwem nowych mediów – internetu (Cemalcilar, Falbo, 2008).

Studenci programu Erasmus stanowią grupę specyficzną. Różnią się w zasadniczy sposób od innych akulturyzujących się grup, w tym nawet od wspomnianych studentów zamorskich. Specyfika uczestników programu Erasmus widoczna jest nawet na tle innych studentów międzynarodowych – grupy, z którą formalnie, według wszelkich prezentowanych wcześniej typologii (Berry, Sam, 1997; Boski, 2009; Ward i in., 2001), stanowią jedną kategorię. Studenci uczestniczący w programie Erasmus mają ściśle określony czas pobytu za granicą. Dodatkowo, w odróżnieniu od innych pobytovców, a nawet od innych studentów międzynarodowych, wszyscy studenci Erasmusa przechodzą te same procedury. Ponadto erasmusi niezależnie od kraju pochodzenia i kraju pobytu na stypendium mają te same prawa, obowiązki i przywileje na uczelni, a ich wyjazd od strony organizacyjnej jest koordynowany przez instytucje – narodowe agencje i uczelnie. A więc – można powiedzieć – są oni w większym stopniu wpisani w ramy organizacyjne, a przez to bardziej „zaopiekowani”.

Badania dotyczące studentów międzynarodowych ujmują procesy akulturacyjne w aspektach kultury własnej oraz kultury kraju osiedlenia (ewentualnie kolejnych krajów; por. Cemalcilar, Falbo, 2008; Geeraert, Demoulin, Demes, 2008; Leong, Ward, 2000; Pruitt, 1978; Searle, Ward, 1990; Ward, Kennedy, 1993; Ward, Searle, 1991). Niezależnie od stwierdzanych między nimi różnic mówi się o bezpośrednim kontakcie kulturowym za sprawą osób uczestniczących w obu systemach. Tak jednak nie jest lub być nie musi. Istnieje także trzecie, niemniej istotne środowisko, które warto poddać eksploracji badawczej. Autorzy niniejszego tekstu dostrzegli w dotychczasowych opracowaniach pewien deficyt nieuwzględniania środowiska obcokrajowców, niekoniecznie będących współrodakami. Obserwacja ta zaowocowała potrzebą wprowadzenia do dyskursu o akulturacji nowego pojęcia, które proponuje się nazywać *buforem wielokulturowym* (Boski, Biłlas-Henne, 2008). Bufor wielokulturowy definiuje się tu jako „grupę społeczną, o międzynarodowym składzie, której członkowie przebywają w kraju innym niż kraj pochodzenia, a potrzebę kontaktów społecznych realizują głównie wewnątrz własnej grupy, która jest dla nich źródłem wsparcia” (Boski, Biłlas-Henne, 2008). Bufor wielokulturowy może spełniać kilka funkcji: ochronną,

wspierającą i autoteliczną. Po pierwsze – stanowi ochronę, buforując (osłaniając) kontakty z niezrozumiałą bądź trudną rzeczywistością kultury lokalnej. Po drugie – jest źródłem wsparcia dla osób doświadczających wspólnego losu. Po trzecie – przebywanie w nim jest wartościowe samo w sobie i może dostarczać pozytywnych doznań afiliatywnych. Warto zauważyć, że pojęcie bufora wielokulturowego z dużym prawdopodobieństwem ma zastosowanie nie tylko do studentów międzynarodowych, ale do pobytovców w ogóle. Przynależność do grupy osób będących w podobnej sytuacji, sytuacji „obcości kulturowej”, pełni istotną rolę w życiu osób zmieniających otoczenie kulturowe, co można zaobserwować na podstawie powstawania tak dużej liczby formalnych bądź nieformalnych organizacji zrzeszających osoby przebywające poza granicami kraju.

Grupę erasmusów wiele łączy, dlatego identyfikacja grupowa od początku jest bardzo silna. Studenci na wymianie, niejako instytucjonalnie, już na pierwszym uczelnianym spotkaniu zostają zakwalifikowani do grupy studentów międzynarodowych i pod taką etykietką funkcjonują przez cały pobyt. Na podstawie kategoryzacji społecznych studentów międzynarodowi postrzegani są przez studentów lokalnych oraz pracowników uczelni i instytucji okalających uniwersytety jako oddzielna grupa i tak też są od początku traktowani. Często kategorią nie jest bycie studentem, ale bycie miejscowym lub Erasmusem. Sami przyjezdni również silnie identyfikują się z własną, erasmusową grupą, niezależnie od tego, czy przyjechali z zamiarem poznawania kultury lokalnej czy zabawy w środowisku międzykulturowym. Fakt przypięcia etykiety Erasmusa, zgodnie z paradygmatem grupy minimalnej, powoduje identyfikację wewnątrzgrupową (por. Tajfel, Turner, 1986). Wyłoniona na podstawie kryterium swój–obcy zbiorowość podlega procesom grupotwórczym i jako grupa (studentów Erasmus) spełnia podstawowe cechy definicyjne grupy społecznej. Wojciszke (2004) wymienia trzy konieczne cechy, aby grupę nazwać społeczną: wzajemna komunikacja członków, myślenie o grupie „my” oraz wspólny cel. Grupę studentów międzynarodowych tworzą więcej niż dwie osoby, które komunikują się ze sobą i wzajemnie na siebie wpływają. Po drugie, mają poczucie przynależenia do siebie nawzajem, z całą pewnością myślą i mówią o sobie „my – Erasmusowcy”. Po trzecie, mają oni wspólne cele, którymi są zakończenie wyjazdu uzyskaniem wpisu na kolejny rok studiów oraz dobra zabawa podczas pobytu. Niektórzy badacze jako kolejny warunek istnienia grupy społecznej wymieniają uznanie zbiorowości przez osoby do niej nienależące (Brown, 1999), co w przypadku grupy erasmusów z całą pewnością jest spełnione. Campbell (1958) wymienił trzy

charakterystyki grupy, których intensywność determinuje postrzeganie jej jako spójnej całości (*entitativity*). Mowa tu o bliskości przestrzennej członków grupy (*proximity*), podobieństwie do siebie członków grupy (*similarity*) oraz ich wspólnym losie (*common fate*). Wszystkie trzy przesłanki do postrzegania grupy jako rzeczywistej stosują się do bufora wielokulturowego. Na szczególną uwagę zasługuje jednak wspólnie podzielany los, który w przypadku studentów programu Erasmus wydaje się podstawowym czynnikiem grupotwórczym. Właśnie wspólne przeżycia, doświadczenia bycia razem w takiej samej sytuacji, mając dokładnie takie same status, obowiązki i przywileje, niezależnie od pochodzenia kulturowego, wiary czy wyznawanych wartości, są specyficzne dla grupy studentów Erasmus.

Wszystkie opisywane w literaturze powody powstawania grup społecznych znajdują swoje odbicie również w przypadku tworzenia się grupy studentów erasmusów. Ludzie tworzą zbiorowości ze względu na potrzebę afiliacji i przynależności (Baumeister, Leary, 1995; Maslow, 1964). Ta przesłanka wydaje się szczególnie silna w przypadku studentów międzynarodowych, którzy będąc z dala od swoich bliskich, przyjaciół i kolegów, mogą zrealizować potrzebę afiliacji przy pomocy najbardziej dostępnej dla nich grupy, jaką są studenci erasmusi.

Kolejnym powodem tworzenia się grup jest wsparcie społeczne (Kaniasty, 2001), które od grupy mogą otrzymać jej członkowie. Utrata kontaktów społecznych sama w sobie jest stresująca (Rogler, 1994), a studenci międzynarodowi dodatkowo mogą doświadczać stresu akulturacyjnego (Berry, 2006), w związku z czym szukanie i otrzymywanie wsparcia w ramach grupy, której doświadczenia są w owym zakresie wspólne (*common fate*), wydaje się szczególnie istotne w ich wypadku. Na podstawie analizy wywiadów ze studentami międzynarodowymi na Uniwersytecie Jagiellońskim Grzymała-Moszczyńska (2009) wymieniła grupę studentów międzynarodowych jako jedną z ważnych dla nich grup wsparcia. Wpływ intensywności kontaktów z innymi studentami międzynarodowymi oraz otrzymywania wsparcia od tej grupy na procesy akulturacyjne nie został w dotychczasowych badaniach jednoznacznie określony. Geeraert, Demoulin i Demes (2008) na podstawie swoich badań stwierdzili, że kontakt z przedstawicielami studentów międzynarodowych ma korzystny wpływ na przystosowanie psychologiczne, zarówno w aspekcie krótko-, jak i długoterminowym. W przypadku kontaktów z innymi studentami rodakami wsparcie od nich otrzymywane pozwala zmniejszyć poczucie tęsknoty za domem i dezorientację towarzyszącą procesom akulturacyjnym (Furnham, Bochner, 1982), przyczyniając się do lepszego

przystosowania psychologicznego w początkowym okresie pobytu, natomiast długoterminowo efektu tego nie odnotowuje się bądź jest on negatywny (Adelman, 1988; Geeraert i in., 2008; Pruitt, 1978; Richardson, 1974; za: Ward i in., 2001).

Ostatnim wymienianym przez Wojciszke (2004) powodem powstawania grup społecznych jest możliwość wspólnej realizacji przedsięwzięć, których jednostka nie byłaby w stanie realizować. Jak wynika z raportu ESN (Krzaklewska, Krupnik, 2007), studenci międzynarodowi wyjeżdżają, gdyż chcą zdobyć kwalifikacje, ale przy podejmowaniu decyzji o wyjeździe dominują przede wszystkim względy pozaakademickie. Studenci chcą poznawać nowe kultury, nowych ludzi, a także dobrze się bawić. Zatem główne cele, które przyświecają wyjazdom studentów, to po pierwsze zaliczenie semestru (bądź dwóch) na zagranicznym uniwersytecie, po wtóre dobra zabawa i miłe spędzanie czasu podczas wyjazdu. O ile pierwszy cel może być z powodzeniem zaspokojony przez jednostkę, o tyle do drugiego grupa jest raczej niezbędna. Wydaje się także, że drugi cel (dobra zabawa) przyświecający wyjazdom na stypendium jest dominujący.

Bycie członkiem grupy studentów międzynarodowych często nie pozwala zbliżyć się do grupy studentów miejscowych, a co za tym idzie do rzeczywistości kultury lokalnej. Nie mamy tu na myśli powierzchownych relacji czy kompetencji turystycznych niezbędnych do przetrwania w nowym środowisku kulturowym, ale faktyczną adaptację społeczno-kulturową oraz przystosowanie psychologiczne. Dlatego też grupę studentów międzynarodowych nazywamy buforem wielokulturowym. Jest on wielokulturowy, ponieważ w jego skład wchodzi najczęściej wiele różnych kultur, choć zdarzają się też bufora monokulturowe, składające się tylko z przedstawicieli kultury własnej. Nazwaliśmy go buforem, gdyż pełni taką funkcję w kontaktach z kulturą miejscową, dając ochronę przed obcością i niezrozumieniem lokalnej rzeczywistości, przeciwdziałając immersji kulturowej. Bufor, który można przekroczyć i zbliżyć się do kultury gospodarzy lub też pozostać w nim, nie poznając kultury lokalnej. Nie zakłada się tu, że pozostanie w buforze ma negatywne konsekwencje dla jednostki. Przeciwnie, w związku z jego funkcją autoteliczną może być źródłem wielu wzbogacających kulturowo doświadczeń. Badania wyraźnie pokazują, że kontakty z przedstawicielami kultury lokalnej pozytywnie wpływają na ogólne przystosowanie i adaptację psychologiczną (Berry, Kim, Minde, Mok, 1987; Furnham, Li, 1993; Geeraert i in., 2008; Pruitt, 1978; Searle, Ward, 1990; Ward, Kennedy, 1993). Ewentualny brak kontaktów z kulturą lokalną nie jest zawsze wyborem erasmusów pozostających w wielokulturowym buforze. Student

przebywający na zagranicznej uczelni nie ma możliwości uczestniczenia we wszystkich aktywnościach społeczności lokalnych, mimo że z formalnego punktu widzenia nie istnieją żadne ograniczenia w tym zakresie. Jednak jest on nowy, obcy, jest studentem erasmusem. W rewanżu w sieciach społecznych studentów międzynarodowych studenci lokalni konsekwentnie zajmują podrzędne miejsce (Bochner i in., 1977; Furnham, Bochner, 1982; Ward 2001b; za: Ward, 2004).

Działania organizacji Erasmus Student Network są bardzo efektywne i dają duże wsparcie instrumentalne studentom zagranicznym. Jednak w naturalny sposób promują poruszanie się w ramach środowiska wielokulturowego – organizując imprezy, spotkania, kursy, przyczyniają się do integracji, ale wewnątrz wielokulturowego bufora, wzmacniając erasmusową tożsamość. Istnieją także sytuacje, kiedy to lokalni koordynatorzy wzmacniają przynależność do bufora wielokulturowego. W publikacji z okazji 10-lecia programu Erasmus w Polsce możemy przeczytać, że uczelnie w 80% kwaterują studentów zagranicznych w tych samych akademikach, gdzie mieszkają studenci lokalni, w celach integracji ze studentami miejscowymi (Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2008). Autorzy nie dodali jednak, że zazwyczaj w tych akademikach studentom międzynarodowym jest przydzielone jedno całe piętro bądź pion. Taka praktyka, podobnie jak działalność ESN, będzie wzmacniać identyfikację wewnątrzgrupową studentów międzynarodowych i powodować, że ciężko będzie przedostać się z bufora wielokulturowego na powierzchnię kultury lokalnej.

Z faktem studiowania za granicą wiąże się niewątpliwie gratyfikacje. Grupa erasmusów rządzi się swoimi prawami, swoistym poczuciem wyjątkowości. Zgodnie z teorią tożsamości społecznej (Tajfel, Turner, 1986) jednostki dążą do podtrzymania bądź podwyższenia samooceny poprzez uczestnictwo w grupach zapewniających pozytywną identyfikację, a bufor wielokulturowy takiej identyfikacji dostarcza. Właśnie tam, za granicą, to oni są osobami wybranymi, wyjątkowymi, których normalne zasady nie obowiązują. Wyjazd na stypendium stanowi pewnego rodzaju „wakacje od życia”. Normy funkcjonowania jako erasmus są mniej restrykcyjne, niż to miało miejsce na rodzimej uczelni, w domu czy w ogóle w kulturze pochodzenia. Wiąże się to z kolejną charakterystyką specyficzną dla tej grupy – jej tymczasowością. Schemat bufora jest co semestr/rok realizowany przez nowych członków. Dana grupa jest tylko tu i teraz. Oczywiście znajomości zawarte w ramach bufora wielokulturowego mogą być kontynuowane po skończeniu stypendium, jednak wówczas nie będzie się to już wiązać z przynależnością do bufora, lecz np. do grona byłych erasmusów.

Po doświadczeniu wyjątkowości i tymczasowości innych norm, obowiązujących w ramach „tu i teraz”, powrót do ojczystego kraju są prawdopodobnie bardzo trudne. Powrót do rzeczywistości może być okupiony dużymi kosztami psychologicznymi, kiedy to w kraju ojczystym byli erasmusi nie są już wyjątkowi i stosują się do nich normy dotyczące całego społeczeństwa. Przebywanie w buforze, identyfikacja z grupą studentów programu Erasmus, utożsamianie się z wielokulturowym środowiskiem mają swoje długofalowe efekty. Z końcem zaś stypendium grupa już nie ma wspólnego celu, zatem jej konstytutywna cecha nie jest spełniona.

We wszystkich publikacjach na temat adaptacji studentów zagranicznych mówi się o adaptacji do kultury gospodarzy bądź akulturacji (Cemalcilar, Falbo, 2008; Geeraert i in., 2008; Leong, Ward, 2000; Pruitt, 1978; Searle, Ward, 1990; Ward, Kennedy, 1993; Ward, Searle, 1991). Tymczasem takie ujmowanie procesów akulturacyjnych, szczególnie w przypadku specyficznej grupy studentów programu Erasmus, może wiązać się z artefaktem badawczym. Słuszne wydaje się rozróżnienie na procesy adaptacyjne do kultury gospodarzy, jak też do bufora wielokulturowego. Jeśli mówi się o adaptacji ogólnie, to tak naprawdę nie wiadomo, o adaptację do której grupy kulturowej chodzi. Stąd też przed charakterystyką procesów akulturacyjnych konieczne jest umiejscowienie studentów w wymiarze kultura gospodarzy–bufor wielokulturowy i dopiero potem opisywanie adaptacji do konkretnej grupy.

Ze względu na eksploracyjny charakter badania nie będą testowane żadne a priori postawione hipotezy (por. van de Vijver, 2002). W ramach niniejszych badań poszukuje się odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Na ile bufor wielokulturowy wypełnia przestrzeń interpersonalną w środowisku studentów międzynarodowych?

2. Jakie są warunki wstępne i charakterystyki studentów programu Erasmus (motywacja do wyjazdu, znajomość języka[-ów], wcześniejsze doświadczenia międzykulturowe, znajomość kultury lokalnej, przygotowanie do wyjazdu), powodujące mniejszą lub większą obecność bufora w ich życiu?

3. Jakie konsekwencje będzie miało przebywanie w buforze wielokulturowym dla adaptacji społeczno-kulturowej (do kultury lokalnej i do społeczności studentów międzynarodowych) oraz dla przystosowania psychologicznego (do kultury lokalnej i do społeczności studentów międzynarodowych)?

4. Jaki jest wpływ częstotliwości kontaktów w buforze i poza nim na strukturę i jakość otrzymywanego wsparcia społecznego?

5. Jaki jest wpływ jakości i struktury otrzymywanego wsparcia społecznego na adaptację społeczno-kulturową (do kultury lokalnej i do społeczności studentów międzynarodowych) oraz dla przystosowania psychologicznego (do kultury lokalnej i do społeczności studentów międzynarodowych)?

METODA

Uczestnicy

Badanie zostało przeprowadzone wśród studentów międzynarodowych przebywających w 31 krajach Europy w ramach programu Erasmus. W badaniu wzięło udział 1891 osób. Czas przebywania na stypendium w chwili badania wynosił od 4 do 10 miesięcy. Średnia wieku to 23 lata ($SD = 1,99$). Kobiety stanowiły 70%, a mężczyźni 30% respondentów, co jest zgodne z trendami reprezentowanymi w populacji studentów programu Erasmus. Dużą część badanej populacji stanowiły osoby pochodzące z Polski – 25% badanej grupy, ponadto z Francji – 19,9%, Hiszpanii – 14,9%, Niemiec – 10,4%, i Włoch – 5,9%. Zakres krajów, w których osoby badane realizowały stypendium, pokrywał się z zakresem krajów pochodzenia. Uczestnicy badania reprezentowali różne kierunki studiów.

Narzędzia

Wszystkie narzędzia zastosowane w badaniu miały charakter kwestionariuszowy i zastosowane były w wersjach językowych angielskiej, polskiej, hiszpańskiej, włoskiej, francuskiej i niemieckiej. Tłumaczenie kwestionariuszy przebiegało zgodnie z zasadą *back translation*.

Kwestionariusz *Sieci społeczne studenta międzynarodowego* (SSSM) autorstwa Biłlas-Henne (2009) to narzędzie służące do pomiaru częstotliwości wykonywania różnych czynności w ramach trzech grup osób: studentów miejscowych, innych studentów programu Erasmus i rodaków przebywających na stypendium, oraz do pomiaru satysfakcji z danego towarzystwa. Kwestionariusz zawiera 12 czynności, niektóre zaczerpnięte z kwestionariusza Bochnera, McLeoda i Lin (1977): robienie zakupów, gotowanie, uprawianie sportu, chodzenie na drinka/piwo/dyskotekę, chodzenie do kina, przygotowywanie się na zajęcia/praca nad zadaniami uczelnianymi, po prostu bycie razem, zwiedzanie miasta/chodzenie do muzeów i zwiedzanie kraju, rozmawianie przez telefon, komunikowanie się przez internet, komunikowanie się za pomocą SMS-ów, odwiedzanie się w domach. Osoby badane szacują częstotliwość ich wykonywania w ramach trzech grup na czterostopniowej skali (*nigdy, raz na miesiąc, kilka razy w miesiącu, kilka razy w tygodniu*). Szacowane jest także zadowolenie z wykonywania powyższych

czynności na skali pięciostopniowej (od *bardzo niezadowolony/-a* do *bardzo zadowolony/-a*). Rzetelność skali wyniosła dla częstości z miejscowymi α Cronbacha = 0,87; dla częstości z erasmusami α Cronbacha = 0,87; dla częstości z rodakami α Cronbacha = 0,87; zadowolenia z miejscowymi α Cronbacha = 0,91; zadowolenia z erasmusami α Cronbacha = 0,93; zadowolenia z rodakami α Cronbacha = 0,91. Wszystkie skale wykazywały także dużą zgodność strukturalną pomiędzy różnymi grupami kulturowymi (van de Vijver, Leung, 1997; van de Vijver, Tanzer, 2004), a wartości współczynnika phi Tuckera obliczone dla krajów najliczniej reprezentowanych mieściły się w zakresie od 0,91 do 1,00.

Skala wsparcia studenta międzynarodowego (SWSM) autorstwa Biłlas-Henne (2009) – daleko idącą adaptacją *Skali wsparcia społecznego* (SWS) Cieślaka (2000) – mierzyła postrzegane wsparcie emocjonalne i praktyczne od studentów miejscowych, erasmusów, studentów rodaków będących na stypendium, rodaków w ojczyźnie oraz przedstawicieli kultury lokalnej (nie studentów)¹. Odpowiedzi na pytanie o możliwość liczenia na wsparcie udzielano na skali pięciostopniowej (od 1 – *w bardzo małym stopniu*, do 5 – *w bardzo dużym stopniu*).

Kwestionariusz adaptacji społeczno-kulturowej do kultury lokalnej i bufora wielokulturowego (Biłlas-Henne, 2009) został stworzony na potrzeby tego badania. Składał się z dwóch elementów. Pierwszym była diagnoza doświadczanych trudności w wykonywaniu pewnych aktywności z czterema kategoriami osób: studentami miejscowymi, innymi niż studenci osobami z kultury lokalnej, innymi studentami Erasmusa, ze studentami rodakami przebywającymi w tym samym kraju. Aktywności dotyczyły zagadnień takich jak nawiązywanie kontaktu/rozpoczynanie rozmowy, pracowanie/uczenie się razem, wspólna zabawa. Trudności były określane na czterostopniowej skali (od 1 – *bardzo łatwo*, do 4 – *bardzo trudno*) oraz były wybierane z listy możliwych odpowiedzi, które koncentrowały się wokół zagadnień związanych m.in. z kłopotami językowymi, innym podejściem do czasu, innymi skryptami wspólnej pracy, relacyjności vs. zadaniowości. Drugą część skali mierzyła trudności doświadczane w kontaktach z kulturą lokalną i subiektywnie odczuwaną efektywność działania w kulturze lokalnej. Pytania dotyczyły dwóch obszarów funkcjonowania studentów na stypendium: załatwiania spraw na mieście i na uczelni. Osoby badane wybierały doświadczane trudności

¹ Wsparcie od innych niż studenci przedstawicieli kultury lokalnej oraz od rodaków przebywających w kraju macierzystym nie będzie podlegało analizom stanowiącym przedmiot niniejszej publikacji.

z podanej listy, oceniały swoją efektywność w załatwianiu spraw na pięciostopniowej skali (od 1 – *nigdy*, do 5 – *bardzo często*). Określały także, jak czują się w związku z załatwianiem spraw w kulturze lokalnej w porównaniu z załatwianiem tych samych spraw w swoim kraju, wybierając spośród trzech odpowiedzi – *gorzej, tak samo, lepiej*. Zabiegiem pozwalającym na weryfikację tego, czy osoby badane nie przeszacowują swych kompetencji z zakresu kultury lokalnej, było zastosowanie pytań dotyczących określenia stopnia podobieństwa sposobów zachowań stosowanych do załatwiania spraw w ramach kultury lokalnej do zachowań, jakie prezentują mieszkańcy kultury lokalnej oraz do zachowań, jakie prezentują badani w krajach swojego pochodzenia. Odpowiedzi udzielane były na skali pięciostopniowej (od 1 – *nigdy*, do 5 – *bardzo często*). Kiedy kraje przebywania na stypendium i pochodzenia badanego dzieli duży dystans kulturowy, a badany odpowiedziałby w kwestionariuszu, że bardzo często pozytywnie załatwia różne sprawy na uczelni, i jednocześnie odpowiedziałby, że bardzo często przy załatwianiu tych spraw zachowuje się tak samo jak u siebie na uczelni, to mielibyśmy wówczas do czynienia z typowym przykładem „laika kulturowego” z modelu Bhawuka (1998).

Satysfakcja z pobytu określana była na pięciostopniowej skali (od 1 – *zdecydowanie stratą czasu*, do 5 – *zdecydowanie wzbogacającym doświadczeniem*) oraz na podstawie bilansu emocjonalnego, związanego z życiem w kraju stypendium, gdzie badany określając życie w kraju pobytu na stypendium, dokonywał wielokrotnego wyboru spośród kafeterii odpowiedzi: *ciekawe, nudne, zabawne, spokojne, nijakie, fascynujące, przerażające, smutne, neutralne*.

Skala poczucia szczęścia (Gurin, Veroff, Feld, 1960) – jest to jednoitemowa skala opisująca osobę badaną jako: *bardzo szczęśliwą, dość szczęśliwą, niezbyt szczęśliwą, nieszczęśliwą* (po przekodowaniu odpowiednio: 4, 3, 2 i 1 punkt). W internetowej wersji kwestionariusza niewymagana była opcja sprawdzania kompletności odpowiedzi.

Umiejscowienie kontroli (Skarżyńska, Henne, 2008) – jest to jednoitemowa skala (pięciostopniowa), na której badany określa, czy to, co przydarza się w jego życiu, zależy od: od 1 – *losu*, do 5 – *jego działań*. W internetowej wersji kwestionariusza nie była wymagana opcja sprawdzania kompletności odpowiedzi.

Rzetelności wszystkich zastosowanych skal były wystarczające, a współczynniki ekwiwalencji międzykulturowej (ϕ Tuckera) obliczone dla krajów najliczniej reprezentowanych spośród państw objętych programem Erasmus mieściły się w zakresie od 0,98 do 1,00.

Dodatkowymi zmiennymi mierzonymi w badaniu były: motywacja do wyjazdu, znajomość języków obcych, uprzednie doświadczenia międzykulturowe (wyjazdy zagraniczne), praca podczas stypendium, języki komunikacji na stypendium oraz satysfakcja z pobytu.

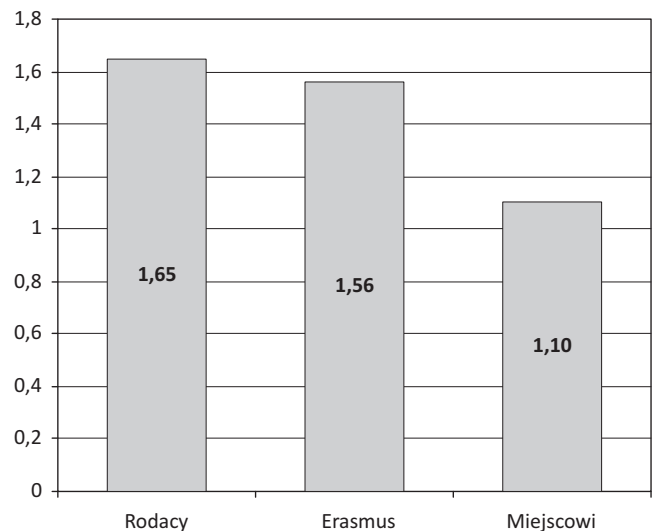
Procedura

Badania zostały przeprowadzone za pośrednictwem internetu, w serwisie badawczym <http://www.Qlabo.eu>. Serwis spełnia wszelkie standardy określone w *Międzynarodowych wytycznych dotyczących komputerowych i internetowych badań testowych* (Międzynarodowa Komisja ds. Testów, 2005), a techniczne zabezpieczenia niezbędne dla prowadzenia badań przez internet są zapewnione (Batorski, Olcoń-Kubicka, 2006; Henne, 2004). Każdy zarejestrowany uczestnik otrzymywał login i hasło pozwalające na dostęp do zawartości serwisu, gdzie zostały umieszczone narzędzia badawcze. Czas badania nie był ograniczony, a rejestracja w systemie pozwalała na dokonanie wypełniania przerwanej ankiety.

WYNIKI

Intensywność kontaktu

Częstotliwość czynności wykonywanych z różnymi kategoriami osób jest różna wobec przedstawicieli odmiennych środowisk, z którymi stypendysta ma kontakt. W celu sprawdzenia, czy codzienne czynności na stypendium są wykonywane z różną częstotliwością, w ramach trzech grup studentów – rodaków, erasmusów i miejscowych – wykonano analizę wariancji z powtarzaniem pomiarem, w modelu jednozmiennym, gdzie czynnikiem



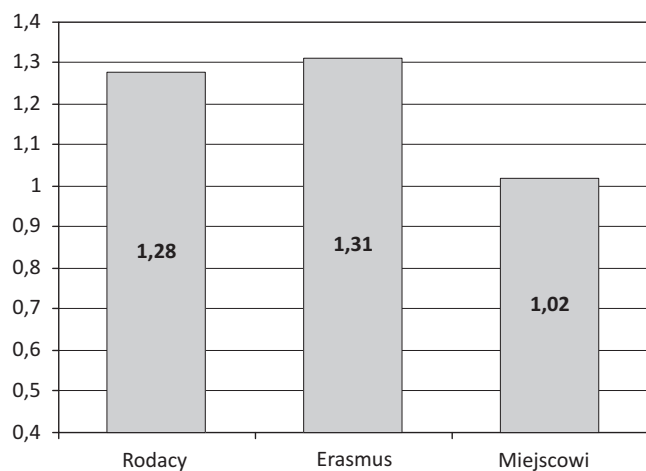
Rysunek 1. Intensywność kontaktów a towarzystwo (rodaków, erasmusów i miejscowych).

wewnątrzobiektywnym była intensywność kontaktu, czyli wykonywanie czynności w towarzystwie rodaków, erasmusów i miejscowych, a zmienną zależną była częstotliwość wykonywania danej czynności, mierzona na skali od 0 – *nigdy*, do 3 – *kilka razy w tygodniu*. Analiza ujawniła istotny efekt główny towarzystwa [$F(2, 3728) = 424,50; p < 0,001; \eta^2 = 0,18$]. Najczęściej i najwięcej czynności studenci programu Erasmus wykonują ze swoimi rodakami ($M = 1,65; SD = 0,68$), następnie z innymi studentami erasmusami ($M = 1,56; SD = 0,65$) i w trzeciej kolejności ze studentami miejscowymi ($M = 1,10; SD = 0,66$). Różnice między wszystkimi średnimi były istotne statystycznie na poziomie $p < 0,01$. Wyniki zostały zaprezentowane na rysunku 1.

Zadowolenie z kontaktów społecznych

W celu sprawdzenia, czy intensywność kontaktów z przedstawicielami odmiennych środowisk związana jest z różnym zadowoleniem płynącym z towarzystwa, na całej próbie badanych osób przeprowadzono jednozmienną analizę wariacji z powtarzaniem pomiarem w modelu jednozmiennym, gdzie czynnikiem wewnątrzobiektywnym było towarzystwo (rodaków, erasmusów i miejscowych), a zmienną zależną było zadowolenie z danego towarzystwa, mierzone na skali od -2 – *bardzo niezadowolony/-a*, do $+2$ – *zadowolony/-a*. Analiza ujawniła istotny efekt główny towarzystwa [$F(2, 3353) = 181,48; p < 0,001; \eta^2 = 0,09$]. Wyniki zostały zaprezentowane na rysunku 2.

Zgodnie z wynikami przedstawionymi na rysunku najczęściej zadowolenia przynosiło towarzystwo innych erasmusów ($M = 1,31; SD = 0,62$), następnie rodaków będących na stypendium ($M = 1,28; SD = 0,64$) i w dalszej



Rysunek 2. Zadowolenie z kontaktów a towarzystwo (rodaków, erasmusów i miejscowych).

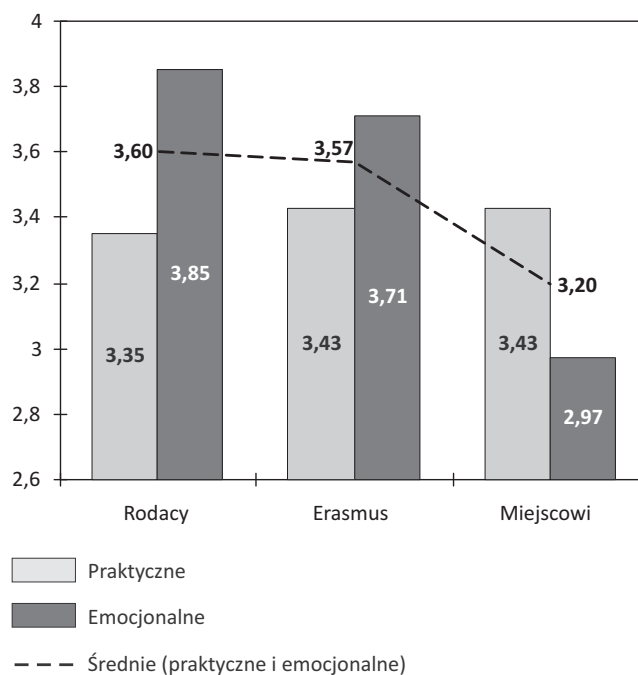
kolejności studentów miejscowych ($M = 1,02; SD = 0,79$). Różnice między średnimi zadowolenia z rodakami i erasmusami były istotnie statystycznie różne od zadowolenia z miejscowymi na poziomie $p < 0,01$, natomiast między sobą średnie zadowolenia z rodakami i z erasmusami różniły się na poziomie $p < 0,05$.

Podsumowując, najczęściej kontaktów studenci wyjeżdżający na stypendium zagraniczne mają z innymi studentami międzynarodowymi oraz z rodakami, natomiast najmniej z przedstawicielami kultury lokalnej. Najmniej też są zadowoleni z kontaktów z miejscowymi.

Wsparcie społeczne studentów na stypendium

Kolejna analiza dotyczyła zmiennej wsparcia. W pierwszej kolejności została przeprowadzona dwuczynnikowa analiza wariacji w schemacie pomiarów powtarzanych, gdzie czynnikami wewnątrzobiektywnymi były kategoria osób udzielających wsparcia (rodacy, inni erasmusi, miejscowi) i rodzaj wsparcia (praktyczne, emocjonalne), a zmienną zależną była wielkość postrzeganego wsparcia (mierzonego na skali od 1 – *bardzo małe*, do 5 – *bardzo duże*).

Ujawniono istotny efekt główny kategorii osób udzielających wsparcia [$F(2, 3397) = 149,57; p < 0,001; \eta^2 = 0,08$]. Najwięcej wsparcia dają inni rodacy będący na stypendium ($M = 3,60$), następnie erasmusi ($M = 3,57$)



Rysunek 3. Wielkość wsparcia społecznego (od rodaków, miejscowych i erasmusów) a struktura i rodzaj wsparcia (emocjonalne i praktyczne).

i na ostatnim miejscu studenci miejscowi ($M = 3,20$). Rysunek 3 przedstawia wyniki tej analizy. Średnie ze wsparcia od rodaków i erasmusów nie różnią się od siebie, natomiast różnica między nimi a średnim wsparciem od miejscowych jest istotna na poziomie $p < 0,001$. Analiza ujawniła także istotny efekt główny rodzaju wsparcia [$F(1, 1798) = 101,93; p < 0,001; \eta^2 = 0,05$]. Okazuje się, że studenci doświadczają istotnie więcej wsparcia emocjonalnego ($M = 3,50$) niż praktycznego ($M = 3,40$).

Szczególnie istotny jest tu efekt interakcyjny rodzaju wsparcia i kategorii osób go udzielających [$F(2, 3229) = 1429,72; p < 0,001; \eta^2 = 0,44$]. Erasmusi i rodacy udzielają więcej wsparcia emocjonalnego niż praktycznego, natomiast miejscowi więcej praktycznego niż emocjonalnego. Wszystkie wyżej wspomniane różnice są istotne przy $p < 0,001$. Różnice w zakresie wsparcia praktycznego są niewielkie, występują tylko między wsparciem od miejscowych i rodaków – miejscowi udzielają więcej wsparcia praktycznego od rodaków przy $p < 0,05$. W zakresie wsparcia emocjonalnego wszystkie średnie od wszystkich kategorii osób udzielających go różnią się od siebie przy $p < 0,001$, a najwięcej wsparcia emocjonalnego udzielają studenci rodacy ($M = 3,85; SD = 0,96$), następnie erasmusi ($M = 3,71; SD = 0,89$), najmniej zaś studenci miejscowi ($M = 2,97; SD = 1,02$).

Zgodnie z tym, co zostało zaprezentowane na rysunku 3, wsparcia emocjonalne i praktyczne prezentują inne charakterystyki i osiągają inne wartości w zależności od kategorii osób udzielających go. Wobec powyższego w kolejnych analizach wsparcia emocjonalne i praktyczne będą traktowane rozłącznie. W pierwszej kolejności testowaniu zostanie poddane wsparcie praktyczne, a potem emocjonalne, w relacji do regionu pochodzenia. W kolejnym kroku sprawdzany będzie poziom każdego z rodzajów wsparcia, w zależności od regionu stypendium.

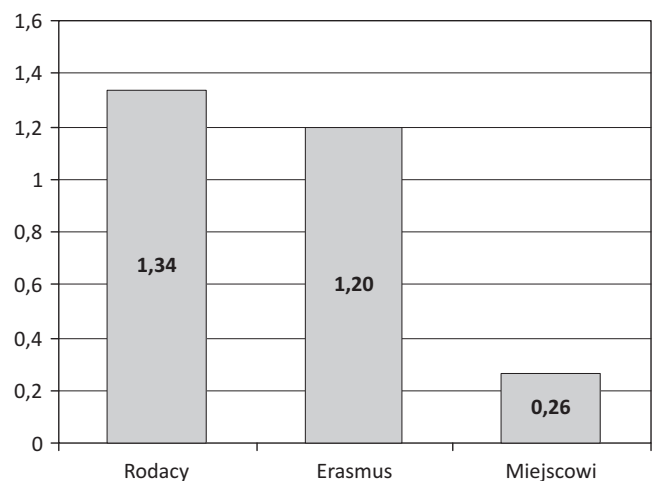
Adaptacja społeczno-kulturowa i psychologiczna studentów na stypendium

Wskaźnikami adaptacji społeczno-kulturowej do kultury lokalnej były zmienne: *adaptacja miejscowi*, która dotyczyła trudności doświadczanych w pracy i przy wspólnej zabawie ze studentami miejscowymi, oraz *kompetencje lokalne* – diagnozująca umiejętności efektywnego załatwiania codziennych spraw na uczelni i na mieście, związanych ze zwyczajnym funkcjonowaniem w innym kraju. Wskaźnikiem adaptacji społeczno-kulturowej do wielokulturowego środowiska studentów międzynarodowych (bufora wielokulturowego) była zmienna *adaptacja Erasmus*, dotycząca trudności doświadczanych w pracy i przy wspólnej zabawie ze studentami Erasmusa. W analizach została także uwzględniona, skonstruowana

w analogiczny sposób, zmienna *adaptacja rodacy*, choć oczywiście nie mówi się w tym kontekście o adaptacji społeczno-kulturowej, ale raczej społecznej.

W celu sprawdzenia, do którego środowiska studenci przystosowują się lepiej (w znaczeniu adaptacji społeczno-kulturowej), przeprowadzona została na całej próbie badanych osób jednoczynnikowa analiza wariancji z powtarzanym pomiarem w modelu jednozmiennowym, gdzie czynnikiem wewnątrzobiektywnym było środowisko (rodaków, erasmusów i miejscowych), a zmienną zależną była adaptacja (ilość doświadczanych trudności, mierzonych na skali od -2 – *bardzo dużo trudności*, do $+2$ – *bardzo mało trudności*). Analiza ujawniła istotny efekt główny środowiska [$F(2, 2774) = 1138,99; p < 0,001; \eta^2 = 0,40$]. Najmniej trudności studenci doświadczają w kontaktach z innymi rodakami ($M = 1,34; SD = 0,71$), następnie z erasmusami ($M = 1,20; SD = 0,68$), a najwięcej trudności, co oznacza najmniej skuteczną adaptację, dotyczy środowiska studentów miejscowych ($M = 0,26; SD = 0,96$). Wszystkie powyższe średnie były różne na poziomie istotności $p < 0,001$. W przypadku studentów rodaków nie mówi się oczywiście o adaptacji kulturowej, zmienna ta diagnozuje jedynie łatwość współpracy/zabawy z tą kategorią osób. Rysunek 4 przedstawia wyniki powyższej analizy.

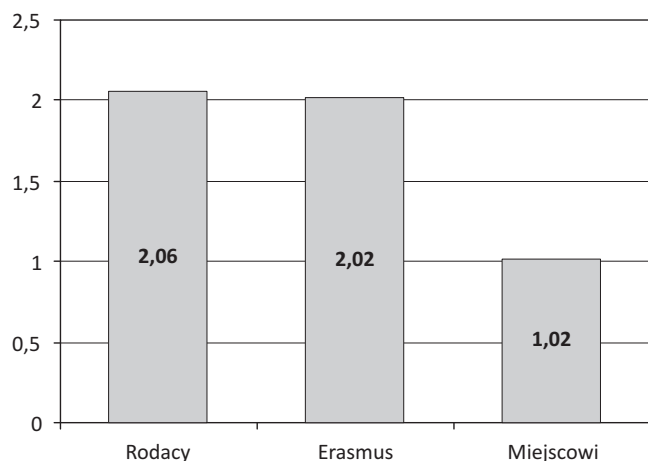
Wskaźnik adaptacji psychologicznej został zbudowany na podstawie wyników *Kwestionariusza przystosowania psychologicznego do kultury lokalnej i bufora multikulturowego*. Dzięki uwzględnieniu kontekstów studentów miejscowych, studentów międzynarodowych, a także rodaków przebywających na stypendium kwestionariusz ten pozwolił i pozwala określić pozytywne i negatywne



Rysunek 4. Adaptacja społeczno-kulturowa a środowisko (miejscowych, erasmusów i rodaków).

emocje towarzyszące kontaktom w każdym z wymienionych środowisk. Powyższe rozróżnienie pozwala na określenie przystosowania psychologicznego w ramach trzech środowisk: kultury lokalnej, bufora wielokulturowego, a także rodaków w miejscu pobytu. Wskaźnikiem adaptacji psychologicznej były również zmienne *poczucie szczęścia* oraz *bilans emocjonalny w kraju stypendium*².

W celu sprawdzenia, do którego środowiska studenci przystosowują się lepiej (w znaczeniu przystosowania psychologicznego), została przeprowadzona analiza wariancji na całej populacji badanych, gdzie czynnikiem wewnątrzobiektywnym było środowisko (studentów miejscowych, erasmusów i rodaków), a zmienną zależną – przystosowanie psychologiczne (bilans emocji: skala od -3 do +3 – wartości ujemne przyporządkowane emocjom negatywnym, a dodatnie pozytywnym, im wyższy wynik na skali, tym bardziej pozytywne emocje doświadczane w kontakcie z przedstawicielami danego środowiska). Analiza ujawniła istotny efekt główny środowiska [$F(2, 2937) = 654,82; p < 0,001; \eta^2 = 0,28$]. Najmniej pozytywne emocje, a zarazem najniższe przystosowanie psychologiczne, zostały ujawnione w środowisku studentów



Rysunek 5. Przystosowanie psychologiczne (emocje) a środowisko (rodaków, erasmusów i miejscowych).

² *Bilans emocjonalny w kraju stypendium* – na podstawie hierarchicznej analizy skupień z kafeterii odpowiedzi na pytanie dotyczące emocji doświadczanych w kraju pobytu zostały wyszczególnione dwie wiązki odpowiedzi: w pierwszym skupieniu znalazły się wszystkie emocje pozytywne, a w drugim – negatywne. Wzorzec ten znalazł swoje odzwierciedlenie w całej badanej populacji ($N = 1891$), a także w najliczniej reprezentowanych krajach stypendium: Francji ($N = 360$), Hiszpanii ($N = 244$), Niemczech ($N = 199$), Polsce ($N = 109$), Wielkiej Brytanii ($N = 133$) i Włoszech ($N = 86$). Następnie, by określić bilans emocjonalny w kraju pobytu, od średniej z emocji pozytywnych odjęto średnią z emocji negatywnych.

miejscowych ($M = 1,02; SD = 1,26$). Średnia dla przystosowania do środowiska studentów miejscowych była istotnie niższa od średniej dla środowisk erasmusów ($M = 2,01; SD = 1,00$) i rodaków ($M = 2,06; SD = 1,05$) przy $p < 0,01$. Wyniki zostały przedstawione na rysunku 5.

Analiza modelu liniowo-strukturalnego

Kolejnym etapem analiz było testowanie dopasowania modelu satysfakcji z pobytu. W modelu uwzględnione zostały predyktory jednostkowe utrzymywania kontaktów towarzyskich w ramach trzech grup studentów: rodaków, erasmusów i przedstawicieli kultury lokalnej. Dla tych grup analizowane były sieci społeczne i wsparcie społeczne, a także adaptacja społeczno-kulturowa i przystosowanie psychologiczne do kultury lokalnej oraz środowiska studentów międzynarodowych (bufora wielokulturowego). Ostateczną zmienną wynikową była zmienna latentna *satysfakcja*, na którą składają się dwie zmienne obserwowalne: dobrostan psychologiczny oraz satysfakcja z wyjazdu.

Zgodnie ze statystykami przedstawionymi w tabeli 1 model okazał się bardzo dobrze dopasowany do danych. Kryterium dopasowania modelu oparte na teście χ^2 nie spełniło założeń dobrego dopasowania modelu do danych, jednak w przypadku tak licznej próby statystyka χ^2 nie musi być brana pod uwagę, a wnioskowanie o dopasowaniu modelu jest oparte na innych wskaźnikach dobroci dopasowania (Byrne, 2001). Zgodnie z wytycznymi Hu i Bentlera (1999) dobrze dopasowany model charakteryzuje się wskaźnikami CFI > 0,95 i RMSEA < 0,06. Niniejszy model spełnia te kryteria. Graficzna prezentacja omawianego modelu liniowo-strukturalnego została zamieszczona na rysunku 6.

Spośród wielu predyktorów podejmowania kontaktów z przedstawicielami kultury lokalnej w modelu znalazły się tylko trzy: motywacja kulturowa³, znajomość języków obcych (ważony wskaźnik ilości języków przez stopień ich znajomości) oraz podjęcie pracy podczas pobytu w kraju. Im wyższa znajomość języków obcych, tym

³ Na podstawie hierarchicznej analizy skupień z kafeterii odpowiedzi na pytanie dotyczące motywacji do wyjazdu zostały wyszczególnione dwie wiązki odpowiedzi: w pierwszym skupieniu – *motywacja kulturowa* – znalazły się wszystkie przyczyny związane z kulturą (fascynacja kulturą danego kraju, znajomość języka), a w drugim – *motywacja niekulturowa* – przyczyny niezależne od znajomości kultury, często przypadkowe („bo koleżanka jedzie”, nieprzemyślana decyzja, ze względu na pogodę itd.). Wzorzec ten znalazł swoje odzwierciedlenie w całej badanej populacji ($N = 1891$), a także w najliczniej reprezentowanych krajach stypendium: Francji ($N = 360$), Hiszpanii ($N = 244$), Niemczech ($N = 199$), Polsce ($N = 109$), Wielkiej Brytanii ($N = 133$) i Włoszech ($N = 86$).

Tabela 1
Współczynniki dobroci dopasowania testowanego modelu liniowo-strukturalnego

	χ^2	p	df	CFI	RMSEA	Przedział ufności (90%)
Testowany model	216,36	0,001	62	0,979	0,037	0,031–0,042

mniej częstotliwość kontaktów z rodakami. Im więcej przyczyn związanych z kulturą kraju, do którego wyjechał/a stypendysta/-ka, warunkowało wyjazd, tym większa była częstotliwość kontaktów z przedstawicielami kultury miejscowej i tym mniejsza z innymi studentami międzynarodowymi. Jednak procent wyjaśnionej wariancji częstości kontaktów w ramach wszystkich trzech grup plasuje się na bardzo niskim poziomie (por. tabela 2). Istnieją bezpośrednie zależności między częstotliwością czynności wykonywanych w ramach trzech badanych środowisk kulturowych. Większa częstotliwość kontaktów z erasmusami związana jest z większą ilością kontaktów zarówno z miejscowymi, jak i z rodakami. Rodacy stanowią część środowiska studentów międzynarodowych, zatem intensyfikacja kontaktów w ramach bufora wielokulturowego jest naturalnie związana z intensyfikacją kontaktów z rodakami.

Istnieje bezpośredni związek między częstotliwością kontaktów a postrzeganym emocjonalnym wsparciem społecznym⁴ w ramach każdej z grup. Większa

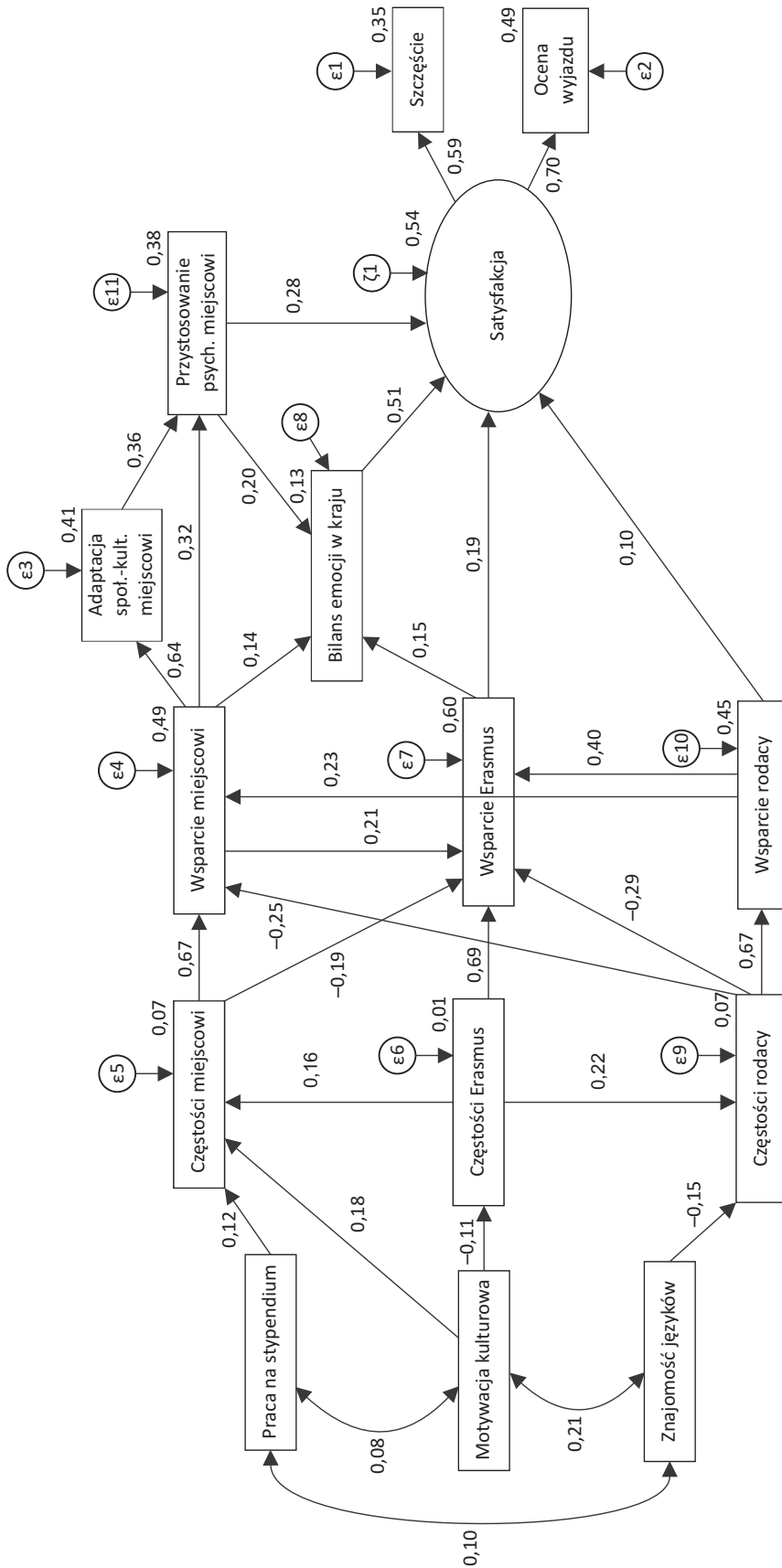
częstotliwość kontaktów z miejscowymi przyczynia się do uzyskiwania większego wsparcia od nich, przy czym wsparcie powoduje zapewne – na zasadzie wzmocnień pozytywnych – przyrost częstości kontaktów. Podobnie im więcej kontaktów z innymi erasmusami, tym większe wsparcie od nich. I analogicznie w przypadku rodaków przebywających na stypendium – im więcej czasu spędzanego w towarzystwie rodaków, tym większe od nich wsparcie postrzegane. Zmienne związane z zadowoleniem z kontaktów nie weszły do prezentowanego modelu, jednak analizy wstępne, przygotowujące do zbudowania modelu, wykazały, że zadowolenie było częściowym mediatorem dla powyżej opisanych bezpośrednich związków. Efekt mediacji, obliczony za pomocą statystyki Sobela (Preacher, Hayes, 2004), był istotny we wszystkich grupach: miejscowych ($Z = 8,97; p < 0,001$), erasmusów ($Z = 9,64; p < 0,001$) i rodaków ($Z = 13,3; p < 0,001$). Oznacza to, że bezpośredni wpływ częstości na wsparcie jest osłabiony, jeżeli weźmie się pod uwagę zadowolenie.

Częstość kontaktów z rodakami, oprócz zwiększania wsparcia emocjonalnego od studentów z ojczywego kraju przebywających na stypendium, przyczynia się w sposób bezpośredni do mniejszej ilości wsparcia emocjonalnego od innych erasmusów, natomiast wsparcie emocjonalne od rodaków przyczynia się do zwiększenia wsparcia emocjonalnego od erasmusów. Choć można by zakładać, że wsparcie niejako zawiera się w kontaktach, to powyższy wynik świadczy o niezależności tych dwóch konstruktów (wsparcia i częstości kontaktów). Bezpośredni negatywny wpływ częstości kontaktów z rodakami jest mediowany przez wsparcie emocjonalne od rodaków, ostatecznie całkowity wpływ zmiennej częstości z rodakami na wsparcie od erasmusów jest niewielki. Wsparcie od rodaków jest jednocześnie mediatorem i moderatorem, tj. zarówno osłabia bezpośredni wpływ predyktora (częstość kontaktów z rodakami) na zmienną wyjaśnianą (wsparcie od erasmusów), jak i modyfikuje (moderuje) ten wpływ. Ze względu na to, iż program AMOS, w którym przeprowadzone zostały opisywane tu analizy liniowo-strukturalne, nie daje możliwości testowania istotności efektów moderacji, analiza moderacji została przetestowana niezależnie od modelu, co oczywiście nie uwzględnia wszystkich zależności branych pod uwagę podczas testowania modeli liniowo-strukturalnych, oznaczając, że analizy

Tabela 2
Wyjaśniona wariancja (R^2) dla zmiennych endogenicznych testowanych w modelu liniowo-strukturalnym

Zmienne endogeniczne	R^2
Częstości miejscowi	0,07
Częstości Erasmus	0,01
Częstości rodacy	0,07
Wsparcie emocjonalne miejscowi	0,49
Wsparcie emocjonalne Erasmus	0,60
Wsparcie emocjonalne rodacy	0,45
Adaptacja społeczno-kulturowa miejscowi	0,41
Przystosowanie psychologiczne miejscowi	0,38
Bilans emocji w kraju pobytu	0,13
Satysfakcja z pobytu	0,54

⁴ Wsparcia od innych niż studenci przedstawiciele kultury lokalnej oraz od rodaków przebywających w kraju macierzystym nie będą podlegały analizom stanowiącym przedmiot niniejszej publikacji.



Rysunek 6. Testowany model liniowo-strukturalny. Wszystkie współczynniki regresji są istotne przy $p < 0,001$.

przeprowadzane poza modelem należy traktować jako dodatkowe, wyjaśniające naturę zależności uwzględnionych w modelu (Hayes, Matthes, 2009). Analizy wykazały, że wsparcie emocjonalne od rodaków jest istotnym mediatorem ($Z = 12,89; p < 0,001$) i moderatorem. Moderacja polega na tym, że przy niskim wsparciu od rodaków duża częstotliwość kontaktów z rodakami wiąże się z mniejszym wsparciem od erasmusów, natomiast przy wysokim wsparciu od rodaków zależność ta nie jest istotna. Innymi słowy przy wysokiej częstotliwości kontaktów z rodakami różnice we wsparciu od nich dają większe różnice we wsparciu od erasmusów. Graficzna prezentacja powyższej zależności została przedstawiona na rysunku 7.

Analogiczna zależność jest zauważalna w przypadku bezpośredniego wpływu częstości kontaktów z rodakami na wsparcie emocjonalne od studentów miejscowych oraz wpływu mediowanego przez wsparcie emocjonalne od rodaków. W tym przypadku wsparcie od rodaków jest istotnym mediatorem ($Z = 5,91; p < 0,001$), natomiast nie jest istotnym moderatorem. Jednak charakterystyka zależności jest podobna do poprzednio omawianej – duże wsparcie emocjonalne od rodaków co prawda nie eliminuje negatywnego wpływu intensywności kontaktów z rodakami na wsparcie od miejscowych, ale osłabia dynamikę tej zależności, wypłaszczając linię regresji.

Kolejny efekt dotyczy częstotliwości kontaktów z miejscowymi. Negatywny bezpośredni wpływ częstotliwości kontaktów z miejscowymi na wsparcie emocjonalne od erasmusów jest mediowany przez wsparcie emocjonalne od miejscowych ($Z = 8,16; p < 0,001$), co w efekcie ca-

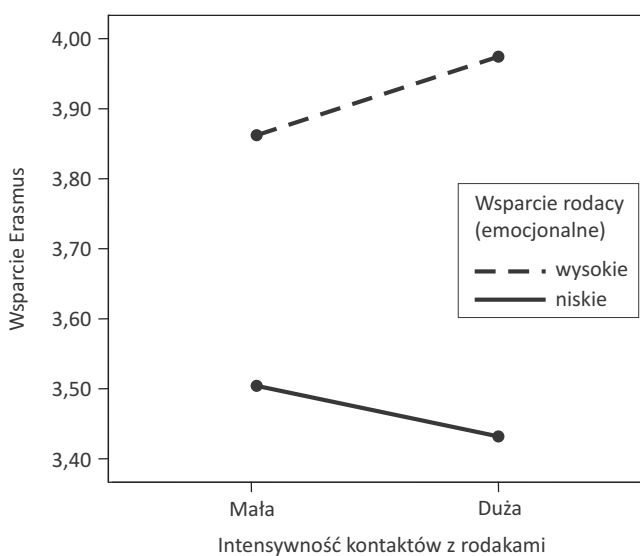
łościowym neutralizuje negatywny wpływ częstotliwości kontaktów z miejscowymi na wsparcie od erasmusów.

Konkludując, związek między częstotliwością kontaktów w ramach własnej grupy ze wsparciem płynącym z grupy innej jest negatywny, o ile kontakty z tą pierwszą nie są nacechowane wsparciem. Jeśli jednak intensywnym kontaktom z własną grupą towarzyszy płynące od niej wsparcie, to ten negatywny związek (między częstotliwością kontaktów z grupą własną a wsparciem od innej) jest znacznie słabszy bądź w ogóle przestaje być negatywny.

W modelu zostały uwzględnione związki między sieciami społecznymi (pośrednie) i emocjonalnym wsparciem społecznym (bezpośrednie i pośrednie) a miarami adaptacji: trudnościami w pracy i przy zabawie z przedstawicielami kultury miejscowej (adaptacją społeczno-kulturową), emocjami doświadczanymi w kontakcie z przedstawicielami kultury lokalnej (przystosowaniem psychologicznym) oraz emocjami odczuwanymi podczas przebywania w kraju stypendium, jak również wpływem tych zmiennych na satysfakcję z wyjazdu, dla której wskaźnikami są skala poczucia szczęścia i satysfakcja z pobytu.

Zmienne dotyczące adaptacji do międzynarodowej grupy studentów nie weszły do modelu. Okazuje się, że wpływ na emocje doświadczane w kraju pobytu i satysfakcję z wyjazdu ma jedynie wsparcie od erasmusów, a trudności (adaptacja społeczno-kulturowa do bufora) czy emocje doświadczane w ich towarzystwie (przystosowanie psychologiczne do bufora) nie mają tu znaczenia (uwzględnienie tych zmiennych znacznie osłabiało dopasowanie testowanego modelu). Im większe wsparcie emocjonalne od erasmusów, tym wyższa satysfakcja z pobytu. Mediatorem dla tego efektu jest bilans emocjonalny w kraju pobytu ($Z = 7,38; p < 0,001$ dla oceny wyjazdu jako zmiennej zależnej; $Z = 7,06; p < 0,001$ dla poczucia szczęścia). Im wyższe wsparcie emocjonalne doświadczane od erasmusów, tym więcej pozytywnych emocji w kraju pobytu, co przyczynia się do większej satysfakcji z pobytu. Wsparcie od rodaków również przyczynia się do zwiększenia satysfakcji z pobytu w sposób bezpośredni, a także mediowany przez wsparcie emocjonalne od erasmusów ($Z = 7,04; p < 0,001$ dla oceny wyjazdu; $Z = 7,33; p < 0,001$ dla poczucia szczęścia).

Największy wpływ na satysfakcję z pobytu mają zmienne związane z pozytywnym bilansem emocjonalnym w kraju pobytu oraz przystosowaniem psychologicznym do kultury lokalnej (ilością pozytywnych emocji doświadczanych w kontaktach z przedstawicielami kultury miejscowej). Jeśli przyjrzeć się efektom całościowym, można zauważyć, że wsparcie emocjonalne od miejscowych bardziej przyczynia się do zwiększenia satysfakcji



Rysunek 7. Ilość wsparcia od erasmusów w zależności od intensywności kontaktów z rodakami i ilości wsparcia od rodaków.

z pobytu niż wsparcie od erasmusów czy rodaków. Mamy tu do czynienia z efektem mediacji wielokrotnej (por. Preatcher, Hayes, 2008), gdzie wsparcie emocjonalne od miejscowych przyczynia się do wzrostu satysfakcji z pobytu dzięki mediacji kilku zmiennych: wsparcia emocjonalnego od erasmusów, bilansu emocjonalnego w kraju pobytu oraz emocji doświadczanych w kontaktach ze studentami miejscowymi ($Z = 10,18$; $p < 0,001$ dla efektu mediacji wielokrotnej dla zmiennej zależnej ocena wyjazdu; $Z = 11,56$; $p < 0,001$ dla poczucia szczęścia). Wsparcie emocjonalne od miejscowych przyczynia się w sposób bezpośredni do lepszego przystosowania psychologicznego do kultury lokalnej oraz w sposób zapośredniczony, gdzie mediatorem jest zmienna *adaptacja społeczno-kulturowa miejscowi*, tj. im mniejsza ilość trudności doświadczanych w kontaktach ze studentami miejscowymi, tym większa ilość pozytywnych

emocji charakteryzuje te kontakty ($Z = 12,41$; $p < 0,001$). Oznacza to, że wsparcie emocjonalne od miejscowych jest pozytywnie związane zarówno z adaptacją społeczno-kulturową, jak i przystosowaniem psychologicznym do kultury lokalnej. Dodatkowo wpływ przystosowania psychologicznego do kultury lokalnej na satysfakcję z pobytu jest zapośredniczony przez bilans emocjonalny w kraju, tj. im więcej pozytywnych emocji odczuwanych w kraju stypendium, tym większa satysfakcja ($Z = 10,03$; $p < 0,001$ dla zmiennej zależnej oceny wyjazdu; $Z = 8,93$; $p < 0,001$ dla poczucia szczęścia).

W celu sprawdzenia dopasowania opisanego modelu liniowo-strukturalnego w różnych regionach przebywania i pochodzenia przeprowadzonych zostało 12 kolejnych analiz (por. tabela 3), sprawdzających dopasowanie modelu do danych z sześciu regionów przebywania na stypendium i z sześciu regionów pochodzenia⁵.

Tabela 3

Współczynniki dobroci dopasowania testowanego modelu liniowo-strukturalnego w zależności od regionu pochodzenia i regionu stypendium

	χ^2	p	df	CFI	RMSEA	Przedział ufności (90%)
Region stypendium:						
Germański	94,80	0,005	62	0,980	0,036	0,02–0,05
Skandynawski	89,70	0,002	62	0,957	0,045	0,022–0,065
Postkomunistyczny	105,05	0,001	62	0,950	0,054	0,035–0,071
Łaciński	151,86	0,001	62	0,968	0,045	0,036–0,054
Brytyjski	80,36	0,058	62	0,973	0,040	0–0,063
Południowy	50,42	0,854	62	1	0	0–0,034
Region pochodzenia:						
Germański	99,18	0,002	62	0,968	0,046	0,028–0,062
Skandynawski	83,23	0,037	62	0,907	0,090	0,023–0,137
Postkomunistyczny	122,85	0,001	62	0,973	0,04	0,03–0,051
Łaciński	123,11	0,001	62	0,980	0,036	0,026–0,045
Brytyjski	75,71	0,113	62	0,943	0,069	0–0,118
Południowy	71,71	0,187	62	0,976	0,038	0–0,072

⁵ W skład regionu nazywanego germańskim (GER) weszły następujące państwa: Austria, Niemcy, Szwajcaria, Belgia, Holandia. Drugi region, „skandynawski” (SKA), składał się z państw: Finlandia, Norwegia, Szwecja, Dania, Islandia. W skład trzeciego, „postkomunistycznego” (KOM), weszły następujące państwa: Litwa, Łotwa, Estonia, Węgry, Rumunia, Słowacja, Czechy, Polska. Czwarty, „łaciński” (LAC), to: Francja, Hiszpania, Portugalia, Włochy. Piąty, „brytyjski” (BR), to: Wielka Brytania i Irlandia. Szósty, „południowy” (PD), to: Słowenia, Turcja, Grecja, Malta, Cypr, Bułgaria.

Okazuje się, że analizowany model najlepiej odwierciedla zależności charakterystyczne dla południowo-wschodniego regionu przebywania, a jest najgorzej dopasowany do danych ze skandynawskiego i z brytyjskiego regionów pochodzenia (nie spełnia kryteriów dobrego dopasowania).

DYSKUSJA WYNIKÓW

Badanie pozwoliło na walidację nowo powstałych narzędzi, które umożliwiają pomiary sieci społecznych i wsparcia społecznego studentów międzynarodowych. Kwestionariusze *Sieci społeczne studenta międzynarodowego* (SSSM) oraz *Skala wsparcia studenta międzynarodowego* (SWSM) wykazują się bardzo dobrymi charakterystykami psychometrycznymi między kulturami, zarówno pod względem rzetelności, jak i ekwiwalencji strukturalnej (por. van de Vijver, Leung, 1997; van de Vijver, Tanzer, 2004). Narzędzia dostępne są w polskiej, hiszpańskiej, francuskiej, włoskiej, niemieckiej i angielskiej wersji językowych. Niniejsze badania pozwalają traktować oba kwestionariusze jako narzędzia międzykulturowe, do stosowania w Europie.

W toku badania zdiagnozowana została intensywność kontaktów w ramach trzech sieci społecznych: studentów miejscowych, studentów międzynarodowych oraz rodaków przebywających na stypendium. Studenci wyjeżdżający na studia za granicę w ramach tego samego kontynentu, podobnie do swoich kolegów zmieniających go (por. Bochner i in., 1977; Furnham, Bochner, 1982; Wiseman, 1997), najbardziej intensywny kontakt mają z rodakami, którzy też wyjechali, następnie z innymi studentami międzynarodowymi i dopiero na trzecim miejscu ze studentami miejscowymi. Rodacy i inni studenci międzynarodowi przebywający na stypendium są także najważniejszym źródłem wsparcia. Przedstawiciele kultury lokalnej plasują się w tym względzie ponownie na trzecim miejscu, jeśli bierzemy pod uwagę postrzegane wsparcie ogólne. Jest to wynik spójny z dotychczasowymi badaniami w tym zakresie (por. Berry i in., 1987; Bochner i in., 1977; Bond, Cheung, 1984; Furnham, Alibhai, 1985; Ward, Kennedy, 1993). Badanie rodzaju postrzeganego wsparcia społecznego zastosowane w opisywanych doświadczeniach dostarcza jednak nowych danych w tym obszarze. Rozróżnienie na wsparcie praktyczne (instrumentalne) i emocjonalne pozwala uchwycić ciekawe zależności. W przypadku wsparcia emocjonalnego wyniki są spójne z wynikami dotychczasowymi, to znaczący miejscowi są postrzegani jako osoby najmniej wspierające, a rodacy – najbardziej. W przypadku wsparcia praktycznego zależność ta jest odwrotna i to miejscowi oraz erasmusi są najbardziej wspierający w tym zakresie, rodacy

zaś najmniej. Wynik ten potwierdza wagę zajmowania się zagadnieniem postrzeganego wsparcia społecznego we wszystkich jego aspektach: intensywności (jak dużo wsparcia otrzymują studenci międzynarodowi), struktury (od kogo otrzymywane jest wsparcie), jak i rodzaju (instrumentalne vs. emocjonalne).

Wyniki dotyczące sieci społecznych i wsparcia społecznego potwierdziły istnienie struktury zwanej buforem wielokulturowym, na którą składają się inni studenci międzynarodowi i opcjonalnie rodacy. Dodatkowo istnienie takiej struktury potwierdza 90% studentów, a 76% deklaruje przynależność do niej.

Studenci wyjeżdżający na stypendium najmniej trudności doświadczały w towarzystwie rodaków, co jest wynikiem oczywistym, a kategoria rodaków do analiz została dołączona w celach kontrolnych. Adaptacja społeczno-kulturowa, dla której wskaźnikiem jest m.in. ilość doświadczanych trudności podczas pracy i zabawy, jest zdecydowanie łatwiejsza do środowiska studentów międzynarodowych niż do kultury lokalnej. Studenci wyjeżdżający na stypendium nie tylko doświadczają więcej trudności z przedstawicielami kultury lokalnej w porównaniu do trudności napotykanymi w międzynarodowym towarzystwie innych erasmusów, lecz także emocje doświadczane podczas kontaktu z miejscowymi są zdecydowanie mniej pozytywne od tych doświadczanych w towarzystwie innych studentów międzynarodowych. Studenci międzynarodowi nie różnią się w tym względzie od rodaków.

Podsumowując, zarówno adaptacja społeczno-kulturowa, jak i przystosowanie psychologiczne są zdecydowanie bardziej intensywne do środowiska bufora wielokulturowego niż do kultury lokalnej, co nie dziwi, jeśli weźmie się pod uwagę intensywność kontaktów z innymi erasmusami oraz wsparcie od nich otrzymywane. Wsparcie wszakże jest jednym z ważniejszych czynników w procesie akulturacji (por. Ward i in., 2001).

Testowanie dopasowania kilku alternatywnych modeli liniowo-strukturalnych pozwoliło ostatecznie zwerifikować, które zmienne, w kontekście wszystkich mierzonych wymiarów i uwarunkowań, są istotne dla satysfakcji z pobytu. W najbardziej dopasowanym do danych modelu bezpośredni wpływ na satysfakcję (dla której zmiennymi obserwowalnymi były ocena wyjazdu i poczucie szczęścia) miały zmienne związane z przystosowaniem do kultury lokalnej: przystosowanie psychologiczne i bilans emocjonalny w kraju stypendium, które mediuje wpływ wsparcia od miejscowych na satysfakcję. Dodatkowo wpływ wsparcia od miejscowych na przystosowanie psychologiczne (emocjonalne) do kultury lokalnej jest mediowany przez adaptację społeczno-kulturową do kultury miejscowej (ilość doświadczanych

trudności). Wziąwszy pod uwagę całkowity (bezpośredni i pośredni) wpływ zmiennych wyjaśniających satysfakcję z pobytu, przystosowanie psychologiczne do kultury lokalnej i bilans emocjonalny w kraju pobytu plasują się na najwyższej pozycji, zaraz potem znajduje się wsparcie emocjonalne od miejscowych, następnie wsparcie emocjonalne od erasmusów (bezpośrednio przyczyniające się do wzrostu satysfakcji z pobytu) i wsparcie emocjonalne od rodaków (którego wpływ w większej części zapośredniczony jest przez wsparcie emocjonalne od erasmusów). Jeśli chodzi o wsparcie emocjonalne, to w każdej grupie – erasmusów, miejscowych i rodaków – do jego wzrostu przyczynia się intensywność kontaktów w ramach danej grupy i mediowana jest przez zadowolenie z nich. Częstotliwość kontaktów w ramach innej grupy ma natomiast negatywny wpływ na wsparcie od pozostałych. Im większa częstotliwość kontaktów z rodakami, tym mniejsze wsparcie od miejscowych. Jednak bezpośredni negatywny wpływ częstości kontaktów z rodakami jest mediowany przez wsparcie emocjonalne od rodaków. Ostatecznie całkowity wpływ zmiennej częstości z rodakami na wsparcie od erasmusów jest niewielki. W tym przypadku wsparcie emocjonalne od rodaków jest zarówno mediatorem, jak i moderatorem. Moderacja polega na tym, że przy niskim wsparciu od rodaków duża częstotliwość kontaktów z nimi związana jest z mniejszym wsparciem od erasmusów, natomiast przy wysokim wsparciu od rodaków zależność ta jest odwrotna. Analogiczna relacja jest zauważalna w przypadku bezpośredniego wpływu częstości kontaktów z rodakami na wsparcie emocjonalne od studentów miejscowych oraz wpływu mediowanego przez wsparcie emocjonalne od rodaków. Wsparcie od rodaków już nie moderuje tego związku, tylko go mediuje, osłabiając negatywny wpływ intensywności kontaktów z rodakami na wsparcie emocjonalne od miejscowych. Podobny efekt ma miejsce dla zmiennej wyjaśnianej – wsparcia emocjonalnego od erasmusów. Wsparcie emocjonalne od miejscowych, jako mediator, neutralizuje negatywny bezpośredni wpływ intensywności kontaktów z miejscowymi.

Powyższe efekty dostarczają niezwykle istotnych informacji o funkcjonowaniu studenckich sieci społecznych. Zostało wykazane, że wpływ intensywności kontaktów z przedstawicielami kultury lokalnej na wsparcie emocjonalne od erasmusów jest negatywny, ale tylko w przypadku, kiedy nie towarzyszy mu wsparcie od miejscowych. Analogicznie negatywny wpływ częstości kontaktów z przedstawicielami kultury własnej na wsparcie emocjonalne od innych studentów międzynarodowych i przedstawicieli kultury lokalnej jest neutralizowany w przypadku dużego wsparcia pochodzącego od rodaków. Powyższe

efekty mediacji i moderacji wyraźnie pokazują, że wsparcie nie jest koniecznym i nieodłącznym elementem relacji studentów na stypendium, jak i nie jest koniecznym elementem relacji społecznych w ogóle. Niektóre kontakty mogą wiązać się z innymi wzmocnieniami niż wsparcie, mogą być związane z innymi potrzebami – chęcią zabawy, potrzebą wiedzy, realizacją wspólnych przedsięwzięć naukowych. Kiedy częstotliwość kontaktów jest duża, nie jest jednak połączona ze wsparciem, to i wsparcie płynące z innych grup jest niewielkie. Jeśli kontakty są wspierające, to na zasadzie pozytywnych wzmocnień większe jest wsparcie od innych niż własna grupa, większa także jest satysfakcja.

Wyniki przemawiają za podejmowaniem kontaktów w ramach wszystkich grup, o ile kontakty te są wspierające. Wsparcie od każdego z trzech środowisk (erasmusów, miejscowych i rodaków) przyczynia się do satysfakcji z pobytu. Zatem warto inwestować w relacje, które dostarczać będą wsparcia społecznego. Zgodnie z teoretycznymi założeniami bycie członkiem bufora wielokulturowego niesie za sobą wiele korzyści, m.in. dostarcza wsparcia społecznego (emocjonalnego), które bezpośrednio przyczynia się do satysfakcji z pobytu (co właśnie pokazują wyniki niniejszego badania). Geeraert i współpracownicy (2008) otrzymali podobne rezultaty, kiedy to kontakty z przedstawicielami wszystkich trzech grup miały pozytywny wpływ na przystosowanie psychologiczne w krótkiej perspektywie czasowej. Długoterminowo natomiast pozytywny wpływ na przystosowanie psychologiczne odnotowuje się u miejscowych i innych studentów międzynarodowych. Perspektywa czasowa nie była jednak uwzględniana w niniejszych badaniach. Pozytywny wpływ wsparcia od rodaków na wrażenia z wymiany został odnotowany także w innych badaniach (por. Adelman, 1988; Ward, Kennedy, 1993).

Do omawianego modelu, charakteryzującego sieci społeczne, wsparcie oraz ich wpływ na akulturację studentów, weszły także zmienne wyjaśniające intensywność kontaktów w ramach analizowanych grup. Jedną z nich związana jest z pobytem na stypendium, a dwie pozostałe z warunkami wstępnymi. Pozytywny wpływ na intensywność kontaktów z przedstawicielami kultury lokalnej ma podjęcie pracy w kraju pobytu na stypendium.

Praca jest bez wątpienia czynnikiem sprzyjającym integracji z kulturą lokalną (por. Biłas, Kobyłecki, 2001). Na uczelni studenci są otoczeni innymi studentami międzynarodowymi, prace domowe wykonują w ich towarzystwie, są częścią bufora wielokulturowego i nieczęsto mają możliwości podjęcia kontaktów ze studentami miejscowymi. Dla odmiany praca z przedstawicielami kultury lokalnej nie niesie za sobą powszechnej na uczelni

kategoryzacji na erasmusów i lokalnych, co może owocować nawiązywaniem kontaktów z miejscowymi.

Drugim predyktorem dla zaznajamiania się z przedstawicielami kultury lokalnej jest motywacja kulturowa. Nastawienie, z jakim przyjeżdżają studenci na stypendium, wydaje się kluczowe w tej kwestii. Im większa jest motywacja do poznawania kultury lokalnej, tym bardziej intensywne są kontakty z jej przedstawicielami i jednocześnie tym mniejsze uczestnictwo w życiu społeczności międzynarodowej. Motywacja kulturowa związana jest z większą wiedzą na temat danej kultury, a ta, jak pokazuje badania, pozytywnie wpływa na przystosowanie (por. Searle, Ward, 1990).

Ostatni czynnik wyjaśniający zróżnicowanie w zakresie intensywności kontaktów z przedstawicielami kultury lokalnej, erasmusów i rodaków to znajomość języków. Im słabsza znajomość języków, tym większa częstość kontaktów z rodakami, co jest wynikiem oczywistym. Brak narzędzi komunikacyjnych utrudnia czy wręcz uniemożliwia kontakty z przedstawicielami kultury lokalnej oraz środowiska międzykulturowego. Jest to wynik spójny z innymi badaniami, przemawiającymi za tym, że język jest jednym z najważniejszych czynników sprzyjających podejmowaniu kontaktów z reprezentantami kultury lokalnej (Noels, Pon, Clément, 1996) oraz adaptacji społeczno-kulturowej (Ward, Kennedy, 1993). Jak wskazują europejskie dane dotyczące internacjonalizacji edukacji, im lepsza jest znajomość języków, tym wyższa jest mobilność studentów (Higher Education Information System, 2005).

Trzy wymienione zmienne, choć spójne z dotychczasowymi badaniami w zakresie akulturacji studiów zagranicznych, wyjaśniają niestety tylko niewielką część wariacji zmiennych dotyczących intensywności kontaktów, wsparcia społecznego i akulturacji. W badaniu uwzględniono szereg innych predyktorów, które, jak pokazują dotychczasowe badania, istotnie przyczyniają się do lepszej adaptacji: postrzegane uprzedzenia społeczności lokalnej (Sadowski, Plake, 1991, 1992), umiejscowienie kontroli (Kuo, Tsai, 1986; Ward, Kennedy, 1993), doświadczenia międzykulturowe (Parker, McEvoy, 1993). Powyższe czynniki, choć zostały uwzględnione w schemacie badawczym, w kontekście danych z badania uwzględnionych w modelu liniowo-strukturalnym okazały się nieistotne. Część wyników dotyczących budowania relacji społecznych na studiach za granicą mogą tłumaczyć oczekiwania dotyczące intensywności kontaktów z erasmusami, rodakami i miejscowymi (Biłas-Henne, 2011).

Wyniki badania przemawiają za podejmowaniem kontaktów zarówno ze studentami miejscowymi, jak i międzynarodowymi. Wydaje się, że te dwa światy nie sta-

nowią dla siebie konkurencji, o ile relacje w nich budowane są satysfakcjonujące i wiążą się ze wsparciem. Wspierające i satysfakcjonujące kontakty z erasmusami wiążą się z większą satysfakcją z pobytu. Kontakty z przedstawicielami kultury lokalnej, oprócz intensyfikowania satysfakcji z pobytu, przynoszą wymierne korzyści – przyczyniają się do lepszej adaptacji społeczno-kulturowej, do zwiększenia kompetencji w zakresie kultury lokalnej, które także wpływają na wzrost satysfakcji z pobytu.

PODSUMOWANIE

Warto podkreślić, że wyniki niniejszych badań zdecydowanie przemawiają za zasadnością stosowania miar akulturacji uwzględniających kontekst struktury sieci społecznych. Skoro adaptacja społeczno-kulturowa i przystosowanie psychologiczne były zdecydowanie niższe w przypadku kultury lokalnej niż środowiska studentów międzynarodowych, to gdyby w tradycyjny sposób mierzyć przystosowanie psychologiczne (np. na podstawie wyników na skali poczucia szczęścia czy obecności symptomów depresyjnych), nie byłoby wiadomo, czy wyniki te powoduje przystosowanie do środowiska lokalnego czy do bufora wielokulturowego. Na przyszłość pozostaje jednak problem pomiaru mocy oddziaływania tych dwóch środowisk na przystosowanie psychologiczne – przecież inną rolę odgrywa tu cały kraj, a inną mała grupa studentów.

Intensywność kontaktów z kulturą lokalną jest zdecydowanie najniższa, co jest zgodne z dotychczasową wiedzą na temat sieci społecznych studentów międzynarodowych (Bochner i in., 1977; Furnham, Bochner, 1982; Wiseman, 1997). Jednak badania te dostarczają całkowicie nowych danych w kwestii wsparcia. Do tej pory uważano, że struktura wsparcia jest taka sama jak sieci społecznych – największe od rodaków i studentów międzynarodowych, a najmniejsze od miejscowych (Berry i in., 1987; Bochner i in., 1977; Bond, Cheung, 1984; Ward, Kennedy, 1993). Badania stanowiące przedmiot tej pracy jednoznacznie wskazują, że zależności takiej należy doszukiwać się tylko w przypadku wsparcia emocjonalnego, natomiast w zakresie wsparcia instrumentalnego (praktycznego) relacja jest odwrotna. Najwięcej wsparcia instrumentalnego udzielają studenci lokalni. Wyniki te wskazują na użyteczność badania dwóch rodzajów wsparcia w populacji studentów międzynarodowych.

Wyniki dotyczące emocjonalnego wsparcia społecznego dostarczają bardzo ciekawych danych, które dotychczas nie były udokumentowane w żadnych badaniach z zakresu akulturacji studentów międzynarodowych. Wsparcie jawi się jako konstrukt kluczowy podczas wyjazdu, a jego oddziaływanie, niezależnie od źródła, owo-

kuje pozytywnymi wynikami adaptacyjnymi. Bez względu na to, jaka sieć społeczna dominuje u studentów na stypendium, warto dbać o to, by kontakty w jej ramach były satysfakcjonujące, gdyż zadowolenie we wszystkich grupach społecznych mediuje wpływ częstości kontaktów na wsparcie otrzymywane od danej grupy, a im większe wsparcie (także w ramach każdej z grup), tym wyższa ogólna satysfakcja z pobytu. Relacje społeczne, mimo iż satysfakcjonujące, nie muszą być źródłem wsparcia. Jeśli jednak idą w parze ze wsparciem, to tym lepiej, gdyż mimo dużej częstotliwości nie wiążą się z mniejszym wsparciem płynącym od innych środowisk, w których studenci międzynarodowi funkcjonują za granicą. W przyszłych analizach należałoby uwzględnić wielkość wpływu wsparcia od rodaków z kraju pochodzenia otrzymywanego dzięki komunikacji zapośredniczonej przez komputer (*Computer Mediated Communication, CMC*), która, jak wskazują badania, jest bardzo ważnym źródłem wsparcia podczas wyjazdów na studia za granicę, przyczyniając się tym samym do lepszego przystosowania psychologicznego (Cemalcilar, Falbo, Stapleton, 2005).

Istotnymi predyktorami wyjaśniającymi satysfakcję z wyjazdu były zmienne dotyczące adaptacji i przystosowania psychologicznego do kultury lokalnej, które mediowały całkowicie bezpośredni wpływ wsparcia od miejscowych na satysfakcję. Miary afektywne są sobie nawzajem bardzo bliskie i stąd też wysoko ze sobą skorelowane, wytracając niejako bardziej dystalne wsparcie. W przypadku środowiska bufora wielokulturowego dla satysfakcji nie miała znaczenia adaptacja do tego środowiska, a satysfakcja związana była w sposób bezpośredni ze wsparciem od erasmusów, a także ze wsparciem od rodaków. Być może adaptacja do bufora nie znalazła się w modelu jako predyktor satysfakcji z pobytu, bo nie przynosi zadowolenia (coś, co jest łatwe i oczywiste, jak na przykład adaptacja do środowiska własnych rodaków), natomiast wyzwaniem i źródłem satysfakcji może być coś trudniejszego – adaptacja do kultury lokalnej.

Istotnym predyktorem dla tworzenia określonej struktury sieci społecznych okazała się motywacja kulturowa, która sprzyjała podejmowaniu kontaktów z przedstawicielami kultury lokalnej i wpływała negatywnie na intensywność kontaktów w buforze wielokulturowym. Praca na stypendium także przyczyniała się do zintensyfikowania kontaktów z miejscowymi. Znajomość języków przyczyniała się do ograniczenia kontaktów z przedstawicielami kultury pochodzenia. Uważamy, że w kolejnych badaniach, sprawdzając wpływ predyktorów z poziomu jednostkowego, należałoby sprawdzić oddziaływanie inteligencji kulturowej, która może odegrać szczególną rolę w przypadku środowiska wielokulturowego i może

także predysponować do równoległego funkcjonowania w dwóch strukturach (w buforze i z miejscowymi) z podobną intensywnością.

Prócz weryfikacji struktury sieci społecznych należałoby diagnozować trwałość relacji społecznych, które były dominujące w trakcie pobytu. Szczególnie jeśli chodzi o bufor wielokulturowy. W raporcie ESN z 2007 roku można przeczytać, że 91% osób po powrocie ze stypendium utrzymuje ze znajomymi kontakt (Boomans, Krupnik, Krzaklewska, Lanzilotta, 2008). Jednak badania ESN przeprowadzane są jeszcze w trakcie wymiany albo zaraz po jej zakończeniu. Badanie uczestników niniejszego projektu za kilka lat dostarczy interesujących wyników na temat trwałości vs. tymczasowości relacji jego członków. Istnieją bardzo ciekawe projekty, które powstają jako owoc kontaktów zainicjowanych podczas wyjazdów w ramach wielokulturowej społeczności studentów międzynarodowych (np. strona internetowa <http://www.cafebabel.com>), jednak czy jest to fenomen powszechny – należałoby zweryfikować empirycznie.

Bufor wielokulturowy, prócz swej wspierającej roli i niewątpliwiej wartości autotelicznej, w swej ochronnej funkcji przeciwdziała pożądanej immersji kulturowej. W dalszych badaniach należałoby zweryfikować, które funkcje bufora dominują – wspierająca, ochronna czy autoteliczna. Czy pozytywne aspekty bufora przeważają nad negatywnymi? Różnice w kwestii zysków, które niesie za sobą przebywanie w buforze wielokulturowym w stosunku do przebywania w środowisku przedstawicieli kultury pochodzenia, są oczywiste. Kompetencje międzykulturowe i inne poznawcze korzyści płynące z przebywania w środowisku wielokulturowym są dodatkową funkcją, jaką pełni bufor, poza funkcjami ochronnymi i wspierającymi. Wobec czego powstaje kolejne pytanie badawcze na przyszłość: czy bufor wielokulturowy różni się w swych funkcjach ochronnych od grupy rodaków?

Jak pokazują wyniki niniejszego projektu, przebywanie w buforze w znaczny sposób (choć nie tak silnie, jak intensywność kontaktów z miejscowymi) przyczynia się do satysfakcji z pobytu. Niech refleksję tę zakończą słowa byłego uczestnika programu Erasmus Joana Petruta (2008) z Rumunii: „Erasmus to dla mnie niezwykła możliwość rozwoju. Nauczyłem się, że kraje mają nie tylko różne kultury, ale również że panują w nich różne podejścia do życia i planów na przyszłość. Zauważyłem, że można spotkać otwarte umysły i realizować wspólny cel mimo różnic i mówienia innymi językami. My, studiujący za granicą, jesteśmy rzecznikami zmian w świecie. Przez program Erasmus stałem się obywatelem świata. Być może w przyszłości wszyscy studenci Erasmusa uczynią ze świata lepsze miejsce”.

LITERATURA CYTOWANA

- Adelman, M. B. (1988). Cross-cultural adjustment: A theoretical perspective on social support. *International Journal of Intercultural Relations*, 12 (3), 183–204.
- Batorski, D., Olcoń-Kubicka, M. (2006). Prowadzenie badań przez Internet – podstawowe zagadnienia metodologiczne. *Studia Socjologiczne*, 3 (182), 99–132.
- Baumeister, R. F., Leary, M. (1995). Need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–525.
- Berry, J. W. (2006). *Stress perspectives on acculturation*. W: D. L. Sam, J. W. Berry (red.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (s. 43–57). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berry, J. W., Kim, U., Minde, T., Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*, 21, 491–511.
- Berry, J. W., Sam, D. L. (1997). Acculturation and adaptation. W: J. W. Berry, M. H. Segall, C. Kagitçibasi (red.), *Handbook of cross-cultural psychology* (s. 291–326). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bhawuk, D. P. S. (1998). The role of culture in cross-cultural training: A multimethod study of culture-specific, culture-general, and culture theory-based assimilators. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29 (5), 630–655.
- Biłas, M., Kobyłecki, R. (2001). Czynniki wpływające na integrację imigrantów z kulturą przyjmującą. W: H. Malewska-Peyre (red.), *Swojskość i obcość. O akulturacji imigrantów w Polsce* (s. 35–48). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Biłas-Henne, M. (2009). *Grupa międzykulturowa jako bufor w procesach adaptacyjnych. Badania nad akulturacją studentów zagranicznych w krajach członkowskich Unii Europejskiej*. Niepublikowana praca doktorska, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa.
- Biłas-Henne, M. (2011). Sieci społeczne i wsparcie społeczne studentów program Erasmus. W: W. Martyniuk (red.), *Internacjonalizacja – to więcej niż myślimy* (s. 171–192). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Bochner, S. (2006). Sojourners. W: D. L. Sam, J. W. Berry (red.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (s. 181–197). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bochner, S., McLeod, B. M., Lin, A. (1977). Friendship patterns of overseas students: A functional model. *International Journal of Psychology*, 12 (4), 277–294.
- Bond, M. H., Cheung, M. (1984). Experimenter language choice and ethnic affirmation by Chinese triangles in Hong Kong. *International Journal of Intercultural Relations*, 8 (4), 347–356.
- Boomans, V., Krupnik, S., Krzaklewska, E., Lanzilotta, S. (2008). *Generation mobility. Research Report of Erasmus Student Network. Survey 2007*. Pobrano 13.02.2009 z: <http://www.esn.org/documents/files/ESNSurvey2007-report.pdf>.
- Boski, P. (2009). *Kulturowe ramy zachowań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej Academica.
- Boski, P., Biłas-Henne, M. (2008). *Interpersonal space of Sorocrates–Erasmus programme students. The evidence for multicultural buffer*. Referat wygłoszony podczas 19. konferencji IACCP, Brema, 27–31 lipca 2008.
- Brown, R. (1999). *Group processes: Dynamics within and between groups*. Malden, MA: Blackwell.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS. Basic concepts, applications, and programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Campbell, D. T. (1958). Common fate, similarity, and other indices of the status of aggregates of persons as social entities. *Behavioral Science*, 3, 14–25.
- Cemalcilar, Z., Falbo, T. (2008). A longitudinal study of the adaptation of international students in the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39 (6), 799–804.
- Cemalcilar, Z., Falbo, T., Stapleton, L. M. (2005). Cyber communications: A new opportunity for international students' adaptation? *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 91–110.
- Cieślak, R. (2000). *Wsparcie społeczne a stres w pracy*. Niepublikowana praca doktorska, Instytut Psychologii PAN, Warszawa.
- Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (2008). *10 Lat Erasmusa w Polsce 1998–2008*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Furnham, A., Alibhai, N. (1985). The friendship networks of foreign students: A replication and extension of the functional model. *International Journal of Psychology*, 20, 709–722.
- Furnham, A., Bochner, S. (1982). Social difficulty in a foreign culture: An empirical analysis of culture shock. W: S. Bochner (red.), *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction* (s. 161–198). Oxford: Pergamon.
- Furnham, A., Li, Y. H. (1993). The psychological adjustment of Chinese community in Britain: A study of two generations. *British Journal of Psychiatry*, 162, 109–113.
- Geeraert, N., Demoulin, S., Demes, K. (2008). *Choose your (international) friends wisely: The impact of intergroup contact during an intercultural sojourn*. Referat wygłoszony podczas 19. konferencji IACCP, Brema, 27–31 lipca 2008.
- Grzymała-Moszczyńska, H. (2009). International students in Polish academic contexts. Pobrano 23.01.2009 z: http://www.badania.friko.pl/teksty/International%20Students%20in%20Polish%20Academic%20Context_pliki/frame.htm.
- Gurin, G., Veroff, J., Feld, S. (1960). *American view of their mental health*. New York: Basic Book.
- Hayes, A. F., Matthes, J. (2009). Computational procedures for probing interactions in OLS and logistic regression: SPSS and SAS implementations. *Behavior Research Methods*, 41 (3), 924–936.
- Henne, K. (2004). Internet – nowa metoda badań w psychologii. *Nowiny Psychologiczne*, 2, 5–30.
- Higher Education Information System (2005). *EUROSTUDENT Report 2005*. Pobrano 13.02.2009 z: <http://www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf>.
- Hu, L. T., Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus

- new alternatives. *Structural Equation Modelling: A Multi-disciplinary Journal*, 6, 1–55.
- Kaniasty, K. (2001). Dynamika wsparcia społecznego w kontekście stresu społeczności. W: K. Lachowicz-Tabaczek (red.), *Psychologia społeczna w zastosowaniach. Od teorii do praktyki* (s. 43–82). Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe ALTA 2.
- Khan, R. M., Khan, M. A. (2007). Academic sojourners, culture shock and intercultural adaptation: A trend analysis. *Studies About Languages*, 10, 38–46.
- Kim, Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Krzaklewska, E., Krupnik, S. (2007). *Exchange students' rights. Research report of Erasmus Student Network. Survey 2006*. Pobrano 13.02.2009 z: <http://esn.org/documents/files/ESNSurvey2006Report.pdf>.
- Kuo, W. H., Tsai, V. M. (1986). Social networking, hardiness, and immigrants' mental health. *Journal of Health and Social Behavior*, 27, 133–149.
- Leong, C. H., Ward, C. (2000). Identity conflict in sojourners. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 762–776.
- Maslow, A. (1964). Teoria hierarchii potrzeb. W: J. Reykowski (red.), *Problemy osobowości motywacji w psychologii amerykańskiej* (s. 135–164). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Noels, K., Pon, G., Clément, R. (1996). Language, identity and adjustment: The role of linguistic self-confidence in the acculturation process. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 246–264.
- Parker, B., McEvoy, G. M. (1993). Initial examination of model of intercultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 17 (3), 355–379.
- Petruta, J. (2008). Pobrano 14.12.2008 z: http://ec.europa.eu/dgs/education/culture/publ/pdf/erasmus/success-stories_pl.pdf.
- Phinney, J. S., Berry, J. W., Vedder, P., Liebkind, K. (2006). The acculturation experience: Attitudes, identities and behaviors of immigrant youth. W: J. S. Phinney, J. W. Berry, D. L. Sam, P. Vedder (red.), *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity, and adaptation across national contexts* (s. 71–117). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Preacher, K. J., Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36 (4), 717–731.
- Preacher, K. J., Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879–891.
- Pruitt, F. J. (1978). The adaptation of African students to American society. *International Journal of Intercultural Relations*, 21 (2), 90–118.
- Rogler, L. H. (1994). International migrations: A framework for directing research. *American Psychologist*, 49 (8), 701–708.
- Rohrlich, B. F., Martin, J. N. (1991). Host country and re-entry adjustment of student sojourners. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 163–182.
- Searle, W., Ward, C. (1990). The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 449–464.
- Skarżyńska, K., Henne, K. (2008). Wiara w człowieka, poczucie szczęścia i legitymizacja systemu politycznego. Przekonania usprawiedliwiające nierówności społeczne. W: R. Derbis (red.), *Jakość życia od wykluczonych do elity* (s. 15–34). Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Sodowski, G. R., Plake, B. (1991). Psychometric properties of the American-International Relations Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 207–216.
- Sodowski, G. R., Plake, B. (1992). A study of acculturation differences among international people and suggestions for sensitivity to within-group differences. *Journal of Counseling & Development*, 71, 53–59.
- Tajfel, H., Turner, J. C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. W: S. Worchel, L. W. Austin (red.), *Psychology of intergroup relations* (s. 2–24). Chicago: Nelson-Hall.
- van de Vijver, F. J. R. (2002). Types of cross-cultural studies in cross-cultural psychology. *Online Readings in Psychology and Culture*, unit 2 (6). Pobrano 13.02.2009 z: http://www.wvu.edu/culture/contents_complete.htm.
- van de Vijver, F. J. R., Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- van de Vijver, F. J. R., Tanzer, N. K. (2004). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: An overview. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 54, 119–135.
- Ward, C. (2001). The ABCs of acculturation. W: D. Matsumoto (red.), *The handbook of culture and psychology* (s. 411–445). New York: Oxford University Press.
- Ward, C. (2004). Psychological theories of culture contact and their implications for intercultural training and interventions. W: D. Landis, J. M. Bennett, M. J. Bennett (red.), *Handbook of intercultural training* (s. 185–216). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ward, C., Bochner, S., Furnham, A. (2001). Theoretical approaches to culture shock. W: C. Ward, S. Bochner, A. Furnham (red.), *The psychology of culture shock* (s. 47–121). East Sussex: Routledge.
- Ward, C., Kennedy, A. (1992). Locus of control, mood disturbance and social difficulty during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 175–194.
- Ward, C., Kennedy, A. (1993). Where's the culture in cross-cultural transition? Comparative studies of sojourner adjustment. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24, 221–249.
- Ward, C., Searle, W. (1991). The impact of value discrepancies and cultural identity on psychological and sociocultural adjustment of sojourners. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 209–225.

- Wiseman, H. (1997). Far away from home: The loneliness experience of overseas students. *Journal of Social and Clinical Psychology, 16*, 277–298.
- Wojciszke, B. (2004). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Zheng, X., Berry, J. W. (1991). Psychological adaptation of Chinese sojourners in Canada. *International Journal of Psychology, 26*, 451–470.

Multicultural buffer

Monika Biłas-Henne¹, Paweł Boski²

¹ *University of Social Sciences and Humanities*

² *Institute of Psychology, Polish Academy of Science*

ABSTRACT

The study explores adaptation processes of European students participating in the Erasmus Lifelong Programme. Multicultural buffer (MB) is a central theoretical concept introduced in our paper. It is conceived as a group/community of sojourners from various countries and nationalities which shields them from external reality of the host culture and facilitates coping through mechanisms of internal support. The study was conducted in 31 European countries with the sample of $N = 1891$ students. Operation of the multicultural buffer was strongly evidenced all country samples and all domains of adaptation: The quantity and quality of interpersonal relations within multicultural buffer highly exceeded those with the local culture members. A path model explained sojourn satisfaction through the impact of contact frequency, social support and emotional balance within local, international and co-national groups. Those three social contexts are not antagonistic to each as much as contacts within each of those groups is accompanied with social support which they offered. Sojourn satisfaction is explained mostly by higher frequency of contacts with members of the host culture, by local culture competences (socio-cultural adaptation), and by positive emotions experienced in interactions with members of the local culture (psychological adjustment). Entering contacts with the locals results from cultural motivation to study abroad and also from having a job in the country of sojourn. Finally, local language competences reduce contacts with home nationals. Thus, even though dominated by multicultural buffer, the interactions with the local culture's environment is an essential factor for sojourner psycho-cultural adaptation.

Keywords: *multicultural buffer, acculturation, adaptation, international students*

Złożono: 16.08.2012

Złożono poprawiony tekst: 1.03.2013

Zaakceptowano do druku: 2.03.2013