

MARZANNA FARNICKA

Uniwersytet Zielonogórski
e-mail: m.farnicka@wpps.uz.zgora.pl

Droga do integracji społecznej jako zadanie dla edukacji

Prezentowany artykuł dotyczy problemów funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie grup i osób uznanych za „inne”. Dotyczy to osób zagrożonych marginalizacją i wykluczeniem społecznym. W artykule przedstawiono wewnętrzne i związane z własnymi doświadczeniami uwarunkowania akulturacji w społeczeństwie. Zarówno rozważania teoretyczne, jak i wnioski oparto na koncepcji M. Benetta (1986), która wskazuje kluczowe procesy i definiuje umiejętności konieczne do akulturacji. Materiał badawczy zebrano w ramach realizacji projektu *Upowszechnianie Aktywnej Integracji poprzez Powiatowe Centra Pomocy Rodzinie*¹. Grupa badanych to 481 osób. Właściwa grupa badana ($N = 321$) była beneficjentami projektu, a 160 osób stanowiło grupę kontrolną. Badano różnice między grupami przed projektem oraz zmian w wyniku przeprowadzonego programu w zakresie wiedzy o sobie i wiedzy społecznej. Rezultaty badań wykazały różnice między grupami oraz efekty treningu w zakresie samooceny, poczuci kontroli oraz oceny znaczenia wydarzeń. Wnioski i rekomendacje wytyczają etapy oddziaływań, które pomogą doprowadzić osoby z grup egzystujących „obok” do „w”. Rezultaty wskazują na konieczność angażowania różnych form oddziaływania, które umożliwią rozwój tożsamości zarówno osoby, jak i grupy oraz takich, które rozwijają umiejętności, które umożliwią funkcjonowanie w grupie większości.

Słowa kluczowe: samoocena, akulturacja, tożsamość, edukacja, kształcenie zawodowe

W erze globalizacji jednym ze wskaźników zmiany jest otwarcie się jednostek i grup na „inność”. Z tej perspektywy ważne jest, przez jaki pryzmat ci „inni” są po-

¹ Projekt był realizowany w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w roku 2013, przez Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie w Zielonej Górze. Autorka dziękuje Dyrekcji PCPR za możliwość przeprowadzenia badań.

znawani i oceniani. Istotne jest, czy proces poznawania dokonuje się za każdym razem czy raczej dzieje się to poprzez istniejące stereotypy, które oszczędzają czas i wysiłek, ale jednocześnie upraszczają rzeczywistość (Pagani 2014, s. 100). Takie bowiem uproszczenie wizji świata może powodować nasilanie się konfliktów związanych z nieumiejętnością jego różnicowania opartego na adekwatnych wskaźnikach.

Zagadnienia dotyczące marginalizacji i tworzenia się poczucia bycia w mniejszości (o jakiegokolwiek byśmy mniejszości myśleli) nie można rozpatrywać bez zrozumienia konstelacji uwarunkowań rozwoju tych procesów, które są efektem dynamiki i złożoności trzech przenikających się płaszczyzn (czy też układów czynników) uporządkowanych w sposób hierarchiczny. Przyjrzenie się tym płaszczyznom umożliwia podejście ekologiczne (Bronfenbrenner 1976, s. 537) lub kontekstualne (Lerner 1986; za: Brzezińska 2000, s. 76). Podstawową płaszczyznę tworzą warunki podmiotowe, drugą, szerszą płaszczyzną, zewnętrzną wobec tej pierwszej, są warunki społeczno-kulturowe najbliższej grupy społecznej, a trzecią tworzą czynniki ekonomiczno-polityczne (Aronson, Wilson, Akert 1997).

Zgodnie z powyższą propozycją i wynikami badań czynniki indywidualne stanowią podstawowy wyznacznik i pierwotne pole oddziaływań. Rozpoznanie własnych predyspozycji i orientacja we własnych możliwościach oraz ograniczeniach jest warunkiem koniecznym do odpowiedzenia sobie na pytania: jaki jestem, jakie mam zdolności, co potrafię, kim jestem, jakie są moje korzenie, jaką mam tożsamość, jakie mam doświadczenia? Integracja danych z tej płaszczyzny wraz z uruchomionym procesem refleksji i autorefleksji umożliwia adekwatną ocenę sytuacji i stworzenie narracji autobiograficznej. Adekwatny obraz siebie i swoich możliwości umożliwia wyjście poza własną grupę i poziom akceptacji zastanego ładu społecznego. W tym miejscu należy podkreślić rolę mechanizmów tworzenia się tożsamości grupowej i jednostkowej. W wyniku poszukiwania punktów odniesienia oraz porównań społecznych jednostki oceniają i lokują swoją grupę jako lepszą lub gorszą. Z oceną tą idą w parze uczucia do grup „innych” oraz tworzą się autostereotypy i uprzedzenia wobec „grupy innych, obcych” (Jarymowicz 2005, s. 117).

Druga płaszczyzna obejmuje kontekst społeczno-kulturowy, w którym jednostka się rozwija, kształtuje się jej psychika i zachowanie. Obejmuje on między innymi stereotypy, ideologię, postawy wobec różnych zjawisk (np. wobec niepracujących, biednych, „obcych”, wobec tych z popegeerowskiego bloku) utrwalone w schematach wiedzy społecznej przekazywanej zarówno poprzez transmisję pokoleniową w rodzinie, jak i za pomocą innych środków komunikacji społecznej w innych grupach, w których dana osoba się znajduje. Kwestia uwarunkowań rodzinnych i treści przekazów wewnątrzrodzinnych jest istotna, kształtuje bowiem pierwsze środowisko społeczne jednostki i ma wpływ na dalszą socjalizację poprzez modelowanie zachowań wobec własnej grupy i innych. Ważne jest także nadawanie znaczenia i wartości zachowaniom, które są lub nie są atrakcyjne w danej grupie. W polskiej literaturze społecznej problem ten poruszały m.in. E. Tarkowska (2000, s. 26–40) oraz H. Palska

(2006, s. 25–68). Autorki wskazywały na proces dziedziczenia biernego stylu życia, który jest sposobem radzenia sobie z sytuacją trudną.

Zdaniem ekonomistów, poziom socjoekonomiczny może decydować o zorientowaniu obywateli – uczestników życia społecznego: (1) na społeczną odpowiedzialność albo (2) na jednostkowy zysk. Otóż zasady i główne motywy tzw. gier społecznych można podzielić na altruistyczne, równościowe lub egoistyczne. Decyzja o ich wyborze jest podejmowana w toku procesu swoistej „kalkulacji”, która zależy od norm moralnych akceptowanych i stosowanych (w sposób jawny i niejawni) w danej grupie, od systemu wartości cenionych przez jednostkę/decydenta, poziomu jej empatii oraz od względnie stabilnych bądź powtarzających się układów czynników sytuacyjnych i ich interpretacji (Merton 2002, s. 669). Badania psychologów społecznych nad gramami społecznymi wskazują, że ocena jakiejś osoby lub grupy na wymiarach „inny – podobny” oraz „daleki – bliski” warunkuje zachowanie i wybór strategii postępowania wobec niej. Wyjaśnienie preferowanych sposobów regulacji zachowania wobec „swoich” i „obcych” poszukuje się nie tylko w teoriach ekonomicznych (zysków i strat czy zrównoważonej wymiany) czy psychologicznych (wrogość do innych – miłość i lojalność do swoich (Bohm 2015, s. 103)), ale także na gruncie socjobiologii (Aronson, Wilson, Akert 1997). Jednak przyjęcie tej ostatniej perspektywy ogranicza możliwości rozwiązania „problemu mniejszości”.

Trzecią płaszczyznę stanowią warunki sytuacyjne tworzone przez system nadrzędny, na które najczęściej jednostka ma ograniczony bezpośredni i natychmiastowy wpływ (na globalne rozwiązania polityczne czy ekonomiczne). Jednak należy pamiętać, że z jednej strony są one osadzone w określonym kontekście zewnętrznym, a z drugiej przyczyniają się do zmian tego kontekstu, i zawsze mają znaczenie dla życia podmiotu w krótszej lub dłuższej perspektywie czasowej (Czerwińska-Jasiewicz 2005, s. 142; Liberska 2004).

Analiza opisanych relacji między płaszczyznami wskazuje na wielość wzajemnych oddziaływań i ograniczony wpływ jednostki na tworzenie brzegowych warunków rozwoju. Jednak dzięki aktywności własnej jednostka ma wpływ na sposób funkcjonowania w każdym z wymiarów i dzięki temu kreuje warunki kontekstu i środowiska swojego życia (Brzezińska 2000; Grzelak, Winiewski 2011, s. 129–144). Z punktu widzenia ograniczania poczucia wykluczenia społecznego i przygotowania dzieci, młodzieży i dorosłych do godziwego życia w świecie większości społecznej bardziej istotne wydają się dwie pierwsze wspomniane płaszczyzny (indywidualna i kontekst społeczno-kulturowy). One to bowiem związane są bezpośrednio z poczuciem dobrostanu jednostki oraz z konkretnymi możliwościami działania ukierunkowanego na jego podniesienie, które odgrywają ważną rolę w procesie akulturacji.

Zrozumienie różnicy między asymilacją, adaptacją a integracją ma kluczowe znaczenie dla wyznaczaniu celów i ewaluacji edukacji ukierunkowanej na pozytywne rozwiązanie „problemu mniejszości” w społeczeństwie większości (Bauman 1990). Proces integracji ma szerszy zasięg i sięga głębiej w struktury umysłu niż proces

adaptacji (Bennet 1986; Berry 1990, s. 218; Kosikova, Liberska 2014, s. 29). Obejmuje on identyfikację, w którą zaangażowane są procesy tożsamościowe obejmujące struktury poznawcze i ewaluatywne – angażujące procesy asymilacji i akomodacji (Piaget 1981; Crick, Rose 2000, s. 160; Tyszkowa 1988, s. 52). Ich efektem są zmiany w sposobie samookreślenia (definiowania) własnej osoby, zmiany zarówno własnej samooceny, jak i oceny własnej nacji, a także relacji z innymi oraz otwartości na inne (Bańka 2005; Chromiec 2004). Tożsamość jako osiowa struktura życiowa, która od urodzenia do śmierci daje poczucie ja, wpływa na rozumowanie autobiograficzne, poczucie ciągłości w czasie własnej osoby, swojej rodziny i grupy. W ciągu całego życia ta bazowa struktura podlega przekształcaniu i transformacjom. Za pomocą narracji autobiograficznej można uzyskać wiedzę o przynależności podmiotu do określonej grupy społecznej i akceptowanych sposobach jego funkcjonowania na styku z innymi grupami (zob.: Berzonsky 1993, s. 169–183; Cierpka 2004, s. 115; Conway, Singer, Tagini 2004; Raut 2010).

W tym momencie należy jeszcze zwrócić uwagę na takie procesy, jak motywacja do integracji oraz postrzegany dystans, które warunkują poziom adaptacji i integracji. Te dwa czynniki często podawane są jako kluczowe w prognozowaniu sukcesu akulturacji. Im większy bowiem postrzegany dystans między moją grupą a grupą innych, tym słabsza motywacja do udziału w niej oraz niższy poziom zaufania im przypisywany (zob.: Bogardus 1925, s. 299–308; Grzymała-Moszczyńska 2013, s. 228–251). Postrzeganie zbyt dużego dystansu, ocenionego jako niemożliwy do skrócenia, może skutkować koncentracją na obronie grupy rodzinnej (etnicznej) przed innymi grupami, rywalizacją z nimi, a nie na poznawaniu i wymianie „dóbr” materialnych i pozamaterialnych. Postawa wymiany i otwartości a nie obrony odróżnia akulturację od asymilacji. Przykładem efektu złej adaptacji jest problem osiągania sukcesu edukacyjnego dzieci imigrantów. Badania w grupach dzieci imigrantów wskazują, że osoby słabo zmotywowane do uczestnictwa w kulturze większości nie nabywają jej języka na odpowiednim poziomie i jeśli nie mają wsparcia w domu, to następuje proces wtórnej separacji od grupy większości. W przypadku ucznia opuszczającego szkołę może doraźnie to skutkować wtórną separacją od grupy rówieśników oraz trudnościami w nauce, a w dalszej perspektywie – trwałą separacją od większości społecznej i marginalizacją (Jonak 2013).

Problematyka badań i metoda

Problem prezentowanych tutaj badań odnieść można do nurtu kulturowego (nazywanego też kulturalistycznym) F. Znanieckiego (1991), czy szoku kulturowego A. Furnhama i S. Bochnera (1986) lub J. Berrego (1990). Model akulturacji psychologicznej

według J. Berry'ego odnosi się do zmian zachodzących w jednostce, która uczestniczy w kontakcie kulturowym między grupą postrzegana jako „my” a grupą spostrzeżoną jako „oni”. Na poziomie relacji międzygrupowych wyróżnia się strategie akulturacji, którymi są procesy wyłączenia – wyłączania. Polegają one na wprowadzaniu segregacji i gettoizacji lub stwarzaniu warunków do otwartości, pluralizmu i wielokulturowości (Berry 1990, s. 213).

Na poziomie jednostek zarówno ze strony większości, jak i mniejszości osoby mogą marginalizować, izolować (oddzielać, separować), dążyć do asymilacji (asymilowania się) lub integracji zarówno kogoś, jak i siebie (Boski 2009; Matsumoto, Luang 2007).

M. Bennett opisuje proces akulturacji w społeczeństwie na sześciu etapach (1986). Etapy te nie tylko są opisem stanów i zachowań, ale także identyfikują konieczne umiejętności, których należy użyć, aby zrozumieć i przezwyciężyć różnice kulturowe. Każda pozycja stanowi kontinuum od prostych do coraz bardziej złożonych ocen i kryteriów różnic i podobieństw, które pozwalają na coraz bardziej wyrafinowane umiejętności doświadczenia innych (lub własnej) kultur lub hamują owe umiejętności i doświadczenia. Pierwsze trzy etapy są etnocentryczne, co oznacza, że jednostka widzi swoją kulturę jako centralny i jedyny punkt odniesienia. Kolejne etapy wskazują na rozwój etnorelatywizmu, co umożliwi doświadczenia własnej kultury w kontekście innych kultur. Poszczególne etapy związane są z:

- zauważaniem różnic między „my – oni” (poziom/etap 1.),
- odnalezieniem własnej tożsamości jako grupy (zarówno w opozycji, jak i we współpracy z grupą uznaną za większość) (poziom/etap 2.),
- akceptacją danego rozpoznanego stanu (poziom/etap 3.),
- asymilacją do zastanego ładu społecznego (poziom/etap 4.),
- twórczym przystosowaniem do istniejącej sytuacji (adaptacja) (poziom/etap 5.) oraz
- pełną integracją, która przejawia się tworzeniem klimatu i warunków oraz nabywania i wykorzystywania umiejętności służących nie tylko przeżyciu w danej grupie, ale i obustronnej wymianie międzykulturowej (np. między moją rodziną a rodziną „innych”) (poziom/etap 6.).

Dopiero szósty etap jest przez autora nazwany akulturacją (Bennett 1998, s. 146).

Poprzez określenie bazowego doświadczenia różnicy kulturowej i zdiagnozowanie sposobu percepcji różnic kulturowych, można nie tylko przewidywać zachowania jednostek, ale także dostosować lub tworzyć narzędzia edukacyjne, które ułatwią rozwój jednostki wzdłuż opisanego kontinuum: od zauważenia różnicy do integracji w środowisku. Wspomaganie procesu akulturacji zachodzi poprzez praktykowanie określonych umiejętności społecznych uznanych przez M. Benneta za kluczowe dla uczestniczenia w kulturze i społeczeństwie (zob.: Kosikova, Liberska 2014). W tym świetle ważna jest często zauważana postawa dobrej adaptacji osób ze środowisk grup uznających się za „inne”. Należy wspomnieć, że beneficjenci różnego rodzaju pomocy ze strony większości (w tym Pomocy Społecznej czy PCPR) są dobrze zintegrowani ze swoim lokalnym środowiskiem („wyspą”), w którym nie widzą różnic między sobą

a innymi jego członkami. Nie widzą oni często możliwości życia inaczej i poza swoją grupą.

C. Pagani (Pagani, Robusteli 2010, s. 247–250) proponuje, aby o adaptacji myśleć jako kompleksie – który składa się z *poziomu percepcji tolerancji* swojej i obcej grupy oraz *poziomu akceptowania* swojej i obcej grupy. W celu diagnozy zachodzących procesów poznawczych rozróżnia ona dwa poziomy funkcjonowania w tym zakresie: niski i wysoki. W przypadku niskiego, czyli dwuwymiarowego poziomu funkcjonowania kompleksu (percepcji tolerancji i akceptowania swojej i obcej grupy) osoby posługują się stereotypami, kierują emocjami i prostymi przykładami w sytuacji oceny innej osoby rozpoznanej jako „obca” i „swoja”. W przypadku wysokiego (wielowymiarowego) poziomu funkcjonowania na tych wymiarach osoba o swojej grupie i o grupie innej innych myśli wielowątkowo, wieloaspektowo (Pagani 2014, s. 100). K. Lindquist i L. Barrett (2008, s. 898–890) wskazują natomiast, że posiadana wiedza społeczna jednostek, ukryta w ocenach wydarzeń, postrzeganiu własnej osoby może być wskaźnikiem różnic między osobami należącymi do większości lub mniejszości (Witkowski 1995, s. 12).

W celu identyfikacji i sprawdzenia tezy o znaczeniu edukacji percepcji wydarzeń oraz postrzegania własnej osoby i ich znaczenia dla procesu integracji ze środowiskiem (Bennet 1998; Pagani 2014; Lindquist, Barrett 2008) podjęto się trudu badawczego analizy zmian wywołanych uczestnictwem w projekcie „Wspieranie integracji społecznej poprzez działania Powiatowych Centrów Pomocy Rodzinie” u beneficjentów PCPR. Założeniem tego projektu była zmiana postaw utrudniających uczestnictwo w życiu społecznym, zwiększenie motywacji do samodzielnych działań mających na celu poprawienie sytuacji życiowej, zawodowej i radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

Celem prowadzonych i prezentowanych badań była weryfikacja dwóch tez: (1) istnieją specyficzne uwarunkowania indywidualne w postaci różnic w posiadanej wiedzy społecznej, ukrytej w ocenie wydarzeń, samoocenie między osobami – beneficjentami opieki społecznej a grupą kontrolną oraz (2) w wyniku przeprowadzonego projektu edukacyjnego w grupie badanej nastąpiły zmiany w obszarach związanych z samooceną, poczuciem wpływu na własne życie, oceną wpływu wydarzeń przeszłych oraz oczekiwań związanych z przyszłością.

Do grupy badanej zgodnie z Ustawą Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 13 czerwca 2003 r. (z późn. zmianami, tekst ujednolicony z 21 kwietnia 2011) rekrutowane były osoby uznane za zagrożone marginalizacją: niepracujące zawodowo, o niskim dochodzie w rodzinie, osoby pochodzące z rodzin zastępczych lub placówek opiekuńczo-wychowawczych w wieku między 18. a 35. rokiem życia.

Warunki brzegowe projektu. Aby osiągnąć przyjęte cele, wykonano z pomocą instrumentów aktywnej integracji odpowiednie zadania. Były to różne formy edukacyjne w postaci zarówno warsztatów, kursów, jak i spotkań indywidualnych. Należały do nich; aktywizacja społeczna (organizowanie imprez kulturalnych i spotkań), akty-

wizacja zawodowa (kursy i szkolenia zawodowe), aktywizacja zdrowotna (porady i zabiegi lekarskie i lecznicze). Uczestnicy obowiązkowo skorzystali z minimum jednego instrumentu aktywizującego z każdej grupy, które sami wybierali.

Opis metod badawczych wykorzystanych do scharakteryzowania zmian w zakresie: ewaluacji wpływu wydarzeń z własnego życia (Boszkiewicz 1997), poczucia wpływu na własne życie (Trempała 2000), oczekiwanych wydarzeń (Farnicka 2011) oraz samooceny (Rosenberg 1965).

Kwestionariusz Doświadczeń Życiowych bada oceny wpływu zdarzeń w życiu jednostki (Boszkiewicz, 1997). Kwestionariusz zastosowany w badaniu składa się z 20 pytań dotyczących wydarzeń normatywnych z okresu wczesnej dorosłości, takich jak: ukończenie szkoły, rozpoczęcie pracy, znalezienie partnera życiowego. Respondenci określali znaczenie danego zdarzenia na własne życie (np. pierwsza praca, ukończenie szkoły) na 7-punktowej skali, na której „6” oznacza wydarzenie to wywarło bardzo pozytywny wpływ na moje życie, „5” – umiarkowanie pozytywny, „4” – raczej pozytywny, „3” – ani pozytywny, ani negatywny, „2” – raczej negatywny, „1” – umiarkowanie negatywny, a „0” – wydarzenie to wywarło bardzo negatywny wpływ na moje życie. Alpha Cronbach za 0,76.

Kwestionariusz Poczucia Wpływu na wydarzenia opisany jest przez J. Trempałę (2000, s. 102). Umożliwia on zbadanie poczucia kontroli, która mają respondenci nad wybranymi obszarami życia (zawodowe, rodzinne etc.). Badani określali siłę wpływu na własne życie poprzez poczucie częstości wpływu na obszary, takie jak: własne zdrowie, wygląd, praca, znajomi, stosunki rodzinne. Odpowiedzi udzielano na skali, która skonstruowana była jako skala Likerta i zawierała pozycje od 1 do 5. Na skali osoba określała wpływ np. na własny wygląd jako: nigdy nie mam na to wpływu (1), rzadko mam na to wpływ (1), czasem (2), często (3), bardzo często (4), zawsze mam na to wpływ (5).

Narzędzie do badania oczekiwanych zmian (Farnicka 2014, s. 113) umożliwia zbadanie oczekiwanego kierunku zmian w swoim życiu w czasie 1, 2 i 3 lat. Badani szacują prawdopodobieństwa zmian na lepsze w poszczególnych sferach: zdrowiu, życiu osobistym, życiu zawodowym, życiu rodzinnym. W skali od 0 do 5, 0 oznacza, że w danej dziedzinie życie zmieni się na gorsze, 1 – nie będzie lepiej, 2 – będzie nieco lepiej, 3 – będzie lepiej, 4 – znacznie lepiej, 5 – zdecydowanie się nie zmieni na lepsze.

Kwestionariusz samooceny wzorowany był na skali SES M. Rosenberga (1965). Oryginalną skalę Samooceny Rosenberga poszerzono o wymiary proponowane przez S. Dttinger i G. Hart (2007, s. 1–8). Skala zawierała cechy i umiejętności, takie jak: atrakcyjność, towarzyskość, pracowitość, umiejętności komunikacji. Osoba badana określała, w jakim stopniu posiada wymienioną cechę lub umiejętność od: nie posiadam wcale (wartość na skali – 0) do posiadam w stopniu bardzo wysokim (wartość 5 na skali). Konstrukcja skali także bazowała na skali Likerta.

Grupa badana. Badanie zostało przeprowadzone w grupie 481 osób w wieku od 18 do 35 lat. Właściwa grupa badana ($N = 321$) rekrutowana była poprzez dobór ce-

lowy i były to osoby objęte programem. Kryterium doboru było korzystanie z opieki społecznej, stan bez pracy, lub brak pracy i do 18. roku życia przebywanie w rodzinie zastępczej lub placówce opiekuńczo-wychowawczej. Drugą grupę stanowiła grupa kontrolna młodych dorosłych, niebędących beneficjentami projektu ($N = 160$, por.: tabela 1).

Tabela 1. Grupa badana

Uczestnicy	Grupa badana	Grupa kontrolna	Ogółem
Kobiety	200	80	280
Mężczyźni	121	80	201
Razem	321	160	481

Sposób badania. Badania przeprowadzono na początku programu w obu grupach i trzy miesiące po zakończeniu programu tylko w grupie objętej programem.

Wyniki badań

W celu weryfikacji hipotezy dotyczącej różnic między osobami pochodzącymi z grupy kontrolnej a osobami – beneficjentami projektu dokonano porównań między grupami zebranego materiału badawczego w zakresie zmiennych, takich jak: samoocena, poczucie wpływu na własne życie i oczekiwanie zmian oraz ewaluacja znaczenia wybranych wydarzeń.

Samoocena. Respondenci z grupy badanej wskazywali, że ich samoocena w takich dziedzinach, jak inteligencja, opiekuńczość, odpowiedzialność, niezależność i pewność siebie była istotnie wyższa niż w przypadku osób z grupy kontrolnej ($\chi^2(1) = 11,61$; $p = 0,001$). Nie stwierdzono różnic związanych z płcią w porównywanym obszarze. Analiza uzyskanych wyników wskazuje, że badani z grupy badanej dość wysoko oceniali poziom swoich cech osobistych – powyżej 3 (na skali do 4), dotyczy to szczególnie cech z obszaru życia rodzinnego i społecznego.

Poczucie wpływu na swoje życie. Jeśli chodzi o poczucie wpływania na własne życie, osoby z grupy kontrolnej miały znacznie większe poczucie kontroli nad swoim życiem w sferach: finansowej ($\chi^2(1) = 12,1$; $p = 0,05$), życia zawodowego ($\chi^2(1) = 12,61$; $p = 0,01$), relacji z partnerem ($\chi^2(1) = 11,43$; $p = 0,001$), relacji z innymi ludźmi ($\chi^2(1) = 11,1$; $p = 0,05$), oraz w dziedzinie zdrowia ($\chi^2(1) = 11,61$; $p = 0,01$). Należy podkreślić, że młodzi ludzie z obu grup mieli podobny poziom oceny wpływu na wygląd ($p > 0,05$), sposobów spędzania wolnego czasu ($p > 0,05$) i relacji w rodzinach ($\chi^2(2) = 14,1$; $p = 0,46$).

Ocena wpływu wydarzeń na własne życie. Osoby z grupy badanej wydarzenia uznawane za normatywne w okresie wczesnej dorosłości, takie jak: wybór partnera życiowego, ukończenie szkoły, podjęcie pierwszej pracy oceniały zdecydowanie bardziej pozytywnie niż osoby z grupy kontrolnej ($\chi^2(2) = 16,1; p < 0,001$). Rezultaty w postaci zawyżonej ewaluacji znaczenia wydarzeń z własnego doświadczenia, wyższej samooceny na wybranych wymiarach oraz obniżonego poczucia wpływu na własne życie zostały rozpoznane jako charakterystyczne dla grupy badanej.

Oczekiwanie zmian. Respondenci z grupy kontrolnej spodziewali się pozytywnych zmian w perspektywie 1, 2 lub 5 lat. Najczęstsze odpowiedzi wskazane przez nich to oczekiwanie zmian w sferze rodziny i sytuacji finansowej. Na pytania dotyczące stanu zdrowia i rozwoju osobistego członków grupy kontrolnej zwykle odpowiedział „nie wiem” i „moje zdrowie nie zmieni się”. Natomiast osoby z grupy badanej we wszystkich sferach wskazywali odpowiedź: „Nie spodziewam się zmiany w tej sferze życia”. Statystyczna różnica pomiędzy oczekiwaniami przyszłościowymi była istotna ($\chi^2(1) = 11,61; p < 0,001$).

Porównanie grupy badanej przed i po udziale w programie

Na podstawie przeprowadzonych badań wykonanych dwukrotnie w czasie realizacji projektu (raz przed realizacją projektu, drugi raz trzy miesiące po jego realizacji) można zauważyć, że najwięcej specyficznych różnic znaleziono w obszarach związanych z określaniem gotowości do zmian, oceny wpływu niektórych wydarzeń życiowych, jak i poczucia wpływu na nie. Podobnie jak we wcześniejszym pomiarze status osób badanych (bezrobotny albo osoba z doświadczeniem bycia w rodzinie zastępczej lub placówce opiekuńczo-wychowawczej) oraz wiek badanych nie miały znaczenia. W tym przypadku istotną zmienną okazała się płeć. Różnice te zauważono zwłaszcza w obszarze samooceny i oczekiwanych zmian.

Samoocena. W ocenie uczestników projektu wzrosły w istotny sposób takie wskaźniki jak: ocena umiejętności porozumiewania się, pewność siebie, poczucie wpływu na stosunki z partnerem oraz ocena własnej towarzyskości. Zarówno przed programem, jak i po nim badani wskazywali zadowolający poziom umiejętności komunikacyjnych (uzyskana średnia 3,5 na skali do 4, co oznacza, że posiadam tę cechę, umiejętność w stopniu dobrym).

Uzyskane rezultaty wskazują, że w wyniku projektu badani wyżej zaczęli oceniać swoją inteligencję i umiejętność pisania CV oraz pism urzędowych, niżej pracowitość, opiekuńczość, samodzielność, wyrozumiałość oraz pewność siebie (por.: tabela 2). Rezultat ten i zaobserwowane zmiany z jednej strony można tłumaczyć urealnieniem obrazu siebie (szczególnie w zakresie takich cech jak: pracowitość,

opiekuńczość, samodzielność). Z drugiej strony wzrost takich umiejętności jak porozumiewanie się i pisanie pism wskazuje na efekty treningu i warsztatów proponowanych w programie.

Tabela 2. Zmiany w wybranych wskaźnikach samooceny

Cecha lub umiejętność	Różnice w próbach zależnych					T	df	Istotność dwustronna
	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej	95% przedział ufności dla różnicy średnich				
				Dolna granica	Górna granica			
Inteligencja1 – inteligencja2	-0,092	0,75	0,046	-0,183	-0,001	-1,98	261	0,05
Pracowitość1 – pracowitość2	0,112	0,84	0,051	0,011	0,21	2,19	266	0,03
Opiekunczość1 – opiekunczość2	0,114	0,78	0,048	0,0019	0,21	2,36	263	0,02
Samodz1 – samodz2	0,087	0,81	0,049	-0,0112	0,19	1,75	263	0,08
Wyrozumiałość1 – wyrozumiałość2	0,12	0,84	0,052	0,004	0,21	2,06	262	0,04
Pewność siebie 1 – pewność siebie 2	0,13	0,79	0,049	0,031	0,22	2,59	259	0,01
Pisanie cv i pism1 – pisanie cv i pism2	-0,41	1,14	0,102	-0,61	-0,21	-4,04	126	0,0001

Wskaźniki obliczono za pomocą test *t* studenta, średnia oznacza różnice średnich między pomiarem II a I.

Ocena wpływu wydarzeń życiowych. W zakresie ewaluacji wpływu wydarzeń życiowych ważną zmianą dotyczyła obszar życia zawodowego. Ocena wydarzenia „zmiana pracy” przed udziałem w projekcie była oceniana bardziej pozytywnie przez kobiety niż mężczyźni (*t* studenta = -2,155, *df* = 248, *p* = 0,032). Po udziale w projekcie różnic w tych obszarach między kobietami i mężczyznami nie odnotowano. Oceny podniosły się, co oznacza, że mężczyźni w wyniku projektu w znacznym stopniu zmienili swoje postrzeganie tego wydarzenia. Może to wskazywać, że stali się oni bardziej otwarci na zmiany i w przyszłości będą w stanie częściej podejmować próby zmiany swojej sytuacji zawodowej.

Poczucie wpływu na własne życie. Na podstawie przeprowadzonych badań można zauważyć wzrost poczucia wpływu w obszarze wpływu na status materialny (różnica średnich = -0,59, *t* = -2,211, *df* = 246, *p* = 0,03). Obraz ten może wskazywać na wzbudzenie motywacji do działania wśród uczestników projektu.

Oczekiwanie zmian. Badani w każdym przypadku oczekiwali zmian swojej sytuacji życiowej. Ponad 70% osób uważało, że w przyszłości (5 lat) ich życie się trochę

lub znacznie zmieni. Badani po ukończeniu projektu oczekiwali zmian w większym stopniu niż przed uczestnictwem w projekcie. W przypadku oceny oczekiwanych zmian kobiety generalnie wykazywały więcej optymizmu. Przed programem kobiety oczekiwały zmian w wyższym stopniu niż mężczyźni. Po projekcie ocen tych nie różnicowała płeć. W grupie mężczyzn zatem także podniósł się poziom i motywacja dotyczące zmian w życiu (por.: tabela 3).

Tabela 3. Różnice w zakresie percepcji zakresu zmian

Obszar zmian	Różnice w próbach zależnych					t	df	Istotność dwustronna
	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej	95% przedział ufności dla różnicy średnich				
				Dolna granica	Górna granica			
Życie zawodowe – życie zawodowe 2	-1,22	1,68	0,102	-1,426	-1,024	-11,9	270	0,0001
Warunki ekonomiczne – warunki ekonomiczne2	-1,49	1,556	0,094	-1,673	-1,302	-15,79	272	0,0001
Życie rodzinne1 – życie rodzinne 2	-1,402	1,66	0,1014	-1,60	-1,202	-13,83	268	0,0001
Życie towarzyskie1 – życie towarzyskie2	-1,524	1,685	0,103	-1,727	-1,322	-14,83	268	0,0001
Zdrowie1 – zdrowie2	-1,43	1,592	0,097	-1,619	-1,238	-14,77	270	0,0001

Numer1 oznacza „przed uczestnictwem w projekcie”, numer 2 – „po zakończonym projekcie”.

Tabela 4. Oczekiwanie zmian przed udziałem w projekcie i po uczestnictwie w nim w perspektywie 5 lat

Oczekiwania i obszary zmian	Różnice w próbach zależnych			t	df	Istotność
	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej			
Ogólnie za 5 lat przed i po	0,328	0,948	0,048	6,861	392	0,001
Życie zawodowe przed – po za 5 lat	2,382	0,947	0,115	20,750	67	0,001
Życie rodzinne przed i po za 5 lat	0,930	1,669	0,079	11,730	442	0,001
Życie rodzinne przed i po za 2 lata	-0,833	1,677	0,080	-10,400	437	0,001
Życie towarzyskie przed i po za 5 lat	-0,913	1,732	0,083	-11,036	437	0,001
Zdrowie przed – po	1,090	1,716	0,082	13,361	441	0,001
Inne przed i po	2,408	1,079	0,091	26,586	141	0,001
Ocena realności zmian przed i po	-0,040	1,038	0,054	-0,750	370	0,453

Przedstawiona powyżej tabela ilustruje zmiany w różnych obszarach oczekiwania zmian (tabela 3). We wszystkich obszarach są one oczekiwane. W przypadku określania zmian można zauważyć, że osoby oczekują zmian, jednak ocena ich realności nie ewoluuje w wyniku uczestniczenia w projekcie (tabela 4). Rezultat ten można traktować jako:

- przejaw realizmu i wskazanie do dalszego wspierania tych osób na drodze do zmian,
- wskaźnik, że osoby biorące udział w projekcie i badaniu oczekiwały zmian i dlatego się zgodziły na udział w projekcie
- lub uznać, że w wyniku udziału w projekcie została rozbudzona ich motywacja do zmiany, jednak ma ona charakter życzeniowy.

Dyskusja

Na podstawie uzyskanych wyników badań można wskazać, że uczestnictwo w szkoleniach i warsztatach nie tylko podnosiło poziom kompetencji życiowych czy zawodowych, ale motywowało uczestników do zmiany dotychczasowego funkcjonowania zarówno w wymiarze struktury czasowej (gospodarowania czasem), jak i w wymiarze społecznym związanym z nawiązywaniem nowych relacji społecznych i wzrostem odpowiedzialności.

Uzyskane różnice między grupą badaną a grupą kontrolną przed projektem wskazały, że osoby uznawane za „inne”, „słabsze” istotnie różnią się od tzw. większości w zakresie: zawyżonej i można nawet wskazać, że nieadekwatnej samooceny, niższym poczuciem wpływu na własne życie, przecenieniem pozytywnego wpływu wydarzeń z przeszłości, braku oczekiwań zmian w przyszłości. Rezultaty te nie tylko mogą charakteryzować osoby mniej aktywne i mające problemy z adekwatną oceną wydarzeń oraz możliwościami funkcjonowania w społeczeństwie (Farnicka 2014, s. 167). Różnice w ocenie wpływu wydarzeń na własne życie między dwiema grupami może wynikać z różnych doświadczeń życiowych, ale może również odnosić się do mechanizmu idealizacji obecnej lub przeszłej sytuacji życiowej. Wysoka ewaluacja znaczenia takich wydarzeń jak pierwsza praca czy ukończenie szkoły w przypadku wykształcenia podstawowego i pracy jedynie dorywczej wskazuje na zaangażowanie mechanizmu idealizacji. Wskazywali na niego B. Weigl, M. Formanowicz, H. Wieniewski (2011, s. 120) czy H. Grzegołowska-Klarkowska (2001), wypuklając znaczenie procesów samooszukiwania się w celu obrony „ja”. Mechanizmy te pod postacią idealizacji, reakcji upozorowanych czy na przykład fantazjowania i izolowania się mają charakter celowy. Mechanizmy obronne pojawiają się w sytuacji zagrożenia i są ukierunkowane na zminimalizowanie dyskomfortu wywołanego zauważonymi różni-

camy pomiędzy tym co jest w rzeczywistości od tego czego osoba oczekuje. Mechanizmy te działają przez odcinanie sygnałów o istniejących różnicach albo taką ich modyfikację, że przestają być zagrożeniem. Można zatem podsumować, że właśnie te mechanizmy utrzymują dobrostan i samopoczucie jednostki sprawiając, że nie zauważa ona różnic między jej grupą a grupa innych oraz nie odczuwa zbytniego dyskomfortu z istniejących różnic między tak zwanym „ja realnym” a „ja idealnym”. Długotrwałe stosowanie mechanizmów obronnych związane jest z nieadekwatną oceną rzeczywistości. Zatem urealnienie samooceny oraz rozpoznawanie znaczenia wydarzeń umożliwia wejście osobie z mniejszości (wyspy) na pierwszy poziom procesu akulturacji według M. Benetta (1986).

Brak oczekiwań albo „oczekiwany brak zmian” może wskazywać na brak koncepcji własnego życia w przyszłości. Poczucie braku wpływu na obszary takie jak sytuacja finansowa czy zawodowa sprzyjają unikaniu podejmowaniu odpowiedzialności za własne życie. Hipotezę tę potwierdza niższe poczucie pewności siebie, które warunkują sprawstwo i aktywność (Fulom 2005, s. 11–39; Dettinger, Hart 2007, s. 1–8). Porównanie grupy badanej oraz kontrolnej wskazało na istnienie specyficznych cech, które charakteryzują osoby mniej aktywne w społeczeństwie „większości”. Są nimi przede wszystkim: niższe poczucie pewności siebie, nieadekwatna ocena swoich kompetencji, przecenianie wpływu wydarzeń z przeszłości, niższe poczucie wpływu na swoje życie zawodowe oraz sytuację finansową oraz brak wizji przyszłości.

Zaobserwowane i analizowane zmiany w zakresie wymiarów wiedzy społecznej i samowiedzy przed i po uczestniczeniu w projekcie wskazują, że osoby badane w wyniku projektu uzyskały wzrost realnej oceny siebie i bliższy kontakt z otoczeniem a przez to uzyskały możliwość zmiany. Można uznać, że uczestnicy projektu wykazywali się wysoką motywacją do działania. W wyniku systematycznego uczestniczenia w wybranych przez siebie zajęciach zaobserwowano zmiany w wielu obszarach. Odnotowano wzrost poczucia wpływu na własne życie w różnych aspektach oraz poprawę umiejętności komunikacyjnych, urealnienie własnej samooceny, rozpoznanie własnych kompetencji i obszary ich braku oraz realną orientację na podnoszenie kwalifikacji zawodowych. Należy podkreślić, że odnotowano więcej zmian wśród mężczyzn. W wyniku projektu w znacznym stopniu zmienili oni postrzeganie w zakresie ocen wybranych wydarzeń oraz samooceny i poczucia wpływu. Może to wskazywać, że stali się oni bardziej otwarci na zmiany i będą w stanie w przyszłości częściej podejmować próby zmiany swojej sytuacji zawodowej. Można wskazać, że dla nich doświadczenie związane z uczestniczeniem w projekcie było wsparciem ich aktywności i pomagało obniżyć postawę bierności i wycofania. Taka analiza jest upoważniona na gruncie podejść: humanistycznego, kontekstualnego i paradygmatu społecznego uczenia się. Bowiemy o wadze doświadczeń nabytych w zmienionym kontekście rozwojowym w literaturze wspominają między innymi: A. Brzezińska (2000), E. Erikson, (2004), A. Maslow (1986).

Znaczenie nabywania nowych doświadczeń w zmienionym kontekście rozwojowym podkreśla się także obecnie w psychologii pozytywnej i terapii systemowej oraz filozofii uczenia się przez całe życie (Niemczyński 1988; 222–232; Straś-Romanowska 1997, 17–26).

Ze względu na wiek osób uczestniczących w badaniu i projekcie doskonalenie czy zdobywanie kompetencji zawodowych uznano za kluczowe. Okres wczesnej dorosłości bowiem jest czasem przygotowania i startu w rolach: zawodowej, społecznej, jak i rodzinnej. Z punktu widzenia rozwoju tożsamości zawodowej kluczową wartością projektu była stworzona możliwość myślenia o sobie w kategorii pracownika oraz możliwość praktykowania zawodowego – uczestnik programu zobowiązany był do uczestniczenia w jednym kursie związanym z jakimiś umiejętnościami zawodowymi (np. kurs pisania CV, listów motywacyjnych, kurs językowy, układania bukietów, prawa jazdy, kurs na prawo jazdy na wózki widłowe, kurs wizażu czy tipsów). A. Ganzen (Ganzen, Rongińska, 1999), wskazywał, że zmiany w środowisku i zaangażowaniu podmiotu mogą wywołać zmiany w skomplikowanych fenomenach psychicznych i funkcjonowaniu jednostki. I tak, udział w projekcie zmienił ilość czasu przeznaczoną na odpoczynek i nic nie robienie oraz spotkania ze znajomymi w miejscu zamieszkania (zmiana w zakresie czasu i przestrzeni). Warunki projektu wymagały dokonania wyborów i ponoszenia ich konsekwencji (na przykład w czasie wyboru form uczestnictwa) i w ten sposób osoba musiała zaangażować się i wykazać choćby minimalną aktywność (zmiana w zakresie energii). Z kolei zmiany na wymiarze informacji odnoszą się do uczestnictwa w warsztatach, kursach zawodowych i poradach, w czasie których jednostka przyjmowała i wykorzystywała nową wiedzę. W tym też czasie zachodziła dodatkowa wymiana energii między jednostką a środowiskiem. Należy podkreślić, że wymiary te mają charakter rzeczywisty, fizyczny bo oddają parametry świata materialnego (czas i przestrzeń) ale mają też aspekty subiektywne – jako konceptualizacje oddziaływań edukacyjnych (ich celów, sposobów i efektów) w umysłach uczestników projektu (obecne są zarówno w umyśle osób pełniących role tutorów, pracowników socjalnych, wykładowców, trenerów jak i uczestników projektu i ich bliskich).

Osoby biorące udział w badaniu miały wystarczającą motywację do zmiany w momencie przystąpienia do projektu, ponieważ wytrwały do końca. Zaproponowane instrumenty aktywizujące miały na celu zmniejszyć dystans między grupami (bez zawodu – zawodem, bezrobotny – pracujący, nieatrakcyjny --atrakcyjny). Zmniejszenie dystansu wspiera proces integracji, bowiem osoba zaczyna być zainteresowana albo twórczą adaptacją albo pełną integracją i wymianą między „mną” a innymi. Ze względu na zaistniałe zmiany uczestniczenie w projekcie mogłoby być uznane za element rozwoju jednostek i wspierania pochodzenia z poziomu etnocentrycznego własnej rodzinnej kultury do kultury szerszej – rozumianej jako społeczeństwo (por. Farnicka 2014, s. 165).

Zakończenie

Przykład zmian wywołanych udziałem w opisanym projekcie „Działania na rzecz integracji społecznej mieszkańców powiatu zielonogórskiego” w latach 2011–2013 można wskazać, jako dobrą praktykę wspierania procesu integracji w środowisku lokalnym. Projekt ten sprzyjał procesom integracji osób uznanych za „marginalizowane”, „obce” w większościowym społeczeństwie. Najwięcej specyficznych różnic między uczestnikami przed i po uczestniczeniu w projekcie odnaleziono w obszarach związanych z określaniem gotowości do zmian, oceny wpływu niektórych wydarzeń życiowych jak i poczucia wpływu na nie. Beneficjenci wskazywali, że w obszarze zawodowym istotnie zmieniła się samoocena cech takich jak: własnej inteligencji, pracowitości, pewności siebie, umiejętności szukania pracy i pisania cv. Uczestnictwo w szkoleniach i warsztatach nie tylko podnosiło poziom kompetencji życiowych czy zawodowych, ale motywowało uczestników do zmiany dotychczasowego funkcjonowania zarówno w wymiarze struktury czasowej, czy gospodarowania czasem jak i społecznym związanym z nawiązywaniem nowych relacji społecznych i wzrostu odpowiedzialności.

Rezultaty projektu wskazują, że nawet krótkotrwałe programy edukacyjne mogą rozwijać umiejętności i procesy akulturacji. Ich treści powinny koncentrować się na kształtowaniu i wspieraniu tożsamości a działania powinny być skierowane na zmniejszanie postrzeganego dystansu między grupami. Tworzenie społecznego klimatu sprzyjającego zauważeniu odmienności i różnorodności zakłada także przyzwolenie na ujawnienie konfliktów oraz dyskomfortu, których ujawnienie pozwala wyjść poza stereotypy i uruchomić sekwencję realnych zmian. Adekwatna ocena rzeczywistości i własnej osoby jest jednym z podstawowych warunków efektywnego procesu uczenia się przez całe życie.

Bibliografia

- ARONSON E., WILSON T.D, AKERT R.M., 1997, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- BAŃKA A., 2005, *Otwartość na nowe doświadczenia życiowe : podstawy teoretyczne oraz struktura czynnikowa Skali Otwartości na Kariere Międzynarodową*, Instytut Rozwoju Kariery, Warszawa.
- BAUMAN Z., 1990, *Paradoxes of Assimilation*, Transaction Publishers, New Brunswick.
- BENNETT M.J., 1986, *A developmental approach to training intercultural sensitivity*, [in:] J. Martin (ed.), Special Issue on Intercultural Training, International Journal of Intercultural Relations, Vol. 10, No. 2.
- BERRY J.W., 1990, *Psychology of acculturation*, [in:] J.J. Berman (ed.), Nebraska Symposium on Motivation, 1989: *Cross-cultural perspectives, Current theory and research in motivation*, Vol. 37, University of Nebraska Press, Lincoln, NE, US.
- BERZONSKY M.D., 1993, *A constructivist view of identity development: People as post-positivist self-theorists*, [in:] J. Kroger (ed.), *Discussions on ego identity*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

- BOGARDUS E., 1925, *Measuring Social Distance*, Journal of Applied Sociology, 9.
- BOHM R., 2015, *What makes people go to war? "Out-group hate" increases in defensive actions*, [in:] B. Krahe (ed.), *From Use – Inspired Basic Research to Applied social Psychology*, UP FGSP, Potsdam.
- BOSKI P., 2009, *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Wydawnictwo Academica SWPS, Warszawa.
- BOSZKIEWICZ H., 1997, *Rzetelność i trafność w nieklasycznych modelach testów studium metodologiczne*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz.
- BRONFENBRENNER U., 1976, *Ekologia rozwoju człowieka – historia i perspektywy*, Psychologia Wychowawcza, 5.
- BRZEZIŃSKA A., 2000, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Scholar, Warszawa.
- CIERPKA A., 2004, *Narracje rodzinne w procesie kształtowania się tożsamości człowieka*, [w:] E. Dryll, A. Cierpka (red), *Narracja: Koncepcje i badania psychologiczne*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
- CONWAY M.A., SINGER J.A., TAGINI A., 2004, *The Self and Autobiographical Memory: Correspondence and Coherence*, Social Cognition, 22, 5.
- CRICK N., ROSE A., 2000, *Toward a Gender-balanced approach to the study of social-emotional development. Toward a Feminist Developmental Psychology*, Routledge, New York, NY.
- CHROMIEC E., 2004, *Dziecko wobec obcości kulturowej*, GWP, Gdańsk.
- CZERWIŃSKA-JASIEWICZ M., 2005, *The significance of knowledge and self-knowledge in decision making processes of adolescents and adults*, The review of Polish Research. Polish Psychological Bulletin, Vol. 36, No. 3.
- DETTINGER S., HART G., 2007, *The relationship between self-esteem and indirect aggression in the workplace*, Journal of Psychiatry and Psychology, 1.
- ERIKSON E.H., 2004, *Tożsamość a cykl życia*, Zysk i S-ka, Poznań.
- FARNICKA M., 2011, *Przemiany realizacji zadań rozwojowych ewolucja czy rewolucja?*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- FARNICKA M., 2014, *Future perspectives as a condition of positive adaptation of young adults after traumatic experience*, Current Issues in Personality Psychology, 2, 3, DOI: 10.5114/cipp.2014.46232.
- FURNHAM A., BOCHNER S., 1986, *Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environments*, Methuen, London.
- FÜLÖP M., 2005, *The development of social, economical, political identity among adolescents in the post-socialist countries of Europe*, [in:] M. Fülöp, Ross (eds.), *Growing up in Europe today: Developing identities among dolescents. Stoke-on-Trent*. Trentham Books and Sterling, NY, USA.
- GANZEN W.A., RONGINSKA T., 1999, *Sistemnoe opisanie potrebnostej celoveka*, Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta, Filosofija, Politologija, Sociologija, Psihologija, Pravo, Mezdunarodnye otnosenija, 6, 4.
- GRZEGOŁOWSKA-KLARKOWSKA H., 2001, *Samoobrona przez samooszukiwanie się*, [w:] M. Kofta i T. Szustrowa, *Złudzenia, które pozwalają żyć*, PWN, Warszawa.
- GRZELAK J., WINIEWSKI M., 2011, *Relacje międzygrupowe. Faworyzacja i dyskryminacja z perspektywy współzależności społecznej*, [w:] M. Kofta, M. Bilewicz (red.), *Wobec obcych: Zagrożenie psychologiczne a stosunki międzygrupowe*, PWN, Warszawa.
- GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA J., 2013, *Dystans kulturowy a akulturacja kulturowa*, [w:] B. Bosak-Herbst, M. Głogowska-Grajer, M. Kowalski (red.), *Antropologiczne inspiracje*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- HURRELMAN K., 1994, *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- JARYMOWICZ M., 2005, *Tożsamość społeczna i osobista*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik Akademicki*, tom 3, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

- JONAK J., 2013, *Problemy językowe w II pokoleniu emigrantów*, wykład wygłoszony w czasie XXII OKPR, Gdańsk.
- KOSIKOVA V., LIBERSKA H., 2014, *The Problem of Minorities as a Subject of Intercultural Psychology*, [in:] H. Liberska, M. Farnicka (eds.), *Child of Many Worlds*, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main –Wien.
- LIBERSKA H., 2004, *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- LINDQUIST K., BARRETT L.F., 2008, *Constructing emotion: The experience of fear as a conceptual act*, *Psychological Science*, 19.
- MASLOW A., 1986, *W stronę psychologii istnienia*, PAX, Warszawa.
- MATSUMOTO D., LUANG L., 2007, *Psychologia międzykulturowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- MERTON R.K., 2002, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, przeł. E. Morawska, Jerzy Wertenstein-Żuławski, Wyd II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- NIEMCZYŃSKI A., 1988, *Procesy rozwojowe człowieka w pełnym cyklu życia indywidualnego*, [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny w ciągu życia*, PWN, Warszawa.
- PAGANI C., 2014, *Violence as a complexity*, [in:] C. Paganii, M. Farnicka, H. Liberska, J.M. Ramirez (eds.), *Conflict and aggression: developmental and social conditions*, Difin, Warszawa.
- PAGANI C., ROBUSTELLI F., 2010, *Young People, multiculturalism and developmental intervention for the development of empathy*, *International Social Science Journal*, Vol. 200/201.
- PALSKA H., 2002, *Bieda i dostatek. O nowych stylach życia w Polsce końca lat dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- PIAGET J., 1981, *Równoważenie struktur poznawczych*, PWN, Warszawa.
- RAUT M., 2010, *Narracja i tożsamość. Pytanie o „ja” jako problem etyczny i pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- RONGIŃSKA T., 2012, *Psychologiczne uwarunkowania poczucia sukcesu w pracy*, *Problemy Profesjologii*, nr 2.
- ROSENBERG M., 1966, SES, http://www.practest.com.pl/files/SES_arkusz.pdf
- STRAŚ-ROMANOWSKA M., 1997, *Kulturowe wyznaczniki rozwoju osobowości*, [w:] J. Rostowski, T. Rostowska, I. Janicka (red.), *Psychospołeczne Aspekty Rozwoju Człowieka*, UŁ, Łódź.
- TARKOWSKA E., 2000, *Styl życia biednych rodzin w przeszłości i w teraźniejszości: charakterystyka badania*, [w:] E. Tarkowska (red.), *Zrozumieć biednego*, Typografia, Warszawa.
- TREMPAŁA J., 2000, *Modele rozwoju psychicznego czas i zmiana*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
- TYSZKOWA M., 1988, *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturalizacji i restrukturalizacji doświadczenia*, [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój człowieka w ciągu życia*, PWN, Warszawa.
- WITKOWSKI L., 1995, *Ambiwalencja tożsamości z pogranicza kulturowego*, [w:] M.M. Orlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, UMK, Toruń.
- WEBER M., 2002, *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, tłum. D. Lachowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- WEIGL B., FORMANOWICZ M., WINIEWSKI H.M., 2011, *Związek etykiety Cygan, Rom, Rumun z postrzeganiem grupy etnicznej*, [w:] B. Weigl, M. Różycka (red.), *Romowie Życie na pograniczu*, Wydawnictwo SWPS, Warszawa.
- Ustawa Ministra Pracy i polityki Społecznej z dnia 13 czerwca 2003 r. z późn. zmianami*, tekst ujednolicony z 21 kwietnia 2011 r., Dz. U., Warszawa.
- ZNANIECKI F., 1991, *Rzeczywistość kulturowa*, wyd. oryginalne 1919, przeł. J. Wocial, [w:] *Pisma filozoficzne*, t. II, red. Jerzy Wocial, PWN, Warszawa.

A way to social integration as a task for education

The presented article touches the problems of the functioning of groups and people recognised as “different” in the modern society. They refer to people threatened with social exclusion. What was sought in the article were the internal conditions of acculturation in the society, as well as those connected with own experience. Theoretical considerations as well as the conclusions were based on M. Benett’s concept (1986), which shows the key processes and defines skills which are necessary for the acculturation. The research material was collected under the execution of the project of Propagating Active Integration through the District Centres of Family Aid. The examined group consisted of 481 people. The proper examined group ($N = 321$) were the project’s beneficiaries and 160 people constituted the control group. The differences between the groups before the project and the changes that resulted from the conducted programme regarding self-knowledge and social knowledge were investigated. The research results showed the differences between the groups and the effects of the training in the area of self-evaluation, self-control and the evaluation of the meaning of events. Conclusions and recommendations indicate stages of impact, which can help shift the people from the groups existing “nearby” into those existing “in”. The outcomes indicate the necessity of engaging various forms of impact, which enable the identity development as a person and as a group as well as those that will enable the majority to function in a group.

Keywords: *self-evaluation, acculturation, identity, education, vocational training*