

LIDIA BIELINIS, MONIKA GROCHALSKA  
MONIKA MACIEJEWSKA

Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn  
e-mail: lidia.bielinis@uwm.edu.pl, monika.grochalska@uwm.edu.pl,  
monika.maciejewska@uwm.edu.pl

## Lekcje z podróży. Doświadczenie mobilności jako krok w stronę transformatywnego uczenia się studentów

W artykule poruszona została kwestia doświadczeń mobilności w kontekście uczenia się transformatywnego, opisanego przez J. Mezirowa. Prowadzone przez uczelnie wyższe programy mobilności umożliwiają komunikację pomiędzy studentami i pracownikami pochodzącymi z różnych krajów, przez co stwarzają potencjalnie sprzyjające okoliczności do nabrania dystansu do dotychczas przyjętych nawyków i w efekcie mogą prowadzić do uczenia się transformatywnego. Przeprowadzone badania pilotażowe miały na celu weryfikację tezy, że wyjazdy zagraniczne studentów mogą być okazją do takiego uczenia się. Przygotowany na potrzeby badania kwestionariusz ankiety pozwolił na poznanie zmian zachodzących w zakresie wybranych nawyków mentalnych, które zaobserwowali u siebie studenci biorący udział w programie *Erasmus+*. Jak wynika z uzyskanych danych, ponad połowa respondentów odnotowała wzmocnienie aż 13 spośród 16 wymienionych nawyków mentalnych. Tak szeroki zakres odczuwanych przez studentów zmian może świadczyć o znaczącym potencjale rozwojowym doświadczeń mobilności.

**Słowa kluczowe:** *mobilność akademicka, transformatywne uczenie się, nawyki mentalne, Erasmus+*

Nie bez powodu mówi się, że „podróże kształcą”. Podczas wyjazdów zazwyczaj nauka nowych rzeczy przebiega inaczej niż w szkolnych ławach: szybciej, intensywniej, z większym zaangażowaniem. Jednak za tym ogólnym przeświadczeniem mogą kryć się różne znaczenia nadawane mu w zależności od kontekstu, w jakim podróż się odbywa lub w jakim próbujemy ją analizować. Stąd bliższe przyjrzenie się kwestiom

związany ze współczesną studencką mobilnością stwarza interesujące możliwości odnalezienia obecnych sposobów pobierania „podróżniczych lekcji” i dostrzeganych w nich wartości. Dzięki wypracowaniu przez Unię Europejską sposobów wspierania mobilności, zagraniczne wyjazdy edukacyjne zyskały w ostatnich latach charakter egalitarny. Korzyści wynikające z wprowadzania tych rozwiązań obejmują z pewnością „twarde”, wymierne efekty w postaci nowych kwalifikacji, wzmocnienia umiejętności i skuteczności funkcjonowania we współczesnym zglobalizowanym świecie, w tym na rynku pracy. Ale przynoszą także trudniejsze do przeliczenia i zmierzenia korzyści w postaci rozwoju osobistego młodych ludzi. Celem niniejszego opracowania jest opisanie tego zakresu doświadczeń.

Za punkt wyjścia analiz i interpretacji uzyskanego materiału badawczego posłużyła teoria transformatywnego uczenia się J. Mezirowa, skupiona wokół procesów edukacyjnych i rozwojowych podejmowanych przez osoby dorosłe. Wstępne rozważania nad doświadczeniami studentów pozyskanymi w ramach wyjazdów zagranicznych, zwłaszcza pierwszych, wskazują, że wypełniają one znamiona dylematów dezorientacyjnych w rozumieniu J. Mezirowa (Pleskot-Makulska, 2008, s. 90). Mamy tu do czynienia z sytuacjami czy doświadczeniami, które sprawiają, że dotychczasowe sposoby myślenia o świecie stają się nieadekwatne i niewystarczające, a więc wymagają zmiany. Dylemat dezorientacyjny powoduje, że poddajemy modyfikacji dotychczasowe ramy odniesienia, co manifestuje się w zmianach w zakresie punktów widzenia, które składają się z kolei na szerszą kategorię – nawyków mentalnych (wymienione tu kategorie, pozwalające na dokonanie opisu badanego zjawiska, zostaną szerzej wyjaśnione w dalszej części tekstu).

Przyjęte założenia pozwoliły na określenie podstawowego kierunku dociekań zawartego w pytaniu: Czy studenci programu *Erasmus+* pochodzący z różnych kultur i krajów dostrzegają u siebie symptomy zmian w zakresie własnych nawyków mentalnych zachodzących podczas i z powodu ich pobytów za granicą? Najważniejsze rezultaty tego pilotażowego projektu zostały przedstawione w niniejszym artykule.

## **Mobilność akademicka w dotychczasowych badaniach**

Sama idea mobilności akademickiej nie jest nowa. Już od czasu powstania średniowiecznych uniwersytetów ich działalność miała charakter międzynarodowy<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Pierwszy uniwersytet został założony w Bolonii, w północnych Włoszech, około roku 1088. Podstawą do jego utworzenia były dwie wcześniej funkcjonujące w Bolonii szkoły prawnicze: uniwersytet cismontański, w którym kształcili się studenci pochodzący z Włoch, oraz uniwersytet ultramontański dla przybywających z innych krajów. Studenci i uczeni mieli prawo swobodnego przybywania do miasta, bezpieczeństwa podczas pobytu oraz wolność nauczania prawa rzymskiego i kanonicznego. Przybyłszy

Obecnie mobilność studentów oraz pracowników uniwersytetów jest jednym z fundamentalnych założeń reformy bolońskiej oraz jednym z podstawowych elementów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (Szymańska 2009). O dużym znaczeniu mobilności w rozwoju nauki świadczy także to, że obecnie, w obliczu planowanej reformy szkolnictwa wyższego w Polsce, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego powołało do życia Narodową Agencję Wymiany Akademickiej (NAWA), której głównym zadaniem będzie stworzenie systemu programów mobilnościowych dla studentów, doktorantów, pracowników instytucji nauki (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego 2017).

Mobilność studentów może przyjmować dwie formy – mobilności poziomej i pionowej (Berkowicz, Włodarska, Gurba 2011, s. 139). Pierwsza z nich polega na realizacji części programu studiów I lub II stopnia na innej uczelni w kraju bądź za granicą, natomiast druga – na realizacji kolejnego stopnia kształcenia na innej uczelni w kraju lub za granicą często połączoną ze zmianą kierunku studiów. Najpopularniejszym programem mobilności jest bez wątpienia *Erasmus+*, który studentom daje możliwość wyjazdu na część studiów lub odbycie praktyk m.in. w ośrodkach kultury, muzeach, kancelariach prawnych, organizacjach pozarządowych czy też przedsiębiorstwach w wybranym kraju partnerskim, natomiast pracownikom uczelni umożliwia poprowadzenie wykładów lub odbycie szkoleń w uczelniach partnerskich (Szymańska 2009). *Erasmus+* sprzyja rozwojowi mobilności poziomej. Obecnie jednak coraz większą popularność zyskuje też mobilność pionowa, w ramach której student decyduje się na realizację całego cyklu studiów (na przykład studiów II stopnia) na uczelni zagranicznej, często na innym kierunku (tamże, s. 6). Dzieje się tak, ponieważ mobilność pozioma jest utrudniona po procesie bolońskim przez zastosowanie podziału studiów na dwa relatywnie krótkie okresy – trzy- i dwuletni. Możliwości krótkoterminowych wyjazdów w tak krótkich cyklach są ograniczone (tamże). Mobilność pionowa zapewnia bardziej zróżnicowane kwalifikacje absolwentów i pozwala im lepiej dostosować się do potrzeb rynku pracy. Oprócz „twardych” kwalifikacji wyjazdy dają jednak też możliwość poznania specyfiki funkcjonowania w nowym środowisku, w innej kulturze i radzenia sobie z trudnościami pojawiającymi się nieuchronnie podczas procesu akulturacji. Oba typy mobilności dopełniają się wzajemnie, tworząc kompleksowe, dość elastyczne rozwiązanie umożliwiające studentom podjęcie decyzji o długości studiów odbywanych na innych uczelniach i w innych krajach. Czasami skorzystanie przez studenta z programu mobilności poziomej w trakcie studiów I stopnia staje się czynnikiem warunkującym dalszą aktywność związaną z wyjazda-

---

z danego kraju lub grupy krajów mogli tworzyć związki zagranicznych studentów. Podobne uniwersytety powstały wkrótce też w Paryżu, Oksfordzie i Cambridge. Uniwersytety szybko stawały się ośrodkami nauki o znaczeniu międzynarodowym, określanymi jako *studium generale*, czyli szkoła powszechna, o zasięgu ogólnoeuropejskim (Pedersen 2000). Na poziomie indywidualnych wyborów życiowych młodzi ludzie w poszukiwaniu wiedzy wędrowali po Europie od uczelni do uczelni. Język w tamtym czasie nie był przeszkodą, ponieważ kształcenie odbywało się po łacinie (Jabłeczka 2002).

mi, a niejednokrotnie także podjęcie decyzji o realizacji studiów II stopnia za granicą (ESN Polska, b.d.). Bardzo często pierwsze doświadczenia związane z wyjazdami „ośmielają” studentów, zapewniają im bagaż doświadczeń i kontaktów, które zmieniają ich dalsze życie i ścieżkę edukacyjno-zawodową.

Programy finansowane ze środków Komisji Europejskiej ułatwiają wyjazdy i zapewniają swoistą „asekurację” podczas pierwszych zagranicznych pobytów, zarówno pod względem finansowym, jak i organizacyjnym. Studenci mają zapewnioną opiekę ze strony przyjmujących ich uczelni partnerskich – w program *Erasmus+* jest zaangażowana sieć koordynatorów instytucjonalnych i wydziałowych, jak też międzynarodowe zrzeszenie studentów – *Erasmus Student Network*. *Erasmus+* umożliwia obniżenie kosztów wymiany akademickiej, ale również promuje budowę partnerskich relacji między ośrodkami szkolnictwa wyższego, współpracę uniwersytetów z przedsiębiorcami, prowadzenie wspólnych badań, wymianę doświadczeń oraz zastosowanie nowoczesnych technologii informatycznych (Krajewski 2004, s. 35; Dvir, Yemini 2017; Teichler 2009).

Mobilność studentów przekłada się na ich proces uczenia się, rozwój osobisty i nabywanie kompetencji. Brakuje jednak badań pokazujących, co naprawdę dzieje się w obszarze osobistego rozwoju studenta mobilnego. Przy czym chodzi nie tylko o naukę języków obcych, ale także o „głębsze” efekty doświadczeń mobilności w sferze rozwoju osobistego, takie jak możliwe zmiany nawyków mentalnych, wzorców, postaw czy wyznawanych wartości. Dotychczas prowadzone badania dotyczyły raczej efektów mobilności na różnych poziomach kształcenia akademickiego oraz sposobów umożliwiania i ułatwiania wyjazdów studentom (Bridger 2015). Zgodnie z obowiązującymi regulami dotyczącymi wydatkowania pieniędzy publicznych systematycznie są prowadzone badania i analizy statystyczne dotyczące działań podejmowanych przez polskie uczelnie w ramach programu *Erasmus*, określające rodzaje, zasięg i efekty tych działań (Członkowska-Naumiuk, Smolarczyk 2015). Analizowano również wpływ mobilności studentów realizujących część studiów lub praktyki za granicą w ramach programu *Erasmus* na podnoszenie ich kwalifikacji, zdolności do zatrudnienia oraz rozwoju instytucjonalnego wyższych uczelni. Badano wpływ wyjazdów w celu realizacji zajęć dydaktycznych bądź odbycia szkoleń za granicą w ramach programu *Erasmus* przez nauczycieli akademickich i pracowników administracyjnych uczelni na ich indywidualne kompetencje, cechy osobowościowe i postawy, a także znaczenie realizacji programu dla procesów umiędzynarodowienia instytucji szkolnictwa wyższego (Brandenburg 2014). Istnieją też wyniki analiz wpływu mobilności studentów na jakość kształcenia w poszczególnych krajach (Demange, Fenge 2010). Wymienione powyżej badania tylko w niewielkim zakresie dotyczą osobistego rozwoju studentów i ich indywidualnych, głębokich doświadczeń związanych z samym wyjazdem i nawiązywaniem kontaktów międzykulturowych. Zatem istnieje potrzeba badań i szerokie pole do ich prowadzenia, szczególnie w zakresie znaczenia mobilności dla rozwoju osobistego podejmujących ją młodych ludzi, co ostatecznie przyczynia się też

do wzmocnienia ich umiejętności i skuteczności funkcjonowania we współczesnym zglobalizowanym świecie i na rynku pracy.

## **W stronę rozpoznania możliwości uczenia się mobilnych studentów**

Ramę teoretyczną artykułu stanowi teoria transformatywnego uczenia się J. Mezirowa (1991). Ma ona znaczenie dla zebranych danych z trzech powodów.

Po pierwsze jest koncepcją uwzględniającą różne ścieżki uczenia się, charakterystyczne dla osób dorosłych, którzy podejmują wyzwania związane z uczestnictwem w edukacji za granicą. Obok kształcenia formalnego wyraźnie uwydatnia się w tym wypadku znaczenie edukacji nieformalnej, realizowanej w odmiennych schematach, skłaniającej do czerpania wiedzy z różnych źródeł. Studenci należą do kategorii „młodych dorosłych” – ich wejście w dorosłość rozpoczyna wiek młodzieńczy, zwany wczesną dorosłością. Według R.J. Havighursta obejmuje on lata od 18. do 25.–30. roku życia (Strelau 2003, s. 317). W koncepcji J. Mezirowa zawarto szczegółowy opis procesu uczenia się, wskazując na wyraźne różnice pomiędzy edukacją dzieci i ludzi dorosłych. W przypadku tych pierwszych uczenie się jest początkowo nieuświadomione, występuje w konsekwencji działania procesów akulturacji, socjalizacji oraz asymilacji. W późniejszych etapach dziecko poddawane jest dodatkowo formalnej edukacji szkolnej. Takie zaplanowane celowe działania, zmierzające do wykształcenia u dziecka konkretnych wzorców, poglądów czy zachowań, J. Mezirow określa uczeniem się formatywnym. Uczenie się człowieka dorosłego jest także częściowo zorientowane formatywnie. Jednakże dorośli w przeciwieństwie do dzieci są także zdolni do uczenia się transformatywnego (Pleskot-Makulska 2008, s. 88–89). Zwykle ludzie skłonni są do automatycznego i bezkrytycznego przejmowania od innych sposobów myślenia i zachowywania się oraz do posługiwania utrwalonymi nawykami lub schematami działania, które są konsekwencją wzrastania w określonej kulturze. Charakterystyczna dla osoby dorosłej, według J. Mezirowa, ma być umiejętność wyemancypowania się z bezrefleksyjnych wzorców postępowania w interpretowaniu świata, zmiana sposobu nadawania znaczenia otaczającej człowieka rzeczywistości oraz oparcie wszelkich form aktywności na świadomej, krytycznej refleksji (tamże, s. 82–83). Kluczowe w procesie uczenia się są doświadczenia, jakie człowiek zdobywa, i sposoby ich interpretowania czy nadawania im znaczeń (Mezirow 1991, s. 198). Sposobność do gromadzenia nowych doświadczeń dają niewątpliwie studenckie wyjazdy zagraniczne w ramach programów mobilności.

Koncepcja J. Mezirowa jest również istotna z powodu specyficznego usytuowania w niej procesu uczenia się. Zachodzi on w trakcie komunikacji między ludźmi i rozu-

mienia intencji, wartości oraz odczuć drugiego człowieka (Mezirow 1998, s. 188). Znaczenia wytwarzane są w procesie społecznego komunikowania się i interakcji (Pleskot-Makulska 2008, s. 89). Prowadzone przez uczelnie wyższe programy mobilności umożliwiają komunikację pomiędzy studentami i pracownikami pochodzącymi z różnych krajów, przez co stwarzają potencjalnie sprzyjające okoliczności do nabrania dystansu do dotychczas przyjętych nawyków i w efekcie mogą prowadzić do uczenia się transformatywnego. Nie chodzi tu jednak o całkowite zanegowanie środowiska kulturowego, w którym żył dotychczas człowiek, lecz bardziej o umiejętność radzenia sobie w nowej sytuacji dzięki zdolności do zmiany siebie i przekształcania dotychczas znanego środowiska. Tę zmianę J. Mezirow określa jako przeramowanie (*reframing*) w indywidualnej ramie odniesienia (*frame of reference*), która stanowi jednocześnie centralną kategorię w jego teorii.

Po trzecie, pojęcia zaczerpnięte z koncepcji J. Mezirowa pozwalają zrozumieć proces uczenia się, który zachodzi w trakcie akademickiej wymiany zagranicznej. Na szczególną uwagę zasługuje kilka z nich. Wspomniana wyżej rama odniesienia składa się z przesłanek i różnego rodzaju oczekiwań człowieka, poprzez które filtruje, a następnie interpretuje on otaczający go świat. Z jednej strony rama odniesienia wyznacza jednostce granice rozumienia rzeczywistości i pomaga funkcjonować jej w świecie, z drugiej zaś stanowi odbicie barier tkwiących w człowieku i jego otoczeniu. Ogranicza więc możliwości innego (niż przyjęty dotychczas) sposobu funkcjonowania (tamże, s. 93, 94). Ramy odniesienia są strukturami kultury i języka, za pośrednictwem których konstruujemy znaczenia (rozumiane jako sensy), nadając spójność (rozumianą jako ważność) naszym doświadczeniom (Mezirow 2009, s. 92). Z tego powodu okresowa zmiana miejsca pobytu i związane z nią „zanurzenie” w innej kulturze, a także praca w zespołach międzykulturowych szczególnie sprzyjają przekształcaniu ram odniesienia.

J. Mezirow wyróżnił dwa wymiary ramy odniesienia: nawyki mentalne (*habits of mind*) oraz punkty widzenia (*points of view*). Te pierwsze oznaczają tyle co przyjęty i utrwalony sposób myślenia o czymś, odczuwania lub działania. Zmiany w nawykach mentalnych zachodzą bardzo rzadko, gdyż są one głęboko zakorzenione w ludzkiej podświadomości. Do nawyków mentalnych zaliczamy na przykład zwyczaje, ideologie czy kody kulturowe (nawyki socjolingwistyczne), zasady etyczne czy normy moralne (nawyki moralno-etyczne), style uczenia się, myślenie abstrakcyjne lub konkretne (nawyki epistemologiczne), różne doktryny religijne lub filozoficzne (nawyki filozoficzne), typy osobowości, marzenia, samoocenę (nawyki psychologiczne), wartości, gusty, standardy dotyczące piękna (nawyki estetyczne). Z kolei punkty widzenia to konkretne przejawy naszych nawyków mentalnych. Mogą stanowić sądy, uczucia czy postawy wobec pewnej sytuacji lub osoby, są także mniej trwałe niż nawyki mentalne (tamże 2009, s. 86, 87). Uczestnictwo w programach mobilności wiąże się z gromadzeniem zupełnie nowych doświadczeń oraz pojawieniem się sytuacji nieznanych bądź wręcz sprzecznych z wcześniejszym sposobem patrzenia na świat. Dotyczy

to wielu aspektów związanych z pobytem za granicą. Może to być inny sposób organizacji studiów, porozumiewanie się w obcym języku, inne zwyczaje kulinarne czy towarzyskie. W takiej sytuacji pojawia się tak zwany dylemat dezorientacyjny (*disorienting dilemma*), wywołujący napięcie i obawy. Dotychczasowe rozumienie świata zostaje uzupełnione nowymi doświadczeniami, które student uczy się rozumieć, nakłada na nie nowe interpretacje za pomocą krytycznej samorefleksji nad założeniami (*critical reflection of assumptions*), czyli nawykami mentalnymi i punktami widzenia. W rezultacie może dojść do tak zwanego przeramowania w dotychczasowej ramie odniesienia i uruchomienia procesu uczenia się transformatywnego (tamże, s. 90).

Wymienione wcześniej przykłady nawyków mentalnych nie wykluczają możliwości istnienia innych, zostały one ujęte i opisane na przykład w tekstach A.L. Costy i B. Kallick (2000; 2008). Przez nawyki mentalne A.L. Costa i B. Kallick rozumieją skłonności bądź dyspozycje człowieka do inteligentnego zachowywania się, które ludzie wykorzystują w sytuacjach problemowych. W praktyce oznacza to umiejętne połączenie różnych zdolności, postaw, wcześniejszych doświadczeń i ogólnych skłonności, które pomagają człowiekowi dokonać wyboru określonego rozwiązania wobec pojawiającego się dylematu (Costa, Kallick 2008, s. 15–41). Niewątpliwie taką sposobność daje studentom uczestnictwo w międzynarodowych programach mobilności. Proces transformacji nawyków mentalnych oraz ich umiejętne wykorzystywanie w nowej sytuacji jest zabiegiem niezwykle złożonym. Nie jest jednak zabiegiem niemożliwym do dokonania. Istotą uczenia się transformatywnego jest gotowość do zadania sobie samemu trudu zakwestionowania dotychczasowej ramy odniesienia, doprowadzenie do sytuacji, która pozwala rozumieć ludziom siebie samych i innych oraz udoskonala proces społecznego komunikowania się, a w konsekwencji prowadzi do rozwoju osobistego człowieka (Pleskot-Makulska 2008, ss. 93–94).

## **Nota metodologiczna**

Próbę rozpoznania zarysowanego powyżej obszaru badań rozpoczęto od badania pilotażowego przeprowadzonego w grupie 91 studentów uczestniczących w programie *Erasmus+*.

Opierało się ono na dwóch pytaniach badawczych: *Czy w opiniach studentów wyjazdy zagraniczne inicjują proces uczenia się transformatywnego?* oraz *W zakresie jakich nawyków mentalnych studenci zaobserwowali symptomy zmian?*

Badania miały charakter sondażowy (Babbie 2003). Dane zostały zebrane na podstawie kwestionariusza ankiety przygotowanego na potrzeby badania. Główna część ankiety oparta została na 16 nawykach mentalnych wyróżnionych przez A.L. Costę

i B. Kallick (2008). Ich koncepcję wykorzystano do budowy narzędzia badawczego, ponieważ zawiera ona precyzyjne opisy działań, zachowań i punktów widzenia, w których przejawiają się poszczególne nawyki mentalne. Jest to użyteczne z dwóch względów. Po pierwsze, ułatwia konceptualizację samych nawyków mentalnych (aczkolwiek nie wyczerpuje pełnego ich zakresu), a po drugie, umożliwia zrozumienie tej wysoce teoretycznej koncepcji studentom poddanym badaniu, sprowadzając ją do praktycznych „przejawów” poszczególnych nawyków. W odniesieniu do przedstawionych opisów respondenci wskazywali na wzmocnienie, osłabienie lub brak zmian w zakresie danej cechy. W dwóch końcowych pozycjach zapytano o doświadczenia z wyjazdów, którym studenci przypisują największe znaczenie (pytanie otwarte), oraz ich wpływ na pojawiające się zmiany (pytanie o kafeterii półotwartej, wielokrotnego wyboru). Wszystkie pytania zostały sformułowane w języku angielskim, którego znajomość jest powszechna wśród studentów programu *Erasmus+*.

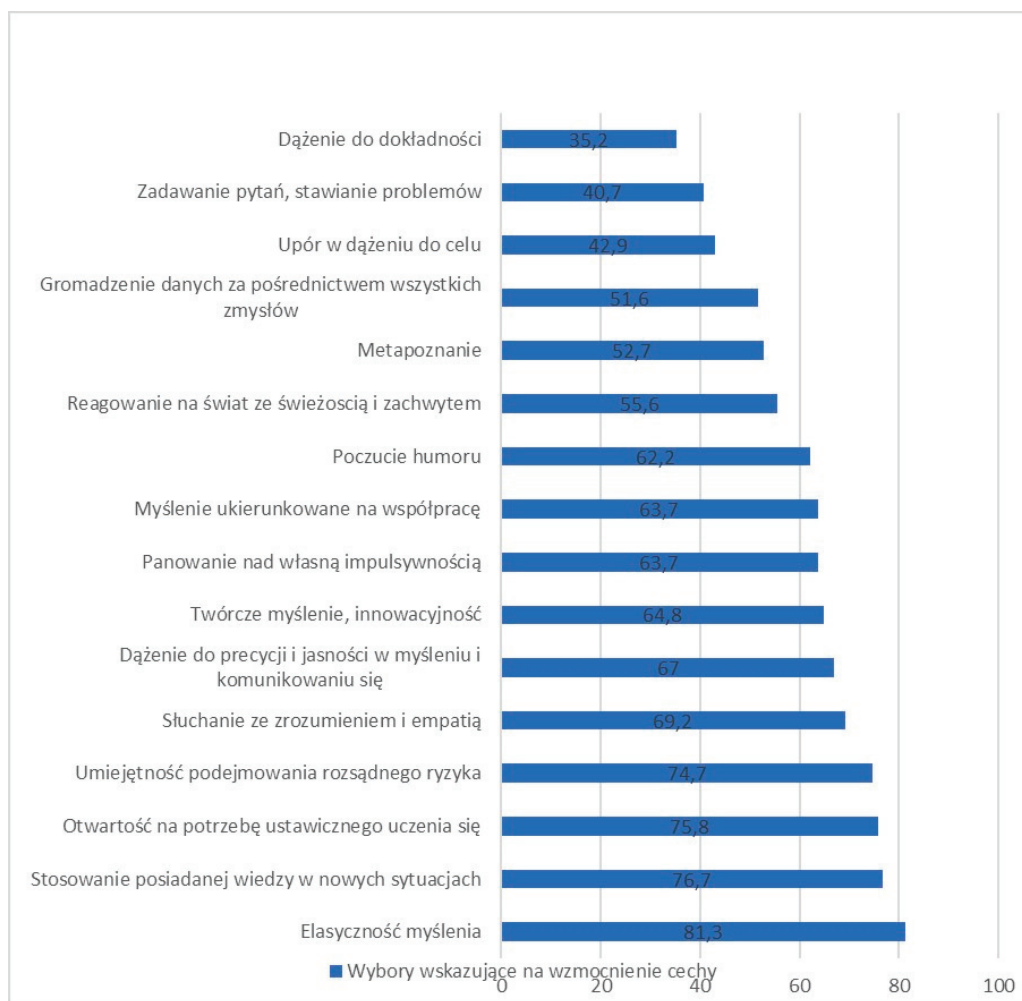
Zbieranie danych odbywało się dwiema drogami: audytoryjnie i przez udostępnienie ankiety w internecie. W badaniach wypowiedzieli się studenci pochodzący z 22 krajów. Wśród respondentów przeważały kobiety, które stanowiły 65% grupy badanych, mężczyźni to 35% tej grupy. Jeśli chodzi o wiek, to najliczniej reprezentowana była grupa młodych ludzi w przedziale od 21 do 23 lat, stanowiących 57% respondentów. Pozostałe grupy występujące w badaniu stanowiły osoby w wieku: 24–26 lat – 22%, 18–20 lat – 15% i powyżej 26 lat – 6%. W odniesieniu do liczby wyjazdów zagranicznych dominowali studenci, którzy jeden raz przebywali za granicą w celach edukacyjnych – 77%, od 2 do 4 razy doświadczenie to przeżyło 22% badanych, zaś 1% respondentów – 5 i więcej razy.

## Wyniki badań pilotażowych

Rozpatrując możliwości wglądu w procesy inicjowania transformatywnego uczenia się na skutek doświadczeń wynikających z mobilności, za punkt wyjścia przyjęto analizę opinii studentów na temat nawyków mentalnych, stanowiących jeden z głównych elementów teorii J. Mezirowa. W sprecyzowaniu zawartości tego obszaru eksploracji pomocne okazało się opracowanie zbioru istotnych nawyków mentalnych, wykonane przez A.L. Costę i B. Kallick (2008). Nazwali oni i opisali grupę 16 nawyków mentalnych, które kształtowane są w okresie dzieciństwa, a w dorosłym życiu podlegają mniej lub bardziej znaczącym modyfikacjom, wpisującym się w osobisty rozwój człowieka. Zestaw ten stanowi główną matrycę przygotowanego narzędzia badawczego. Każdy z nawyków mentalnych umieszczonych w tym zbiorze został opatrzony kilkoma zdaniami opisu, pozwalającego na bliższe poznanie jego istoty. Utworzona w ten sposób lista pozycji kwestionariusza ankiety stała się podstawą do



poznania opinii studentów na temat zmian pojawiających się w obszarze poszczególnych nawyków mentalnych – ich wzmocnienia lub osłabienia bądź też pozostawiania na takim samym poziomie. Biorąc pod uwagę konstrukcję narzędzia badawczego, nie możemy stwierdzić nasilenia deklarowanych zmian, ale odnotować ich inicjowanie na skutek doświadczeń związanych z wyjazdem i uczestnictwem w zajęciach edukacyjnych za granicą. Warto pamiętać, że w przypadku uczestniczenia studentów w międzynarodowej wymianie edukacyjnej proces komunikacji odbywa się w oparciu o języki obce, co tworzy specyficzne pole doświadczeń w tym zakresie.



Wykres 1. Deklarowane przez studentów wzmocnienie cech w zakresie nawyków mentalnych (dane w %,  $N = 91$ ). Źródło: badania własne

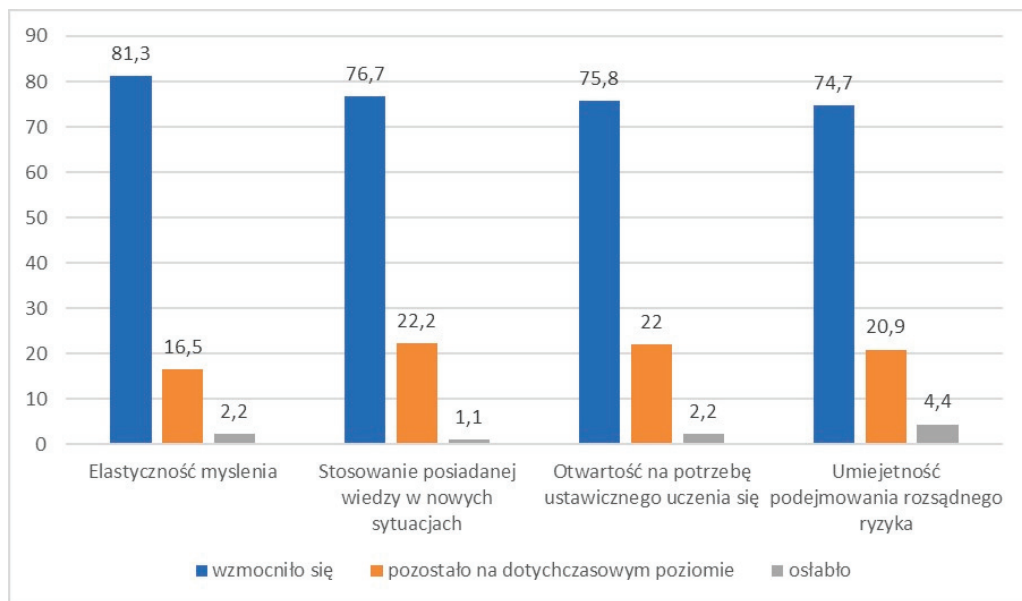
Poszukiwanie obszarów, w ramach których studenci zaobserwowali pewne symptomy zmian, powiązane z nowymi, zagranicznymi doświadczeniami, bazuje na zestawieniu ich wskazań, w których zadeklarowali wzmocnienie wymienionych w badaniu nawyków mentalnych. Zostały one uszeregowane zgodnie z rosnącym odsetkiem osób, które odnotowały takie zmiany, co prezentuje wykres 1.

Uzyskane dane wskazują, że dokonany przez studentów przegląd nawyków mentalnych skutkuje przekonaniem znacznej grupy badanych co do pojawienia się symptomów pozytywnych zmian w tym obszarze. W przypadku każdej cechy pojawiał się odsetek osób, obserwujących u siebie jej wzmocnienie, który plasował się w przedziale od blisko 35% osób obserwujących „wzmocnienie dążenia do dokładności”, do blisko 81% osób obserwujących „zwiększenie elastyczności w myśleniu” (wykres 1). Ponad połowa pytaných osób odnotowała wzmocnienie opisanych cech w przypadku aż 13 z 16 wymienionych nawyków mentalnych. Tak szeroki zakres odczuwanych przez studentów zmian może świadczyć o znacznym potencjale rozwojowym doświadczeń związanych z przemieszczaniem się nie tylko w przestrzeni geograficznej, ale także kulturowej, językowej czy edukacyjnej. Zetknięcie z „nowym” stwarza sprzyjające warunki do przyjrzenia się podstawowym przesłankom własnego funkcjonowania.

Biorąc pod uwagę zbliżone liczby osób wskazujących na wzmocnienie poszczególnych nawyków mentalnych, na potrzeby analizy wydzielono w nich cztery grupy, które pokazują pewne tendencje znajdujące swoje odbicie w procesie uczenia się transformatywnego. Są to grupy nawyków związane z: uczeniem się w nowych sytuacjach (grupa 1), relacjami interpersonalnymi i komunikacją (grupa 2), uruchomieniem refleksji nad własnymi działaniami (grupa 3) oraz celowym planowaniem własnych dążeń (grupa 4).

W pierwszej z nich znalazły się cztery nawyki mentalne sygnowane wskazaniem ponad 70% studentów z badanej grupy: elastyczność myślenia, stosowanie posiadanej wiedzy w nowych sytuacjach, otwartość na potrzebę ustawicznego uczenia się oraz umiejętność podejmowania rozsądnego ryzyka. Konieczność uruchomienia tych odniesień wynika ze specyfiki uczenia się w nowych sytuacjach, w których w pierwszej kolejności wykorzystywane są pokłady dotychczasowej wiedzy przetwarzane następnie w różnorodny sposób, dające jednocześnie poczucie bezpieczeństwa i panowania nad sytuacją. Na drugą grupę składają się nawyki, o których wzmocnieniu przekonanych było od 62,2 do 69,2 % badanych, a mianowicie: słuchanie ze zrozumieniem i empatią, dążenie do jasności i precyzji w myśleniu i komunikowaniu, twórcze myślenie, innowacyjność, panowanie nad własną impulsywnością, myślenie ukierunkowane na współpracę, poczucie humoru. Zaznaczają się w niej wyraźnie wątki związane z relacjami interpersonalnymi, komunikowaniem i skierowaniem na współpracę, w dużej mierze warunkujące postęp transformatywnego uczenia się. Ta grupa nawyków jest związana z komunikacyjnym uczeniem się, czyli uczestniczeniem dobrowolnie i w pełni w dialektycznym dyskursie z innymi ludźmi w celu wyłonienia nowych,

bardziej uzasadnionych przekonań, najbardziej adekwatnych do nowej sytuacji (Mezirow 2009, s. 94). Trzeci zestaw nawyków, w którego obszarze zauważalne symptomy zmiany potwierdziło od 51,6 do 55,6% studentów, stanowią: reagowanie na świat ze świeżością i zachwytem, metapoznanie i gromadzenie danych za pośrednictwem wszystkich zmysłów. Tu z kolei można zauważyć ujawnianie się następnego, głębszego etapu zmiany opartego na uruchomieniu refleksji nad własnym byciem i działaniem. Jest to grupa nawyków związanych z krytyczną samorefleksją nad założeniami, krytyczna ocena źródeł, natury i konsekwencji nawyków mentalnych – naszych własnych, jak też innych ludzi. W dalszym etapie przeradza się to w bardziej ogólną, stałą dyspozycję do dokonywania krytycznej refleksji nad założeniami własnymi i innych, do poszukiwania uprawomocnienia własnych transformatywnych wglądów poprzez uczestnictwo w dyskursie oraz do postępowania w życiu zgodnie z tym nowym, „przepracowanym” sposobem postrzegania spraw (tamże, s. 94). Jako że są to głębokie zmiany, wymagające wysokiego poziomu refleksyjności, nie wszyscy studenci ich doświadczają. Ostatnia, czwarta grupa składa się z nawyków mentalnych, w przypadku których wzmocnienie zadeklarował najmniejszy odsetek studentów – od 42,9 do 35,2%, są to: upór w dążeniu do celu, zadawanie pytań, stawianie problemów oraz dążenie do dokładności. Pojawia się tu wymiar podmiotowego, świadomego, a także celowego konstruowania i realizowania swoich dążeń. Planowania działań, dążenia do ich pełnej i dokładnej realizacji.



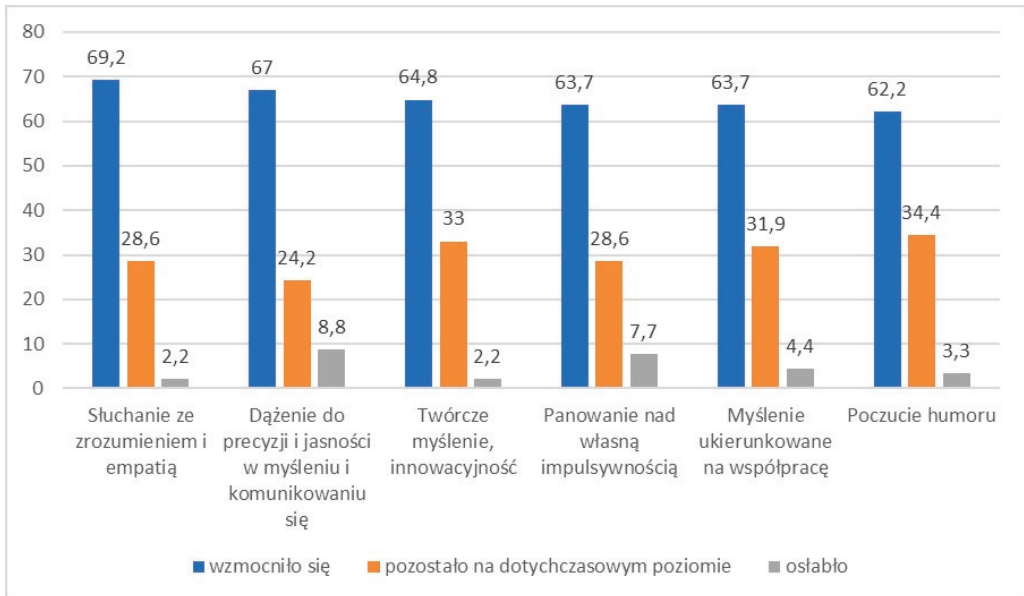
Wykres 2. Deklarowane przez studentów zmiany w zakresie nawyków mentalnych – grupa 1 (dane w %,  $N = 91$ ). Źródło: badania własne

Aby bliżej poznać istotę deklarowanych przez studentów zmian, odniesiono się kolejno do zaproponowanych wyżej grup nawyków mentalnych, tym razem uwzględniając wypowiedzi dotyczące wzmocnienia danych cech, ale także te, które wskazują na ich osłabianie się lub brak symptomów zmiany.

Najlicniejsza grupa studentów, która zauważyła symptomy zmian w sferze nawyków mentalnych odczytywane przez nich jako wzmocnienie, odsłania przede wszystkim te mechanizmy, które pozwalają na szybkie i skuteczne reagowanie w nowych albo trudnych sytuacjach. Dominuje tu elastyczność myślenia rozumiana jako gotowość do rozważania różnych opcji, tworzenia alternatywnych rozwiązań, ale przede wszystkim zdolność do zmiany dotychczasowej perspektywy postrzegania i analizowania rzeczywistości. Zauważalna jest w tym obszarze umiejętność radzenia sobie z danymi z różnych źródeł i przekształcanie własnego myślenia o problemie na skutek nowych informacji. Dzieje się to w obecności, a często dzięki udziałowi innych osób. Nowe sytuacje, z którymi stykają się mobilni studenci, wyraźnie sprzyjają zmianom w tym zakresie, na co wskazuje nie tylko najwyższy odsetek osób deklarujących wzmocnienie tej cechy (81,3% wskazań), ale także najniższy odsetek studentów twierdzących, że ich funkcjonowanie w tym zakresie pozostało bez zmian (16,5% wskazań). Jedynie 2,2% badanych uznało, że po wyjeździe ich predyspozycje do elastycznego myślenia są słabsze. Równie wyraźnie zaznaczona została przez odpowiadających studentów zmiana związana ze stosowaniem posiadanej wiedzy w nowych sytuacjach (76,7% uznało jej wzmocnienie, 1,1% wskazało na osłabienie, zaś 22,2% wskazało jej trwanie na niezmiennym poziomie). Jest ona powiązana z otwartością na potrzebę ustawicznego uczenia się, czyli budowania nowych struktur poznawczych w oparciu o wcześniejszą wiedzę uzupełnioną nowymi doświadczeniami i zbieranymi nieustannie informacjami. Niewiedza traktowana jest w tym wypadku jako punkt wyjścia do dalszego rozwoju (75,8% uznało jej wzmocnienie, 2% wskazało na osłabienie, zaś 22% wskazało jej trwanie na niezmiennym poziomie). Ważna dla skutecznego wejścia w nowe sytuacje jest też umiejętność podejmowania rozsądnego ryzyka (74,7% uznało jej wzmocnienie, 4,4% wskazało na osłabienie, zaś 20,9% wskazało jej trwanie na niezmiennym poziomie), oznaczająca umiejętne balansowanie pomiędzy znanymi i bezpiecznymi schematami działania a podejmowaniem nowych wyzwań, niosących ze sobą ryzyko porażki lub popełnienia błędu. Mieszczące się w tej grupie nawyki wydają się podstawowe dla rozstrzygnięcia problemów związanych z codziennym egzystowaniem w nowym miejscu i kulturze, stąd też prawie wszyscy studenci dość często musieli do nich wracać lub nad nimi pracować.

Nawyki mentalne usytuowane w grupie drugiej związane są z procesami komunikacji i nawiązywania relacji interpersonalnych, które zdaniem J. Mezirowa stanowią podstawę do podejmowania wyzwań związanych z transformatywnym uczeniem się. Znaczny odsetek studentów – 69,2% zadeklarował wzmocnienie swoich umiejętności słuchania ze zrozumieniem i empatią (choć również co czwarty student uznał, że

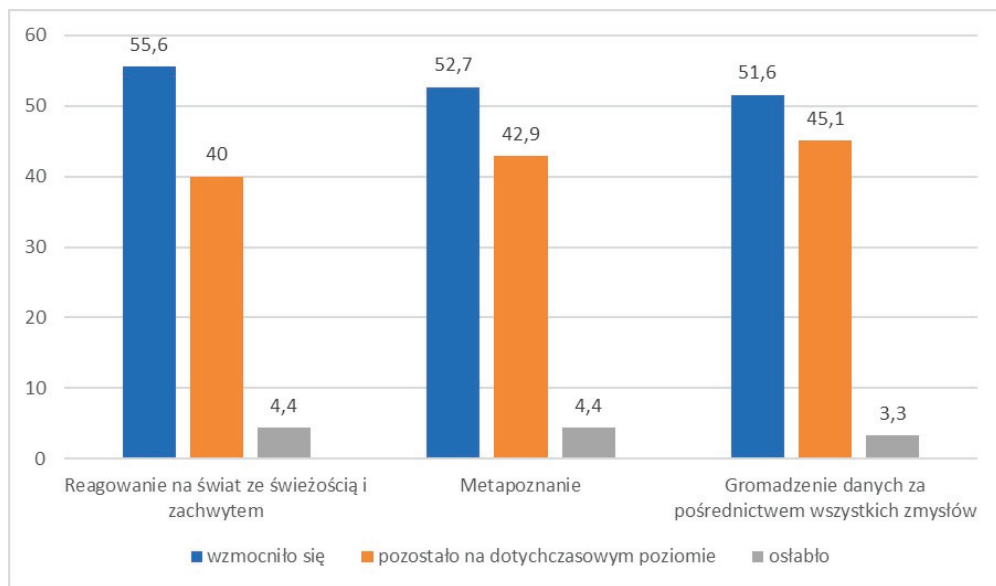
w tym zakresie nie nastąpiły dostrzegalne zmiany), co oznacza zwiększenie się ich szacunku dla myśli, uczuć czy pomysłów innych ludzi. Wymaga to wypracowania dystansu do własnych przemyśleń i opinii, a także koresponduje z kolejnym nawykiem, jakim jest panowanie nad własną impulsywnością. Również w tym zakresie znaczna grupa badanych zauważyła pojawiające się zmiany – 63,7% wskazań wzmocnienia tej cechy (7,7% wskazało na osłabienie, zaś 28,6% wskazało jej trwanie na niezmiennym poziomie). W jej obszarze mieści się przede wszystkim zachowywanie spokoju podczas sytuacji „stresowych” czy pojawiających się nowych wyzwań, dokładne rozważanie różnych opcji i ostrożne przystępowanie do działania, myślenie, zanim się coś powie czy zrobi. Podstawą dobrej komunikacji międzyludzkiej jest również zwracanie uwagi na jej precyzyjność i jasność. Kwestie te wydają się szczególnie istotne w momencie komunikowania się w języku obcym. Dokładność w mówieniu i pisaniu może być znaczącym elementem w procesie zrozumienia znaczeń poszczególnych słów i wypowiedzi. Ograniczenia na polu sprawnego używania języka obcego zmuszają do przeanalizowania struktury i logicznych powiązań między komunikatami, które chcemy przekazać. Stąd zapewne znaczna świadomość badanych studentów co do zmian zachodzących w tym obszarze – 67% z nich zauważyło jego wzmocnienie, 8,8% wskazało na osłabienie, zaś 24,2% wskazało jej trwanie na niezmiennym poziomie.



Wykres 3. Deklarowane przez studentów zmiany w zakresie nawyków mentalnych – grupa 2 (dane w %, N = 91). Źródło: badania własne

Takie podejście do komunikowania może wzmacniać nawyk myślenia ukierunkowanego na współpracę. To właśnie tego typu relacje z innymi ludźmi pozwalają na rozwijanie procesów wzajemnego uczenia się, konfrontowania swoich opinii czy dostrzegania innych perspektyw. Wzmocnienie tych właśnie tendencji jako efektu podjęcia edukacji za granicą wskazało 63,7% studentów (4,4% wskazało na osłabienie, zaś 31,9% wskazało jej trwanie na niezmiennym poziomie). Badani zwrócili także uwagę na dokonujące się zmiany w swoich tendencjach do twórczego myślenia i innowacyjnego podejścia do problemów. Aż 64,8% respondentów odnotowało jego wzmocnienie (2,2% wskazało na osłabienie, zaś 33% wskazało jej trwanie na niezmiennym poziomie). Odnosi się to zarówno do własnego dążenia do oryginalności, jak i przyglądania się nowatorskim rozwiązaniom innych osób.

Ostatnią z umieszczonych w tej grupie cech jest poczucie humoru. Umiejętność śmiania się z samego siebie i traktowanie różnych dziwactw i absurdów z przymrużeniem oka czy odrobiną ironii pozwala na utrzymanie zdrowego dystansu zarówno do siebie, jak i do innych (Tomczuk-Wasilewska 2010, ss. 75–76). Pobyt w środowisku o innej kulturze czy uwarunkowaniach społecznych może też skutecznie obnażać wiele rodzimych absurdów i stereotypów. Jako przykład można tu podać zjawisko szoku kulturowego i odwróconego szoku kulturowego (zob.: Simpson 2014). Stąd, jak można przypuszczać, zwrócenie uwagi przez znaczną grupę badanych na zmiany we własnym poczuciu humoru – 62,2% wskazań (3,3% wskazało na osłabienie, zaś 34,4% wskazało jej trwanie na niezmiennym poziomie).

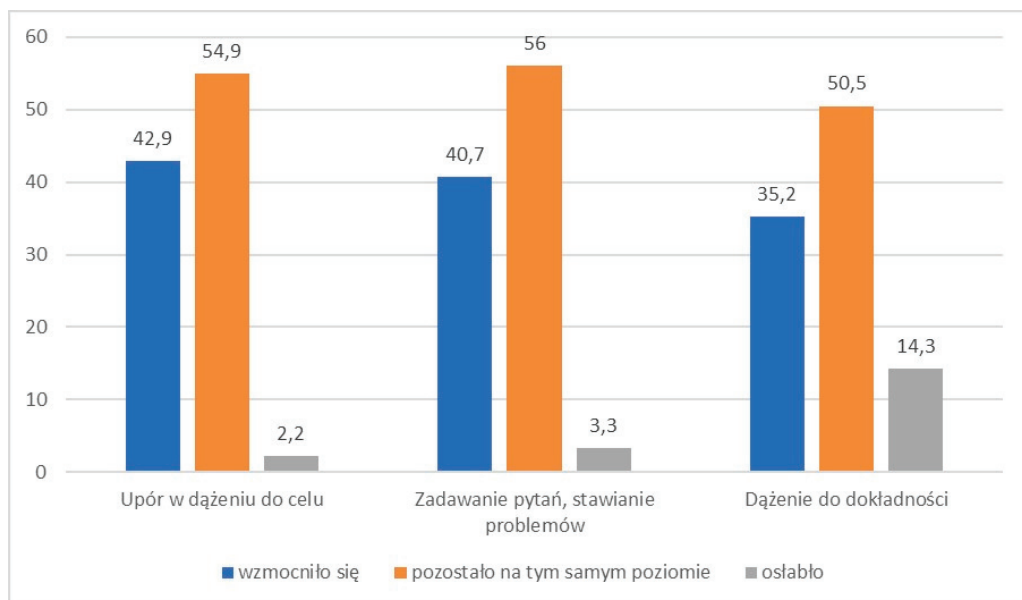


Wykres 4. Deklarowane przez studentów zmiany w zakresie nawyków mentalnych – grupa 3 (dane w %,  $N = 91$ ). Źródło: badania własne

W grupie nawyków związanych z refleksyjnością, zaprezentowanych na wykresie 4, wyraźnie widać, że najwyższy odsetek badanych zadeklarował wzmocnienie się cechy reagowania na świat ze świeżością i zachwytem (55,6%). Dotyczy to zarówno sfery codziennego doświadczania nowych rzeczy, jak i bardziej formalnego uczenia się. Taki typ reagowania na świat wiąże się nie tylko z pozytywną postawą wobec poznawania nowych rzeczy, ale także z czerpaniem przyjemności z tych doświadczeń oraz entuzjastycznym podejściem do rozwiązywania różnorodnych zagadek i problemów (Costa, Kallick 2008, s. 32, 33). Liczba wskazań na wzmocnienie tego nawyku może świadczyć o tym, że u znacznej części badanych studentów wzrosło zainteresowanie otaczającym ich światem. Może to być związane ze zmianą dotychczasowego środowiska życia i uczenia się, na przykład: dołączenie do międzynarodowej grupy studenckiej, inny sposób prowadzenia zajęć na uczelni itp. Niecałe 5% uznało, że ta cecha osłabła w trakcie wyjazdu, a 40%, że utrzymała się na tym samym poziomie.

Ponad połowa badanych (52,7%) zaobserwowała wzmocnienie w zakresie meta-poznania, które w kwestionariuszu zostało określone jako bycie coraz bardziej świadomym swoich działań, rezultatów tych działań oraz ich oddziaływania na środowisko i innych ludzi. Można to zinterpretować jako rosnącą zdolność do efektywnego planowania, realizowania i ewaluacji podejmowanych działań (m.in. edukacyjnych). Tylko nieznaczny odsetek studentów (4,4%) zadeklarował, że zmiany w tym obszarze odbiera jako jego osłabienie. Reszta uznała, że ten nawyk mentalny utrzymał się na tym samym poziomie (42,9%). Meta-poznanie nawiązuje także do kontemplacyjnych praktyk wiedzy coraz bardziej rozpowszechniających się wśród badaczy nauk społecznych (Giorgino 2014), gdzie podkreśla się znaczenie uważności (*mindfulness*) oraz zanurzenia (*immersion*) w tak zwanym „tu i teraz”, czyli rozwijaniu umiejętności metaobserwacji („meta-wglądu”). Nie można jednak przyrównywać go do znanej w psychologii introspekcji, polegającej wyłącznie na dokonywaniu wglądu w siebie samego. Uważność i zanurzenie w danej chwili oznacza łączenie doświadczeń człowieka (jego wewnętrznych przeżyć) z otaczającą go rzeczywistością. Podobnie meta-poznanie jako nawyk mentalny może służyć do uruchamiania procesu działania i oceny tych działań u człowieka, ale nie w oderwaniu od otaczającego go środowiska życia, uczenia się czy studiowania (Rock, Page 2014, s. 136–142). Podobny odsetek studentów (51,6%) zadeklarował wzmocnienie w zakresie nawyku związanego z gromadzeniem danych za pośrednictwem wszystkich zmysłów. Większość językowych, kulturowych i fizycznych doświadczeń nabywamy poprzez obserwację zmysłami. Wykorzystujemy do tego węch, słuch, smak, wzrok, dotyk oraz ruch w procesie uczenia się (Costa, Kallick 2008, s. 30, 31). Wyjazd zagraniczny umożliwił ponad połowie badanych autentyczne, pełne uczestnictwo w nowym środowisku życia i uczenia się, co w konsekwencji przełożyło się na wzmocnienie tej cechy. Tylko 3,3% uznało, że ona osłabła, a 45,1% zadeklarowało jej utrzymanie się na pierwotnym poziomie.

W porównaniu z wcześniej zaprezentowanymi danymi, przedstawionymi na wykresach 2 i 3, grupa nawyków „refleksyjnych” osiągnęła niższy poziom wzmocnienia w poszczególnych obszarach. Może to świadczyć o tym, że dla studentów przebywających na wymianie zagranicznej ważniejsze stają się podstawowe kwestie komunikacyjne, a więc chęć bycia rozumianym i rozumienie innych oraz umiejętność elastycznego myślenia i uczenia się w nowym środowisku. Otwartość na nowość i świeżość, krytyczna refleksja nad organizowaniem i realizowaniem własnego procesu uczenia się oraz nabywanie doświadczeń za pośrednictwem wszystkich zmysłów z jednej strony wzmocniły się u sporej grupy badanych, jednakże z drugiej strony u niewiele mniejszej grupy studentów utrzymały się na dotychczasowym poziomie.



Wykres 5. Deklarowane przez studentów zmiany w zakresie nawyków mentalnych – grupa 4 (dane w %,  $N = 91$ ). Źródło: badania własne

Kolejna grupa to nawyki mentalne odpowiadające za zorientowanie na cel. Są one związane z celowością działania, planowaniem i osiągnięciem celów, systematycznością i samozaparciem. Nie są to najważniejsze nawyki mentalne zdaniem studentów, ponieważ spośród 13 nawyków wskazanych jako wzmacniające się w wyniku doświadczeń z wyjazdu, na wzmocnienie tych trzech wskazało jedynie 35–43% respondentów. Przy czym 42,9% studentów biorących udział w badaniu wskazało, że wzmocnił się u nich upór w dążeniu do celu. To oznacza, że zauważyli u siebie gotowość do podejmowania zadań od razu i trzymania się ich aż do momentu ukończenia, a także umiejętność utrzymania koncentracji uwagi na zadaniu przez cały czas jego trwania.



W opinii 40,7% respondentów wzmocnił się u nich nawyk związany z zadawaniem pytań i formułowaniem problemów pozwalających zachować sceptycyzm i krytycyzm wobec poznawanej rzeczywistości. Osoba wykazująca takie cechy nieustannie pyta siebie: *skąd ja to wiem?, czy na pewno?, co o tym świadczy?* Ten nawyk związany jest również z umiejętnościami określania, jakie dane są potrzebne do rozpoznania zadania/problemu i wyboru strategii jego rozwiązania. Osoba posiadająca taki nawyk mentalny potrafi również rozważyć, jakie potencjalne przeszkody mogą pojawić się na drodze do osiągnięcia celu, i ustalić, w jaki sposób można ich uniknąć. Natomiast co trzecia osoba (35,2%) zadeklarowała, że nastąpiło u niej wzmocnienie nawyku dążenia do dokładności. Oznacza to podejmowanie aktywności polegających na sprawdzaniu błędów podczas wykonywania zadania i po jego zakończeniu, wielokrotnym sprawdzaniu poprawności oraz dążeniu do dokładności, precyzji i wierności ustalonym wcześniej zasadom. Warto jednak zwrócić uwagę, że aż 14,3% studentów zauważa osłabienie tego nawyku. Jest to najwyższy wynik spośród zadeklarowanych przez studentów zmian o tendencji spadkowej. Może to sugerować, że dokładność, na którą szczególną uwagę zwraca się w procesie kształcenia formalnego, przestaje być priorytetowa w dynamicznie zmieniających się warunkach wymagających dodatkowo komunikowania się w różnych językach z ludźmi o innych kulturowych ramach odniesienia. W potocznym rozumieniu – podczas takich wyjazdów ważniejsze jest, żeby w ogóle się „dogadać” i rozwiązać problem, niż zachować wysoki poziom precyzji wypowiedzi, czy też doskonałą jakość wypracowanych rozwiązań. Posiadanie tych trzech nawyków może podnosić wartość studentów w oczach potencjalnych przyszłych pracodawców, ponieważ stawianie celów oraz trafnych pytań wskazujących zakres niewiedzy jest najważniejszym warunkiem pomyślnej realizacji trudnych, skomplikowanych, zespołowych zadań, a dążenie do dokładności pozwala unikać kosztownych błędów. Stawianie celów i wytrwałe dążenie do ich realizacji jest też warunkiem samorozwoju i samorealizacji, co z kolei prowadzi do poczucia życiowego szczęścia i harmonii.

## Konkluzje

Jak wskazują przeprowadzone badania, mobilność studentów może mieć pozytywny wpływ na doskonalenie kompetencji warunkujących gotowość do zatrudnienia (*employability*) (Brandenburg 2014). Jednak trzeba mieć na uwadze fakt, że do programów mobilności zazwyczaj zgłaszają się studenci, którzy są bardziej pewni siebie i wykazują większą elastyczność zachowań (Bridger 2015, s. 65). W raporcie *2011 Eurobarometer – Youth on the Move* (Gallup Organization 2011, s. 36–40) wskazano, że znajomość języków obcych, wzrost świadomości innych kultur oraz większa adap-

tacyjność to główne korzyści z wyjazdów zagranicznych wymieniane przez samych studentów. Natomiast badania przeprowadzone przez zespół O. Brachta wskazują, że studenci podczas okresów mobilności nie tylko dojrzewają, ale także nabywają tzw. miękkich kompetencji społeczno-komunikacyjnych, jak świadomość międzykulturowa, adaptacyjność, elastyczność, innowacyjność, produktywność, motywacja, wytrzymałość, zdolność do rozwiązywania problemów, zdolność do efektywnej pracy w grupie (Bracht i in., 2006, s. 209). Wszystkie te umiejętności i kompetencje są blisko powiązane z gotowością do zatrudnienia (*employability*), rozumianą jako zestaw kluczowych umiejętności doskonalonych w złożonym i nieustannie trwającym procesie uczenia się (Yorke 2006). Mimo to badania nad efektami mobilności studenckiej rzadko są prowadzone w odniesieniu do procesów uczenia się. Aczkolwiek niektórzy badacze, jak K. Bridger (2015), zauważają związki między procesami uczenia się podczas wyjazdów a modelem J. Deweya (2006) uczenia się przez doświadczenie (*experiential learning*). Konieczność rozwiązywania problemów i uczenia się przez działanie w takich sytuacjach powoduje nie tylko przyrost wiedzy, ale także wspomaga rozwój osobisty, w tym doskonalenie takich umiejętności, jak przejmowanie inicjatywy i krytyczne myślenie. W tym ujęciu uczenie się to coś więcej niż asymilacja. Jest ono raczej procesem rozwoju nawyków, które pozwalają radzić sobie jak najbardziej efektywnie i inteligentnie w interakcjach ze środowiskiem. Dynamicznie zmieniające się, zróżnicowane środowisko stwarza znacznie więcej okazji do uczenia się poprzez zmianę nawyków mentalnych, zapewniającą większą elastyczność. Zaproponowana przez nas koncepcja J. Mezirowa wydaje się jeszcze bardziej adekwatna do wyjaśniania tych procesów, ponieważ dotyczy specyficznych procesów uczenia się ludzi dorosłych oraz zmian zachodzących w zakresie nawyków mentalnych.

Doświadczenie wyjazdu zagranicznego w przypadku badanej przez nas grupy studentów najprawdopodobniej wypełnia znamiona dylematu dezorientacyjnego w rozumieniu J. Mezirowa, ponieważ większość studentów zadeklarowała, że pod wpływem tego doświadczenia zauważyli pewne symptomy zmian w swych ramach odniesienia, a konkretnie w zakresie wybranych nawyków mentalnych. Wyjazdy zagraniczne sprzyjają samemu procesowi uczenia się transformatywnego, gdyż niejako „wymuszają” komunikowanie się oraz konieczność rozumienia intencji, wartości i odczuć innych ludzi, najczęściej o odmiennych orientacjach kulturowych.

Wśród nawyków, które zostały wzmocnione można wyróżnić cztery grupy. Są to nawyki związane z: uczeniem się w nowych sytuacjach (grupa 1), relacjami interpersonalnymi i komunikacją (grupa 2), uruchomieniem refleksji nad własnymi działaniami (grupa 3) oraz celowym planowaniem własnych dążeń (grupa 4). W pierwszej grupie znalazły się cztery nawyki mentalne wskazane jako obszar pozytywnych zmian przez ponad 70% studentów z badanej grupy: elastyczność myślenia, stosowanie posiadanej wiedzy w nowych sytuacjach, otwartość na potrzebę ustawicznego uczenia się oraz umiejętność podejmowania rozsądnego ryzyka. Do

drugiej grupy należą nawyki, których wzmocnienie zadeklarowało od 69,2 do 62,2% badanych, a mianowicie: słuchanie ze zrozumieniem i empatią, dążenie do jasności i precyzji w myśleniu i komunikowaniu, twórcze myślenie, innowacyjność, panowanie nad własną impulsywnością, myślenie ukierunkowane na współpracę, poczucie humoru. Trzecia grupa to nawyki, wśród których zauważalne symptomy zmiany potwierdziło od 55,6 do 51,6% studentów. Należą do nich: reagowanie na świat ze świeżością i zachwytem, metapoznanie i gromadzenie danych za pośrednictwem wszystkich zmysłów. Natomiast czwarta grupa składa się z nawyków mentalnych, w przypadku których wzmocnienie zadeklarował najmniejszy odsetek studentów – od 42,9 do 35,2%. Są to: upór w dążeniu do celu, zadawanie pytań, stawianie problemów oraz dążenie do dokładności.

Szczególnie istotne są wyniki dotyczące wzmocnienia nawyków mentalnych o charakterze interakcyjnym, takich jak słuchanie ze zrozumieniem i empatią, dążenie do precyzji i jasności w myśleniu i komunikowaniu się oraz myślenie ukierunkowane na współpracę, ponieważ są one nawykami, w zakresie których trudno uzyskać znaczący rozwój innymi sposobami niż czasowe zanurzenie w innej kulturze (choć niekoniecznie musi być to związane z wyjazdem). Słuchanie ze zrozumieniem i empatią jest dużo łatwiejsze w sytuacji, w której mamy do czynienia z osobami podobnymi do nas samych. Natomiast w grupach międzykulturowych wymaga ono znacznie więcej wysiłku. Wiąże się to z koniecznością wypracowania szacunku dla odmiennych punktów widzenia i uczuć innych ludzi. Natomiast dążenie do precyzji i jasności w myśleniu i komunikowaniu się to nawyk niezbędny do dobrego rozumienia się w heterogenicznej grupie. Oznacza dążenie do precyzji i jasności w formułowaniu komunikatów, a także unikanie skrótów myślowych i generalizacji. Ukierunkowanie na współpracę z kolei oznacza umiejętność pracy w grupie oraz doceniania wkładu i perspektywy innych ludzi, a także akceptowanie decyzji grupy oraz gotowość uczenia się od innych. Interakcje z ludźmi o różnych kulturowych ramach odniesienia są kluczowe w procesie kształtowania takich nawyków.

Jako że zaprezentowane tu wyniki są jedynie efektem badań pilotażowych, a zebrane dane nie są jednoznaczne, obszar ten wymaga dalszej, pogłębionej analizy jakościowej. Kolejny możliwy etap badań to pogłębione jakościowe wywiady indywidualne lub fokusowe ze studentami *Erasmusa*, które mogą dostarczyć odpowiedzi na pytania o to, jakie konkretnie sytuacje lub doświadczenia wyzwoliły efekt zmian w nawykach mentalnych (zarówno ich osłabienie, jak i wzmocnienie), jak środowisko wpływa na rozwój nawyków oraz w jaki sposób wzmocnione nawyki oddziałują na funkcjonowanie w pracy, na uczelni oraz życiu codziennym, w jaki sposób doskonalić proces wymiany akademickiej, aby zwiększyć efektywność transformatywnego uczenia się, a także czy jest możliwe zastąpienie mobilności innymi doświadczeniami edukacyjnymi, niewymagającymi zmiany miejsca, a dającymi podobne efekty (np. *telecollaborative learning*).

## Bibliografia

- BABBIE E., 2003, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- BERKOWICZ A., WŁODARSKA B., GURBA K., 2011, *Mobilność studentów, pracowników naukowych i system punktów kredytowych ECTS – implementacja postulatów bolońskich w polskich szkołach wyższych*, Zarządzanie Publiczne, t. 1, nr 13.
- BRACHT O., ENGEL C., JANSON K., OVER A., SCHOMBURG H., TEICHLER U., 2006, *The Professional Value of Erasmus Mobility*, Kassel, [https://www.eumonitor.nl/9353210/d/belang\\_erasmus\\_onder\\_professionals.pdf](https://www.eumonitor.nl/9353210/d/belang_erasmus_onder_professionals.pdf) [dostęp: 25.08.2017].
- BRANDENBURG U., 2014, *The Erasmus Impact Study: Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*, Luxembourg, [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/library/study/2014/erasmus-impact\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf) [dostęp: 25.08.2017].
- BRIDGER K., 2015, *Academic perspectives on the outcomes of outward student mobility*, Higher Education Academy, York, [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/academic\\_perspectives\\_on\\_the\\_outcomes\\_of\\_outward\\_student\\_mobility\\_-\\_final\\_report.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/academic_perspectives_on_the_outcomes_of_outward_student_mobility_-_final_report.pdf) [dostęp: 25.08.2017].
- COSTA A.L., KALLICK B., 2000, *Habits of Mind: A Developmental Series*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, Virginia, USA.
- COSTA A.L., KALLICK B., 2008, *Learning and Leading with Habits of Mind. 16 Essential Characteristics for Success*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, Virginia, USA.
- CZŁONKOWSKA-NAUMIUK M., SMOLARCZYK R., 2015, *Erasmus w Polsce w roku akademickim 2013/14*, Warszawa, [http://czytelnia.frse.org.pl/media/Erasmus\\_w\\_Polsce\\_2013-14.pdf](http://czytelnia.frse.org.pl/media/Erasmus_w_Polsce_2013-14.pdf) [dostęp: 25.08.2017].
- DEMANGE G., FENGE R., 2010, *Competition in the quality of higher education: the impact of students' mobility*, Paris, <https://www.parisschoolofeconomics.eu/docs/demange-gabrielle/wp201027.pdf> [dostęp: 25.08.2017].
- DEWEY J., 2006, *Szkola i dziecko*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- DVIR Y., YEMINI M., 2017, *Mobility as a continuum: European commission mobility policies for schools and higher education*, Journal of Education Policy, Vol. 32, No. 2.
- ESN Polska, <http://esn.pl/>, [dostęp: 25.08.2017].
- Gallup Organization, 2011, *Youth on the move. Analytical report*, Brussels, [http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/flash/fl\\_319b\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/flash/fl_319b_en.pdf) [dostęp: 25.08.2017].
- GIORGINO V.M.B., 2014, *Contemplative Methods Meet Social Sciences: Back to Human Experience as It Is*, Journal for the Theory of Social Behaviour, Vol. 45, No. 4.
- JABŁECKA J., 2002, *Międzynarodowe aspekty działalności szkolnictwa wyższego*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, vol. 1, nr 19.
- KRAJEWSKI M., 2004, *Europejski obszar szkolnictwa wyższego. Wyzwania i zagrożenia*, Wydawnictwo Naukowe „Novum”, Płock, [http://www.krajewskimiroslaw.pl/\\_media/EOSW.pdf](http://www.krajewskimiroslaw.pl/_media/EOSW.pdf) [dostęp: 25.08.2017].
- MEZIROW J., 1991, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- MEZIROW J., 1998, *On Critical Reflection*, Adult Education Quarterly, Vol. 48, No. 3.
- MEZIROW J., 2009, *An overview on transformative learning*, [in:] K. Illeris (ed.), *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists ... in their own words*, Routledge, London–New York.
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/nawa-przyjeta-przez-rade-ministrow.html> [dostęp: 25.08.2017].
- PEDERSEN O., 2000, *The First Universities: Studium Generale and the Origins of University*, Cambridge University Press, Cambridge.
- PLESKOT-MAKULSKA K., 2008, *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack'a Mezirowa*, Rocznik Andragogiczny, vol. 2007, nr 1.

- ROCK D., PAGE L.J., 2014, *Fundamenty coachingu. Neurobiologia a skuteczna praktyka*, Co&Me Publishing, Warszawa.
- STRELAU J., 2003, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1. *Podstawy psychologii*, GWP, Gdańsk.
- SZYMAŃSKA J.K., 2009, *Proces Boloński i Europeizacja Szkolnictwa Wyższego na przykładzie Uniwersytetu Warszawskiego*, Uniwersytet Warszawski, [http://www.bjk.uw.edu.pl/files/pdf/2009\\_04\\_07\\_szymanska\\_proces\\_bolonski.pdf](http://www.bjk.uw.edu.pl/files/pdf/2009_04_07_szymanska_proces_bolonski.pdf) [dostęp: 25.08.2017].
- TEICHLER U., 2009, *Internationalisation of higher education: European experiences*, *Asia Pacific Education Review*, Vol. 10, No. 1.
- TOMCZUK-WASILEWSKA J., 2010, *Przegląd narzędzi do pomiaru poczucia humoru*, *Roczniki Psychologiczne*, t. XIII, nr 2.
- YORKE M., 2006, *Employability in higher education: what it is – what it is not*, York, [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/id116\\_employability\\_in\\_higher\\_education\\_336.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/id116_employability_in_higher_education_336.pdf) [dostęp: 25.08.2017].

### **Lessons from travelling. Experiencing mobility as a step toward students' transformative learning**

The article concerns the experience of mobility in the context of transformative learning, as described by J. Mezirow. University-based mobility programmes enable communication between students and academics from different countries, creating also potentially favourable circumstances to distance themselves from the hitherto-accepted habits and as a result, can lead to transformative learning. The aim of the presented pilot study was to verify the thesis that students' mobility could be an opportunity for such learning. The survey questionnaire allowed to acknowledge the changes in selected mental habits observed by the students participating in the Erasmus+ programme. According to the collected data, more than a half of the respondents reported strengthening of as many as 13 out of the 16 listed mental habits. Such a wide range of changes reported by students can be a proof of the significant developmental potential inscribed in mobility experiences.

**Keywords:** *academic mobility, transformative learning, mental habits, Erasmus+*