

Anna Perkowska-Klejman

Akademia Pedagogiki Specjalnej

Jak rozwiązywać trudne poznawczo problemy? Refleksyjność studentów programu Erasmus

Bezpośrednią inspiracją do przeprowadzenia badań oraz napisania tego artykułu, były doniesienia medialne z listopada 2015 roku na temat pomysłu zlikwidowania programu Erasmus (Gazeta Prawna, 2015; Majewska, 2015; tvn24, 2015). Tym, którzy studiowali przez pewien czas za granicą, nie trzeba tłumaczyć, że udział w programach międzynarodowych wymian studenckich przynosi wiele korzyści akademickich. Głównymi powszechnie znanymi zaletami studiowania za granicą są np. doświadczenie uczenia się w innym kraju, poznanie obcej kultury, nawiązanie nowych znajomości czy nauka języków obcych. Mając ogólną wiedzę na temat zalet programu Erasmus, a także osobiste doświadczenia studiowania za granicą, można ukazać studentów Erasmusa przez pryzmat refleksyjności – ważnej i potrzebnej w dzisiejszym świecie kompetencji.

Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju nadała refleksyjności miano „serca kompetencji kluczowych” (OECD, 2005, s. 9). Posiadający ją podmiot dysponuje umiejętnościami metapoznawczymi, jest kreatywny, odznacza się zdolnością myślenia krytycznego i zajmowania konkretnego, samodzielnie wypracowanego stanowiska. Refleksyjność to dojrzałość w sferach poznawczej, społecznej i moralnej, zdystansowanie wobec otoczenia oraz wyzwolenie od nacisków społecznych. Refleksyjność pozwala podmiotowi na przyjmowanie różnych perspektyw myślenia, podejmowanie samodzielnych decyzji i odpowiedzialne działanie. Myślenie refleksyjne jest dość złożonym procesem umysłowym – myśleniem o myśleniu – który polega m.in. na śledzeniu własnych procesów poznawczych, emocjonalnych i wolicjonalnych (OECD, 2005, s. 9).

Rozwijanie refleksyjności studentów jako kategorii ważnej z punktu widzenia przyszłej pracy zawodowej i właściwości niezbędnej dla świadomego, aktywnego i dobrego funkcjonowania człowieka w świecie współczesnym jest podstawowym zadaniem kształcenia na poziomie uniwersyteckim. Studenci, którzy są refleksyjni, pełniej się angażują w proces uczenia się, a na podstawie zdobytych w nim treści, odwołując się do różnych źródeł i kontekstów, samodzielnie konstruują znaczenia. Potrafią wykorzystać zdobytą wiedzę i umiejętności w życiu codziennym. Pozostają otwarci na nowe doświadczenia. Samo-

dzielnie monitorują indywidualne postępy edukacyjne. Innymi słowy – są producentami, a nie tylko konsumentami wiedzy.

Podjęte badania były skoncentrowane wokół problematyki refleksyjności osób studiujących i uczestniczących w programie Erasmus. Przyjęta metoda badawcza pozwoliła na sprawdzenie, w jaki sposób badane osoby podchodziły do samodzielnego rozwiązywania kwestii niejednoznacznych i nieoczywistych. Ukazała także przyjmowanie przez studentów różnych perspektyw poznania oraz myślenia o procesach dochodzenia do wiedzy. Obserwowano też, czy podczas rozwiązywania trudnych poznawczo problemów badani byli w stanie zdystansować się do społecznych nacisków i wytworzyć swój własny punkt widzenia. Wstępem do przeprowadzenia badań było zapoznanie się z ideą umiędzynarodowienia edukacji.

O umiędzynarodowieniu edukacji i programie Erasmus

Europejskie uniwersytety cechuje wyraźna orientacja kosmopolityczna. W swoich pierwotnych założeniach były one otwarte dla wszystkich, którzy podążali za prawdą i nowymi ideami, a międzykulturowy transfer studentów stanowi ich odwieczną tradycję. Tomasz z Akwinu studiował w Neapolu, Kolonii i Paryżu. Erazm z Rotterdamu uczył się w Paryżu, Oxfordzie, Cambridge oraz Turynie. Studiowanie za granicą, poznawanie różnych krajów, możliwość zanurzenia się w obcej kulturze przynosi wiele korzyści osobistych, ale nie tylko, ponieważ konsekwencje umiędzynarodowienia edukacji są także odczuwalne na poziomie globalnym i są ważne ze społecznego punktu widzenia. Akademickie przygotowanie młodych osób do funkcjonowania w międzynarodowym i multikulturowym środowisku stanowi zarówno konieczność, jak i wartość. Uniwersytety XXI wieku, by sprostać potrzebom zglobalizowanej współczesności, w której zachodzą intensywne przemiany społeczne, kulturowe, polityczne, ekonomiczne i ekologiczne, w swój podstawowy kanon wartości mają wpisaną otwartość na studentów z całego świata. Od 1999 roku jako główne założenie procesu bolońskiego realizowana jest idea budowania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Proces ten obejmuje różne obszary działań związane z umiędzynarodowieniem edukacji, a są to m.in.:

- zwiększenie mobilności studentów i pracowników uczelni,
- wprowadzenie systemu porównywalnych dyplomów w formie Europejskiego Systemu Transferu Punktów,
- współdziałanie w zakresie zapewnienia jakości kształcenia,
- kształcenie bez granic,
- kształcenie ustawiczne realizowane przez programy, takie jak: Erasmus, Comenius, Grundtvig, Leonardo da Vinci, Jean Monnet,
- współpraca z krajami spoza Unii Europejskiej (Chmielecka-Kraśniewski, Woźnicki, 2003).

Bolońskie idee umiędzynarodowienia edukacji w dużej mierze wyrastają z potrzeb, które powstają na skutek globalizacji gospodarki, w tym globalizacji rynku pracy. Takie tematy mają wymiar społeczny i w światowym dyskursie na temat edukacji są poruszane od bardzo dawna. Robert Scott (1992) dwadzieścia pięć lat temu wymienił kilka zjawisk będących jednocześnie powodami umiędzynarodowienia edukacji akademickiej. Pierwszym z nich jest zależność gospodarki od otoczenia społecznego i stale zwiększająca się konkurencja gospodarcza. Kolejne to coraz większa różnorodność religijna i etniczna społeczności lokalnych, umiędzynarodowienie handlu, zatrudnianie w firmach zagranicznych i współpraca z pracownikami pochodzącymi z różnych kultur oraz konieczność budowania pokoju między narodami.

W wymiarze osobistym uczestnictwo w programie Erasmus przynosi wiele korzyści, które zostały opisane m.in. w raporcie Komisji Europejskiej z 2014 roku, zatytułowanym *Znaczenie program Erasmus. Wpływ mobilności studentów na ich umiejętności, możliwości zatrudnienia oraz umiędzynarodowienie instytucji szkolnictwa wyższego*. Studenci, którzy wzięli udział w zagranicznych wymianach, wracają pewniejsi siebie, zdolniejsi o umiejętność lepszego i szybszego rozwiązywania problemów, sprawniejsi organizacyjnie i łatwiej przystosowujący się do nowych okoliczności (The Erasmus Impact Study, 2014).

Pierwsze wymiany studenckie z programu Erasmus miały miejsce trzydzieści lat temu. W roku akademickim 1987/1988 skorzystało z niego 3244 studentów. W ostatnich latach w programie rokrocznie bierze udział blisko 300 tysięcy osób z różnych krajów. Przez wszystkie lata funkcjonowania skorzystało z niego ponad 3 miliony studentów. Obecnie w Polsce z programu korzysta średnio ponad 15 tysięcy studentów. Obok Hiszpanii, Niemiec, Francji i Włoch Polska jest jednym z państw europejskich o największej mobilności studentów (Komisja Europejska, 2013). Kwalifikacja do udziału w programie Erasmus jest obecnie nieporównywalnie łatwiejsza niż jeszcze kilka lat temu. Dzisiaj udział w nim nie ma już elitarnego charakteru i staje się standardowym elementem procesu kształcenia na studiach wyższych. Obecnie około 10% uniijnych studentów studiuje lub odbywa staż zagraniczny. Konferencja europejskich ministrów do spraw szkolnictwa wyższego, która odbyła się w 2009 roku w Leuven, wydała komunikat, w którym zalecała, aby w przyszłości co najmniej 20% absolwentów szkół wyższych miało za sobą doświadczenia międzynarodowe. Na lata 2014–2020 przewidziany jest trwający już program Erasmus+, który daje możliwość wyjazdu za granicę 4 milionom osób, w tym 2 milionom studentów (Saryusz-Wolski, Piotrowska, 2011).

Teoretyczny kontekst badań

Podjęte badania były skoncentrowane wokół problematyki intelektualnego rozwoju osób studiujących i uczestniczących w programie wymiany studenckiej Erasmus. Podstawowy kontekst teoretyczny badań stanowił model osądzania refleksyjnego autorstwa Patricii

King i Karen Kitchener (1994). Teoria ta wywodzi się z konstruktywizmu i stanowi dopełnienie czy też kontynuację prac Johna Deweya, Lawrence'a Kohlberga i Jeana Piageta. King i Kitchener dokonały operacjonalizacji tzw. osądzania refleksyjnego (*reflective judgment*), które może być uruchamiane w sytuacji, kiedy człowiek stoi przed wyzwaniem poradzenia sobie z problemem o zaburzonej strukturze oraz z różnymi alternatywnymi rozwiązaniami. Takie zagadnienia zostały wcześniej określone przez Donalda Schöna (1987, s. 8) mianem „bagna w praktyce” (*swamps of practice*). Problemy tego typu nie mają jednej właściwej i uniwersalnej ścieżki rozwiązania. Innymi słowy, nie można ich rozwiązać za pomocą logicznego myślenia. Wymaga to rozważenia alternatywnych argumentów, poszukiwania dowodów, oceny rzetelności tychże dowodów oraz ich źródeł.

Aktualnie w świecie płynnej nowoczesności (Bauman, 2007), późnej nowoczesności (Giddens, 2010) czy też w społeczeństwie ryzyka (Beck, 2004) istnieje coraz więcej problemów, których nie można rozwiązać w ścisły, analityczny sposób. Przykładów tego typu kwestii społecznych, politycznych, ekonomicznych, ekologicznych jest bardzo wiele. Mogą to być: decyzje wyborcze, przeludnienie, inflacja, lokacja kapitałów, aborcja, odnawialne źródła energii. Zrozumienie tego typu problemów oraz sformułowanie samodzielnej opinii na temat prób ich rozwiązywania wymaga umiejętności myślenia refleksyjnego. Problemy o niejasnej strukturze stanowią rodzaj epistemologicznego wyzwania, oszacowania wartości danego rozwiązania, zastanowienia się nad alternatywnymi rozwiązaniami, wzięcia pod uwagę głosu autorytetów z danej dziedziny, ale przede wszystkim – samodzielności w formułowaniu wniosków. Osoby myślące refleksyjnie będą potrafiły stworzyć własny punkt widzenia oraz go uzasadnić. King i Kitchener (2002) doszły do wniosku, że dopiero dorośli, choć nie wszyscy, mają zdolność zrozumienia posiadanej i używanej przez siebie wiedzy. Badaczki skonstruowały model osądzania refleksyjnego, który opisuje proces rozwoju poznawczego młodzieży i dorosłych w zakresie rozwiązywania problemów o niejasnej strukturze. Siedem poziomów osądzania refleksyjnego zostało zdefiniowanych jako spójna sekwencja zaczynająca się od myślenia najprostszego, a kończąca na myśleniu głębokim i zaawansowanym. Pierwsze trzy etapy określono mianem osądzania pre-refleksyjnego, kolejne to osądzanie quasi-refleksyjne, a ostatnie są określane jako refleksyjne¹.

1 Więcej o modelu osądzania refleksyjnego zob. Perkowska-Klejman, 2014ab.

Myślenie pre-refleksyjne opiera się na przekonaniu podmiotu o absolutnej poprawności wiedzy. Źródłem poznania są bezpośrednio obserwacje oraz informacje uzyskiwane od autorytetów. Rozwiązujący problemy podmiot posługuje się wiedzą zaczerpniętą od innych.

- **Etap I.** Poznanie jest wynikiem bezpośredniej obserwacji i jest absolutnie pewne.
- **Etap II.** Wiedza pochodzi od autorytetów i jest źródłem faktów, a więc prawdy.
- **Etap III.** „Prawda” na pewno istnieje. Jednak może być tymczasowo niedostępna.

Myśleniu quasi-refleksyjnemu towarzyszy założenie, że wiedza zawiera elementy niepewności oraz jest kontekstowa. Wątpliwości wynikają najczęściej z braku informacji lub metod pozyskiwania dowodów wiedzy.

- **Etap IV.** Wiedza jest niepewna. Jej wiarygodność jest indywidualna dla jednostek oraz zależna od sytuacji.
- **Etap V.** Wiedza jest uważana za kontekstową i subiektywną. Jest zależna od percepcji oraz osobistych kryteriów osądzania.

Myślenie refleksyjne odzwierciedla epistemologiczne założenie, że nie istnieje jedno, stałe w czasie rozumienie świata. Prawda absolutna nigdy nie może być ustalona z całkowitą pewnością, ale niektóre twierdzenia mogą być oceniane jako bardziej uzasadnione.

- **Etap VI.** Wiedza jest osobista – tworzona z różnych źródeł, na podstawie osobistej oceny dowodów oraz interpretacji innych osób.
- **Etap VII.** Podmioty są badaczami konstruującymi wiedzę. Jednostka jest świadoma tego, że jej system poznawczy jest ograniczony. Wierzenia są uzasadniane probabilistycznie – za pomocą dowodów i argumentów.

Rysunek 1. Etapy osądzania refleksyjnego.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: King, Kitchener, 2002, 2004.

Refleksyjność i inne właściwości studentów

Problem osądzania refleksyjnego studentów był podejmowany w badaniach wielokrotnie. Wnioski z tych studiów pozwalają na stwierdzenie, że myślenie refleksyjne rozwija się wraz z wiekiem i poziomem edukacji. Badania refleksyjności studentów na różnych poziomach edukacji prowadzili m.in.: King i Kitchener (2002, 2004), Audrey Friedman (2004), Robert Mines i inni (1990), Carney Strange i Patricia King (1981). Wyniki tych studiów pozwalają na jednoznaczne stwierdzenie, że poziom osądzania refleksyjnego rośnie

razem z osiągnięciem kolejnych szczebli edukacji. Świadczą o tym wysokie wyniki magistrantów oraz najwyższe wyniki doktorantów.

Ocena refleksyjnego osądzania studentów wymiany międzynarodowej Erasmus jest zagadnieniem, które można uznać za nowe, ponieważ do tej pory nie prowadzono na ten temat dokładnych badań. Znaną są natomiast analizy, których wyniki świadczą o wysokich kompetencjach społecznych i poznawczych studentów Erasmusa (Krupnik, Krzaklewska, 2005; Szubert, 2013). Największe jak do tej pory badania wymiernych efektów tego programu zostały przeprowadzone przez konsorcjum ekspertów pod przewodnictwem CHE Consult we współpracy z organizacjami Brussels Education Services, Compostela Group of Universities oraz Erasmus Student Network (The Erasmus Impact Study, 2014). W przytaczanych studiach posłużono się sondażem internetowym, który przeprowadzono na próbie 75 tysięcy studentów i absolwentów z 43 krajów (z czego 55 tysięcy badanych studiowało lub odbywało staż za granicą). Badania jakościowe (m.in. wywiady z uczestnikami programu Erasmus) przeprowadzono w grupach pochodzących z ośmiu zróżnicowanych wielkościami i lokalizacyjnie krajów (Bułgaria, Czechy, Finlandia, Niemcy, Litwa, Portugalia, Hiszpania, Wielka Brytania). Niektóre wyniki badań oraz wnioski z nich płynące można odnieść do kategorii refleksyjności studentów. Dla większości osób uczestniczących w programie Erasmus bardzo ważne były następujące cechy osobiste: poczucie kompetencji i zaufanie do własnych umiejętności, otwartość na nowe wyzwania, ciekawość, tolerancja wobec wartości i postępowania innych, poczucie świadomości swoich mocnych i słabych stron, świadomość celów i łatwość w podejmowaniu decyzji, umiejętność rozwiązywania problemów w kontekście przyszłej kariery. Analiza wyników badań ilościowych przeprowadzonych wśród studentów Erasmusa pozwala wyciągnąć wnioski na temat rozwoju przedsiębiorczości, kreatywności, zdolności interpersonalnych i organizacyjnych oraz takich cech osobowych jak: ciekawość, decyzyjność, ufność, zdecydowanie, otwartość na niejednoznaczność i witalność. W raporcie zaprezentowano też wiele cytatów pochodzących z badań jakościowych, świadczących o rozwoju wspomnianych cech u studentów Erasmusa. Niektóre cytaty w dużym stopniu świadczą o refleksyjności badanych.

„Teraz nie czuje się zagubiony w sytuacjach krytycznych”, „Wyszedłem poza moją strefę komfortu”, „Rozważniej osądzam różnice”, „Nauczyłem się być pewniejszy siebie i komunikować się z innymi ludźmi nawet jeśli nie darzę ich sympatią”, „Zyskałem niezależność”, „Zyskałem pozytywne nastawienie do problemów stojących przede mną w przyszłości”, „Nauczyłem się, że nie ma sytuacji bez wyjścia, zawsze można znaleźć jakieś rozwiązanie”, „Czułem się jakbym przez cały czas się rozwijał”, „Potrafię rozwiązywać problemy”, „Ośmieliłem się spróbować nowych rzeczy”, „Nauczyłem się być bardziej świadomy własnego uczenia się” (The Erasmus Impact Study, 2014, s. 94–95).

Badania studentów programu Erasmus prowadzili także polscy autorzy (Krupnik, Krzaklewska, 2005). Z ich studiów wynika, że zdobywanie nowych doświadczeń jest jednym z powodów, dla których zagraniczni studenci przebywający w Polsce zdecydowali się na

wyjazd na studia w obcym kraju. Pozostałe motywacje do wyjazdu były związane z otwarciem się na innych, rozwojem umiejętności radzenia sobie w życiu, rozwojem tolerancji, wyzbyciem się stereotypów, uczeniem się niezależności, poznawaniem siebie. Z badań można odczytać, że najważniejsze dla studentów były zagadnienia związane z rozwojem osobowości, kwestie naukowo-akademickie schodziły zaś na drugi plan.

Metodologia badań

Priorytetowym celem badań było ustalenie tego, w jaki sposób oraz na jakim poziomie studenci biorący udział w międzynarodowych wymianach rozwiązują problemy o zaburzonej konstrukcji i niejednoznacznym rozwiązaniu. Główne pytanie badawcze brzmiało: który z etapów modelu osądzania refleksyjnego osiąga najczęściej studenci uczestniczący w programie Erasmus. Badaną grupę stanowiło 16 polskich oraz 19 zagranicznych studentów biorących udział w wymianach międzynarodowych i przebywających na nich w trakcie badania. Byli to studenci pedagogiki ($n = 27$) i pracy socjalnej ($n = 7$) z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie ($n = 21$) lub Uniwersytetu Warszawskiego ($n = 13$), w tym osoby, które studiowały w wymienionych uczelniach podczas kilkumiesięcznej wymiany z programu Erasmus. Studenci zagraniczni pochodzili z Grecji ($n = 6$), Włoch ($n = 5$), Hiszpanii ($n = 4$, w tym dwoje badanych wskazało jako swój kraj Katalonię), Niemiec ($n = 1$), Portugalii ($n = 1$), Czech ($n = 1$) i Turcji ($n = 1$). Badania przeprowadzono w języku angielskim, zarówno w przypadku studentów polskich, jak i tych z zagranicy. Było to podyktowane redukcją ewentualnego wpływu języka na wyniki badań. Założono, że bardzo dobra znajomość języka angielskiego – umożliwiająca studiowanie w tym języku – jest jednym z kryteriów kwalifikacji do programu Erasmus. Czynnikiem ten może zostać odczytany jako pewna słabość metodologiczna, niemniej jednak możliwość przeprowadzenia badań w językach ojczystych badanych była bardzo ograniczona.

Nie są znane wcześniejsze studia związane z problematyką refleksyjności studentów uczestniczących w programach wymian międzynarodowych. Dlatego powstrzymano się od sformułowania hipotezy badawczej w zakresie głównego pytania badawczego. Komisja Europejska potwierdziła jednak wiele pozytywnych efektów tego programu, wśród których znalazły się: znacznie lepsze radzenie sobie na rynku pracy, tolerancja, zaufanie i umiejętności związane z rozwiązywaniem problemów, a także znajomość własnych mocnych i słabych stron (Erasmus, 2015). Można zatem przypuszczać, że studenci programu Erasmus będą wykazywali wysoki poziom osądu refleksyjnego (częściej myślenie refleksyjne i quasi-refleksyjne), a w ogóle lub bardzo rzadko myślenie pre-refleksyjne.

Podstawą diagnozy poziomu osądzania refleksyjnego badanych osób były dane zebrane za pomocą standaryzowanego wywiadu osądzania refleksyjnego (*Reflective judgment inventory*; King, Kitchener, 1994), który badani uzupełniali w formie pisemnej. Kwestionariusz zawierał opis pięciu problemów niemających jednoznacznego rozwiązania. Respondent

zapoznawał się kolejno z tymi problemami oraz pisemnie odpowiadał na serię pytań z nimi związaną. King i Kitchener – autorki metody badania osądzania refleksyjnego – dopuszczają przeprowadzenie wywiadu zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej. Przykłady zagadnień z wywiadu wraz z dodatkowymi pytaniami przedstawiono poniżej².

Większość historyków twierdzi, że piramidy zostały zbudowane jako grobowce królów przez starożytnych Egipcjan, przy użyciu pracy ludzkiej, ze wspomaganie lin, kół i wałków. Inni sugerowali, że Egipcjanie nie mogli wybudować takich ogromnych struktur samodzielnie, gdyż nie mieli niezbędnej wiedzy matematycznej, narzędzi ani odpowiedniego źródła zasilania.

Co sądzisz o tej wypowiedzi? Jak to się stało, że ten punkt widzenia jest Ci bliski? Na czym bazowałeś, wybierając ten punkt widzenia? Czy jesteś na pewno przekonany, że reprezentujesz prawidłowe stanowisko w tej sprawie? Jak to możliwe lub dlaczego niemożliwe? Kiedy dwoje ludzi ma różne opinie w kwestiach, o których mowa w tym wywiadzie, to jedna z opinii może być dobra, a druga zła. Jeśli się z tym zgadzasz, to co masz na myśli, mówiąc, że jedna z opinii jest dobra? Jeśli nie można powiedzieć, że któraś z opinii jest lepsza od drugiej, to co masz na myśli, mówiąc lepsza? Jak to możliwe, że ludzie mają tak różne poglądy na ten temat?

Wielu naukowców z różnych dziedzin zajmuje się zagadnieniem bezpieczeństwa energii jądrowej. Niektórzy z nich uważają, że energia jądrowa jest bezpieczna i że może znacznie zmniejszyć naszą zależność od zasobów nieodnawialnych. Inni twierdzą, że energia jądrowa jest z natury niebezpieczna oraz że elektrownie jądrowe doprowadzą do powszechnego i długoterminowego zanieczyszczenia środowiska.

Co sądzisz o tej wypowiedzi? (...) Jak to możliwe, że ludzie mają tak różne poglądy na ten temat?

Wypowiedzi badanego ocenia dwóch niezależnych ekspertów i klasyfikuje je do określonych etapów z modelu osądzania refleksyjnego. W niniejszych badaniach rolę ekspertów powierzono doktorowi i doktorowi habilitowanemu z pedagogiki, których zapoznano wcześniej z modelem. Ostateczny wynik podawany jest w formie liczbowej (np. 3,8 oznacza, że badany dokonuje osądów refleksyjnych na poziomie prawie czwartego etapu). Analiza psychometrycznych właściwości narzędzia – przeprowadzona m.in. przez Philipa Wooda i innych (2002), King i Kitchener (2002), Perkowską-Klejman (2014ab) – świadczy o trafności i rzetelności narzędzia.

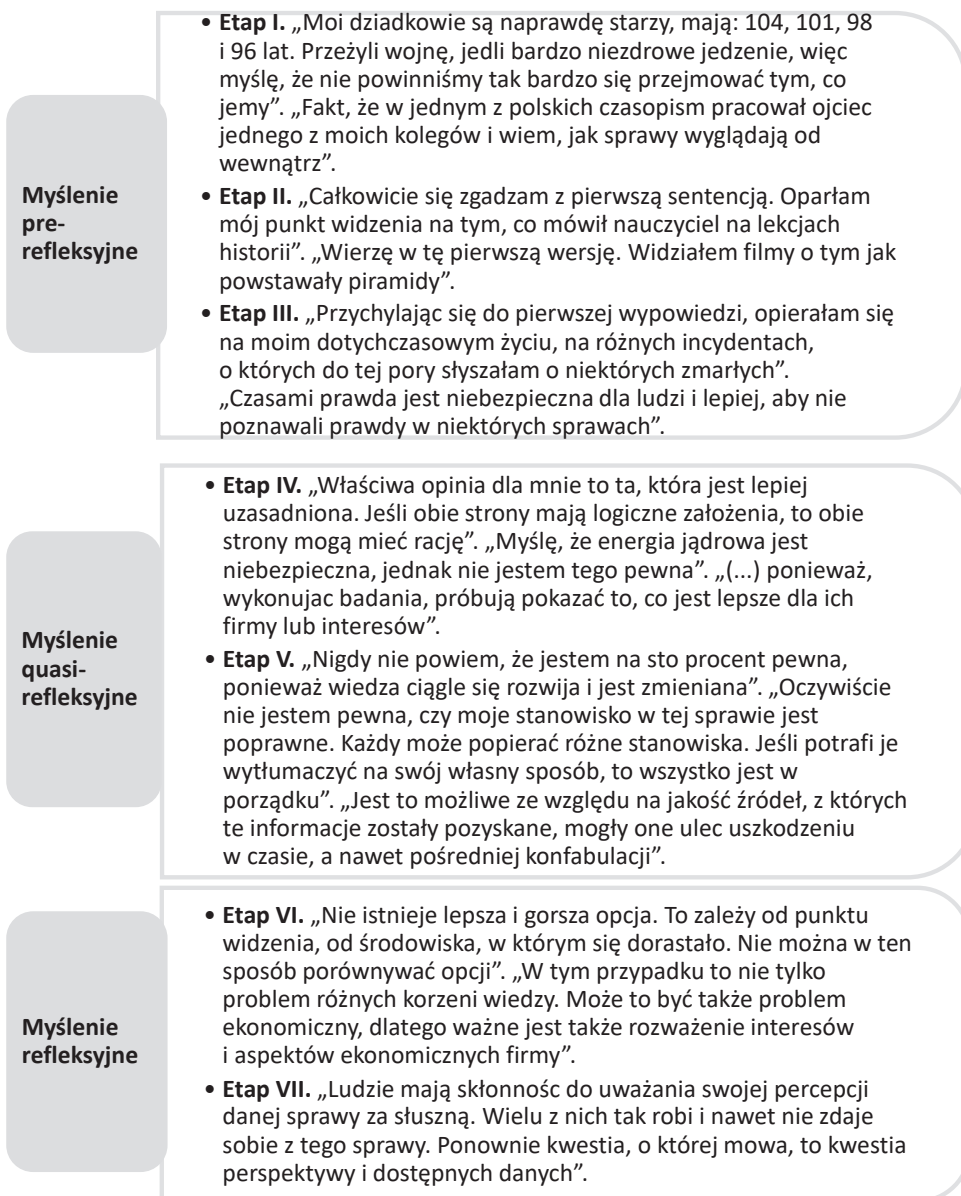
Wyniki badań

Wyniki badań zaprezentowano na dwa sposoby. W pierwszej kolejności ukazano cytowania wybranych wypowiedzi studentów programu Erasmus, świadczące o osądzaniu pre-refleksyjnym, quasi-refleksyjnym i refleksyjnym. Są to fragmenty wypowiedzi studentów przetłumaczone z angielskiego³. Należy podkreślić, że te pojedyncze, wyrwane z kontekstu cytaty nie mają charakteru diagnostycznego i zostały zaprezentowane jako przykłady

2 Tłumaczenie autorki (King, Kitchener, 1994).

3 Tłumaczeń wypowiedzi studentów dokonano we własnym zakresie.

świadczące o myśleniu na temat niejednoznacznych poznawczo kwestii. Określanie poziomu refleksyjności konkretnej badanej osoby odbywało się na podstawie analizy całego wywiadu, a nie pojedynczych wypowiedzi.



Rysunek 2. Etapy osądzania refleksyjnego – przykłady wypowiedzi badanych studentów.

Źródło: opracowanie własne.

Przypomnijmy, że głównym celem analizy było ustalenie poziomu osądzania refleksyjnego badanych studentów programu Erasmus. Dodatkowo uwzględniono dane na temat: poziomu studiów, płci, wieku, wykształcenia rodziców, podróży za granicę w dzieciństwie oraz kraju pochodzenia badanych. Poniżej zaprezentowano wyniki badań, ukazując jedynie średnie poszczególnych podgrup. Badania można traktować jako pilotażowe – kolejne będą przeprowadzone na większej próbie. Liczebność poszczególnych podgrup była bardzo mała, niekiedy jednostkowa, dlatego na bieżącym etapie badań wyrażanie jakichkolwiek wniosków ogólnych byłoby nieprawidłowe.

Tabela 1. Poziom osądzania refleksyjnego studentów Erasmusa

Poziom studiów	Licencjackie (n = 26), M = 4,46	Magisterskie (n = 7), M = 4,48
Wiek	20–21 lat (n = 15), M = 4,7 24–25 lat (n = 3), M = 5,66	22–23 lata (n = 15), M = 4,06 25 lat i więcej (n = 2), M = 3,4
Płeć	Kobiety (n = 29), M = 4,62	Mężczyźni (n = 6), M = 3,53
Podróże zagraniczne w dzieciństwie	Tak (n = 17), M = 4,68	Nie (n = 18), M = 4,21
Wykształcenie matki	Średnie (n = 11), M = 3,83	Wyższe (n = 22), M = 4,69
Wykształcenie ojca	Średnie (n = 16), M = 4,1	Wyższe ^a (n = 17), M = 4,62
Kraj pochodzenia	Polska (n = 16), M = 4,37 Hiszpania (n = 4), M = 4,55 Turcja (n = 1), M = 3,8 Portugalia (n = 1), M = 3,4	Grecja (n = 6), M = 4,56 Włochy (n = 5), M = 4,28 Niemcy (n = 1), M = 5,4 Czechy (n = 1), M = 5,8

^a Badani mogli też zaznaczyć wykształcenie podstawowe i bez wykształcenia, takich wskazań jednak nie było.

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Badani studenci programu Erasmus osiągnęli średnio wynik równy 4,4, co sytuuje ich między czwartym a piątym etapem według modelu osądzania refleksyjnego – jest to poziom myślenia quasi-refleksyjnego. Wyniki uzyskane przez studentów Erasmusa zostały porównane z wynikami innych studiów, które nie zakładały udziału studentów z wymian zagranicznych. Tak więc dysponowano wynikami różnych badań na temat osądzania refleksyjnego przeprowadzonych w Polsce (Perkowska-Klejman, 2014ab) i w innych krajach (Fischer, Pruyne, 2003; King, Kitchener, 2002; Wood, Kitchener, Jensen, 2002) na grupie studentów zróżnicowanych według takich kategorii, jak np. wiek, płeć, poziom studiów. Wyniki uzyskane przez studentów Erasmusa w niniejszych badaniach były jednoznacznie wyższe od tych uzyskanych przez studentów w trakcie innych analiz. Średnio studenci rozpoczynający naukę osiągnęli trzeci etap osądzania refleksyjnego, a studenci kończący studia etap czwarty. Znajdowali się więc na przełomie poziomu pre- i quasi-refleksyjnego. Uzyskane dane na temat osądzania refleksyjnego studentów Erasmusa sytuują tę grupę powyżej średnich wyników uzyskiwanych przez studentów niebiorących udziału w programie wymiany międzynarodowej. Wyniki wpisały się w podstawowe założenia i cele

wymian międzynarodowych studentów, którymi są podnoszenie poziomu kształcenia i wzmacnianie potencjału intelektualnego beneficjentów tych programów.

Dyskusja nad wynikami badań i ich znaczenie

Przypomnijmy, że podstawowym celem studiowania za granicą – oprócz zdobywania wiedzy – jest doskonalenie umiejętności kluczowych, niezbędnych do dobrego funkcjonowania w świecie teraz i w przyszłości. Refleksyjność jest traktowana jako kategoria pozwalająca człowiekowi na przystosowanie się do zmieniających się warunków życia oraz zachowania poczucia kontroli nad poznawaniem i rozumieniem świata. Ta kompetencja intelektualna pozwala także na zachowanie krytycznej postawy intelektualnej. Osądzanie refleksyjne znacznie wykracza poza zwykłe kontrolne, rozumowe działanie, ponieważ jest uruchamiane w sytuacjach niestabilnych poznawczo, wobec dylematów niemających jednoznacznego rozwiązania. Wyniki badań przeprowadzonych na niewielkiej (trzydziestopięciososobowej) grupie studentów programu Erasmus pozwoliły na wyciągnięcie kilku wniosków.

Informacja o wysokim poziomie osądzania refleksyjnego studentów Erasmusa potwierdziła założenia o wysokim kapitale intelektualnym jednostek biorących udział w tego typu programach. Z punktu widzenia rozwoju społecznego zdolności poznawcze człowieka są istotnym składnikiem kapitału ludzkiego, który z kolei jest podstawą gospodarki budowanej na wiedzy. Zdolny do osądzania refleksyjnego na najwyższym poziomie podmiot myśli krytycznie, ogranicza pasywność w przyjmowaniu wiedzy, nieustannie rozszerza swoje poglądy, podążając za tym, co aktualne – działa jak profesjonalista i jest otwarty na świat. To właśnie takie osoby ze społecznego punktu widzenia są najbardziej pożądane w społeczeństwie.

Wyniki przeprowadzonych badań nie były zaskakujące. Nie są znane studia, które wskazywałyby na jednoznacznie negatywne konsekwencje udziału studiującej młodzieży w wymianach zagranicznych. Liczne badania pokazują z kolei wiele korzyści wynikających z udziału w programie (*The Bologna Process 2020*, 2009). Wśród nich na pierwszy plan wysuwają się: poprawa umiejętności posługiwania się językiem obcym, nawiązanie międzynarodowych znajomości, zrozumienie idei międzykulturowości, nabycie niezależności, pewności siebie oraz stanie się bardziej europejskim (efekt tożsamościowy; Bryła, 2015). Szczególnie interesujące są jednak wyniki na temat jednoznacznego przeświadczenia badanych o tym, że studiowanie za granicą wiąże się z rozwojem intelektualnym (McKeown, 2009). Uzasadnieniem dla tego przeświadczenia są także rezultaty badań Ewy Kolanowskiej (2008), których uczestnicy wskazywali, że program Erasmus daje możliwość nie tylko zdobycia wiedzy praktycznej, lecz także pozwala im przede wszystkim na przyjęcie szerszej perspektywy poznania. Innym aspektem ściśle związanym z refleksyjnością studiowania za granicą jest poprawa samokształcenia. Studenci Erasmusa zapoznawali

się tam z innym, bardziej swobodnym stylem studiowania. Co prawda niektórzy dostrzegali w tej sferze zagrożenie rozleniwieniem, ale dla większości wyjeżdżających była to jednak duża lekcja niezależności, odpowiedzialności i samodyscypliny (Kolanowska, 2008). Wśród pozostałych rozwijanych przez udział w wymianie zagranicznej cech dostrzeżono pewność siebie, zaradność życiową, otwartość na inne kultury i tolerancję. Świadczą o tym treści studenckich esejów wysłane na konkurs *Erasmus – co to dla mnie znaczy?* (FRSE, 2007). Autorzy tych prac wracali z zagranicy niezależni, przedsiębiorczy, pozbawieni kompleksu niższości. Różnice międzykulturowe, których doświadczyli, były dla nich okazją do praktykowania tolerancji oraz docenienia mocnych stron własnej kultury.

Wyniki badań na temat wysokiej refleksyjności studentów Erasmus w zestawieniu z wynikami innych studiów budzą jednak pewne wątpliwości, które postaram się wyjaśnić. Wszyscy badani brali udział w dość krótkich – trwających jeden semestr – wymianach zagranicznych. Zaobserwowano, że przebywający za granicą (maksymalnie od kilku miesięcy) studenci charakteryzują się wyższym poziomem refleksyjności w porównaniu z osobami, które nie brały udziału w takich wymianach. Mary Dwyer (2004) w swoich studiach dowiodła, że tylko dłuższy – trwający co najmniej rok – pobyt studentów za granicą skutkuje trwałymi korzyściami związanymi z rozwojem osobistym. Zestawienie tych wyników z rezultatami niniejszych studiów prowadzi do naturalnie formującej się tezy, że być może osoby refleksyjne częściej niż nierefleksyjne partycypują w programie Erasmus. Tezę tę pośrednio uzasadniają wyniki badań uzyskane przez Dominikę Walczak (2017). Píše ona o szczególnej wyjątkowości badanej przez nią grupy stypendystów Erasmus. Świadczy o tym kilka czynników, m.in. wysoki poziom wykształcenia rodziców tej grupy (70% z wyższym wykształceniem), znacznie wyższy w porównaniu ze strukturą wykształcenia Polaków. Innym czynnikiem było zamieszkiwanie w dużym mieście (ponad połowa badanych przez nią respondentów w wieku 15 lat mieszkała w Warszawie i tylko 5% na wsi). Rola rodziców była związana również z zachęcaniem do wyjazdu i zapewnieniem pomocy finansowej. Zdecydowana większość badanych przez Walczak w momencie wyjazdu miała liczne doświadczenia podróży zagranicznych jako dziecko. Były to także osoby bardzo dobrze posługujące się językiem obcym. Można zatem z pewną rezerwą podejść do stwierdzenia, że pobyt na dość krótkiej wymianie zagranicznej powoduje niesamowity przyrost rozmaitych umiejętności i kompetencji społecznych jednostki. Warto się nad tym zastanowić i w przyszłości zaprojektować studia, w których dokonano by pomiaru osądzania refleksyjnego przed udziałem w programie i po nim. Swoistą ciekawostką kontynuującą zaprezentowany wcześniej wątek jest to, że bardzo dynamicznie wzrasta liczba studiujących za granicą, ale jednocześnie maleje liczba studentów, którzy wyjeżdżają na co najmniej rok. Mary Dwyer (2004) za IES (2011) podaje np., że w latach 1985–2002 liczba studiujących za granicą wzrosła o 232%, ale najczęściej były to wyjazdy kilkumiesięczne. Natomiast w latach 50. i 60. XX wieku w przypadku 72% studentów wymiana obejmowała co najmniej roczny pobyt w innym kraju.

Podsumowanie

Osoba refleksyjna jest osobą globalną, podczas gdy osoba nierefleksyjna porusza się wyłącznie w kręgach lokalnych. Przypomnijmy, że refleksyjność wiąże się z szerokimi horyzontami poznawczymi, umiejętnością przyjęcia innej niż własna perspektywy poznania. To umiejętność patrzenia na daną kwestię przez pryzmat swoich bogatych doświadczeń, z uwzględnieniem opinii innych. Zygmunt Bauman (2000) uznał lokalność za wyraz społecznego upośledzenia i degradacji. Wyjazd z programu Erasmus dotyczy najczęściej osób dwudziestokilkuletnich, znajdujących się w szczególnych momentach za względu na rozwój poznawczy, kształtowanie się systemu wartości oraz podejmowanie ważnych życiowych decyzji. Program Erasmus ma w swoich założeniach wzmacnianie poczucia tożsamości europejskiej wśród uczestników. Jest określany mianem drogi do stworzenia prawdziwie europejskich obywateli (Prodi, 2002). Na tle tych zamierzeń rozwój refleksyjności jest szczególnie pożądanym kierunkiem rozwoju umiejętności Europejczyków. Ponieważ jednostka refleksyjna pozostaje świadoma tego, co i w jaki sposób na nią wpływa.

Treść artykułu komunikuje potrzebę stałego wspierania udziału studentów w wymianach zagranicznych, przede wszystkim ze względu na ich rozwój poznawczy i osobowościowy. Niemniej jednak opłacalność udziału polskich studentów w programie Erasmus podnosi także prestiż polskich uczelni poprzez wzrost jakości kształcenia i współudział w budowaniu europejskiej przestrzeni współpracy, tworzeniu „Europy wiedzy” (The Bologna Process 2020, 2009). Przeprowadzone badania i ich wyniki są zatem znaczące dla projektowania działań edukacyjnych w przyszłości i podtrzymywania idei systemu bolońskiego w zakresie wymian międzynarodowych. Należy jeszcze raz podkreślić, że w programie Erasmus biorą udział osoby refleksyjne, świadomie podnoszące własne kompetencje, realizujące własne aspiracje i powracające do kraju bogatsze o nowe doświadczenia i szerszy światopogląd.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2000). *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bauman, Z. (2007). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Beck, U. (2004). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Scholar.
- The Bologna Process 2020 (2009). *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009. Pobrane z: https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/Bologna_2009_Leuven-Communique.pdf (12.03.2018).
- Bryła, P. (2015). Self-reported Effects of and Satisfaction with International Student Mobility: A Large-scale Survey among Polish Former Erasmus Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 2074–2082.

- Chmielecka, E., Kraśniewski, A., Woźnicki, J. (2003). *Korzyści i koszty związane z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej w sferze szkolnictwa wyższego*. Warszawa: Urząd Komitetu Integracji Europejskiej.
- Dwyer, M. (2004). More Is Better: The Impact of Study Abroad Program Duration. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 151–163.
- Erasmus (2015). *Erasmus – Facts, Figures & Trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2013–2014*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Pobrane z: ec.europa.eu/assets/eac/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures_en.pdf (25.10.2018).
- The Erasmus Impact Study (2014). *The Erasmus Impact Study, Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalization of higher education institutions*. Pobrane z: <https://esn.org/erasmus-impact-study> (12.03.2018).
- Fischer, K.W., Pruyne, E. (2003). Reflective thinking in adulthood: Emergence, development, and variation. W: J. Demick, C. Andreoletti (red.), *The Plenum series in adult development and aging. Handbook of adult development* (s. 169–198). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Friedman, A.A. (2004). The Relationship Between Personality Traits and Reflective Judgment Among Female Students. *Journal of Adult Development*, 11, 297–304.
- FRSE (2007). *Erasmus – co to dla mnie znaczy? 20-lecie programu Erasmus w Polsce*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Gazeta Prawna (2015). *Decyzja PiS spowoduje likwidację programu Erasmus?* Pobrane z: <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/903366,reforma-szkolnictwa-wyzszego-pis-system-bolonski-jednolite-studia-magisterskie-licencjat-erasmus.html> (10.11.2017).
- Giddens, A. (2010). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- IES (2011). *The IES Abroad MAP for Study Abroad Programs. Charting a course for quality*. Chicago. Pobrane z: <https://www.iesabroad.org/system/files/IESAbroadMap2011.pdf> (2018.02.23).
- King, P.M., Kitchener, K.S. (1994). *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. San Francisco: Jossey Bass.
- King, P.M., Kitchener, K.S. (2002). The Reflective Judgment Model: Twenty Years of Research on Epistemic Cognition. W: B.K. Hofer, P.R. Pintrich (red.), *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (s. 37–61). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- King, P.M., Kitchener, K.S. (2004). Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood. *Educational Psychologist*, 39 (1), 5–18.
- Kolanowska, E. (2008). *10 lat Erasmusa w Polsce 1998–2008*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Komisja Europejska (2013). *Notatka*. Pobrane z: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-647_pl.htm (2017.10.03).
- Krupnik, S., Krzaklewska, E. (2005). *Studenci Erasmusa w Polsce. Raport z badania Erasmus Student Network*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- McKeown, J. (2009). *The First Time Effect: The Impact of Study Abroad on College Student Intellectual Development*. New York: SUNY Press.

- Majewska, D. (2015). *PiS skasuje popularnego Erasmusa? I dobrze, bo mało kto jeździ tam studiować*. Pobrane z: <http://natemat.pl/160689,pis-skasuje-popularnego-erasmusa-jedni-studenci-zalamuja-rece-inni-je-zacieraja-z-radosci> (10.11.2017).
- Mines, R.A., King, P.M., Hood, A.B., Wood, P.K. (1990). Stages of intellectual development and associated critical thinking skills in college students. *Journal of College Student Development*, 31, 538–547.
- OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. Pobrane z: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (17.11.2017).
- Perkowska-Klejman, A. (2014a). Osądzanie refleksyjne – ocena intelektualnego rozwoju uczniów, studentów i absolwentów. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 69–84.
- Perkowska-Klejman, A. (2014b). Zastosowanie modelu osądzania refleksyjnego do oceny rozwoju intelektualnego dorosłych. *Journal of Modern Science*, 22 (3), 437–455.
- Prodi, R. (2002). *Celebration of the Erasmus Programme*. Université Libre de Bruxelles. Brussels, 29 November 2002. Pobrane z: http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-02-601_en.htm (23.02.2018).
- Saryusz-Wolski, T., Piotrowska, D. (2011). Internacjonalizacja: mobilność studentów. W: M. Martyniuk (red.), *Internacjonalizacja studiów wyższych* (s. 43–55) Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scott, R.A. (1992). *Campus Developments in Response to the Challenges of Internationalization: the case of Ramapo College of New Jersey (USA)*. Springfield: CBIS Federal.
- Strange, C., King, P.M. (1981). Intellectual development and its relationship to maturation during the college years. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 281–295.
- Szubert, T. (2013). *Program Erasmus w opinii polskich studentów*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Tvn24 (2015). *PiS może likwidować studia dwustopniowe. Program Erasmus zagrożony?* Pobrane z: <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/pis-likwiduje-system-bolonski-ucierpi-na-tym-program-erasmus,591417.html> (10.11.2017).
- Walczak, D. (2017). Za i przeciw międzynarodowej mobilności studentów i naukowców. W: R. Siemieńska (red.), *Uniwersytety, naukowcy i studenci w zglobalizowanym świecie* (s. 123–144). Warszawa: Scholar.
- Wood, P.K., Kitchener, K.S., Jensen, L. (2002). Considerations in the design and evaluation of a paper-and-pencil measure of reflective thinking. W: B.K. Hofer, P.R. Pintrich (red.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (s. 277–294). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Streszczenie

Artykuł prezentuje oryginalne wstępne badania na temat osądzania refleksyjnego studentów Erasmusa. Podstawę teoretyczną pracy stanowi model osądzania refleksyjnego opracowany przez King i Kitchener, który ma budowę etapową. Pierwsze trzy etapy – poziom pre-refleksyjny – charakteryzują osoby, które są przekonane o absolutnej poprawności i pewności posiadanej wiedzy. Czwarty i piąty etap odpowiadają osądzaniu quasi-refleksyjnemu i wskazują na podmiotową świadomość posiadanej wiedzy w zakresie jej niepewności i kontekstowości. Etapy szósty i siódmy – refleksyjne – obejmują epistemologiczne założenie podmiotu, że nie ma jednego i zawsze aktualnego rozumienia świata. Celem badań było ustalenie tego, w jaki sposób oraz na jakim poziomie studenci biorący udział w międzynarodowych wymianach wykazują osądzanie refleksyjne. Badania przeprowadzono za pomocą standaryzowanego wywiadu osądzania refleksyjnego. Analiza ich wyników pozwala na wysunięcie wniosku, że studenci Erasmusa wykazują wyższe poziomy refleksyjnego osądzania w porównaniu z innymi studentami.

Słowa kluczowe: refleksyjność, refleksyjność studentów, program Erasmus, system boloński.

HOW TO SOLVE DIFFICULT COGNITIVE PROBLEMS? REFLEXIVITY OF ERASMUS STUDENTS

Summary

The paper contains the original, preliminary empirical study of Erasmus students reflective judgment. It has been defined on the basis of the Reflective Judgment Model by King and Kitchener. The Model is structured in seven separate stages. The first, second and third have been defined by the term pre-reflective thought. Pre-reflectively thinking people are convinced of the absolute correctness/certainty of knowledge. The fourth and fifth stages correspond to thinking quasireflectively and are indicative of the assumption that knowledge contains elements of uncertainty and is context sensitive. Stages six and seven – reflective thinking – encompass the epistemological assumption that there is no single fixed in time understanding of the world. The aim was to compare the reflexivity levels amongst Erasmus students. The measurement of reflective judgment was conducted using a standardized interview – Reflective Judgment Inventory. Analysis of the results led to the conclusion, that Erasmus students showed higher level of reflection than other students.

Keywords: reflexivity, student reflection, Erasmus program, Bologna system