



Dorota Turska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Anna Wankiewicz

Adecco Poland

Kto sięga po „katalizator” rozwoju? Otwartość na doświadczenie i kontrola wolicjonalna uczestników programu Erasmus

Wprowadzenie

„Szkoła powinna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju”. Ta nadrzędna deklaracja teleologiczna, zawarta już w preambule ustawy o systemie oświaty z 1991 roku¹, ma chyba jednak wymiar raczej postulatywny niż możliwy do rzeczywistej realizacji. Odnosi się bowiem do edukacji formalnej, czyli hierarchicznie zorganizowanego systemu, którego cechą immanentną jest zarówno opóźnienie wobec społecznych potrzeb i oczekiwań², jak i trudność sprostania konieczności indywidualnego zróżnicowania rozwoju³. Niewątpliwym atutem jednostek edukacji formalnej stanowi jednak fakt, że to one są dysponentami dyplomów, traktowanych jako tzw. kwalifikacja zarejestrowana. Tym samym edukacja formalna utrwała potoczne przekonanie, że procesy edukacyjne odnoszą się do określonej fazy w ontogenezie człowieka i mają swe zasadnicze miejsce w murach szkoły (uczelni). Są to przekonania dysfunkcjonalne zarówno w obliczu ogromnej zmienności współczesnych społeczeństw, jak i w kontekście wiedzy psychologicznej o nielimitowanych możliwościach ludzkiego rozwoju.

¹ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425.

² Z. Kwieciński: *Socjopatologia edukacji*. Wyd. 2. popr. Olecko-Białystok: MWN-Trans Humana, 1995.

³ D. Turska: *Edukacja jako impuls do pełnego rozwoju? W kręgu Jungowskich inspiracji*. „Psychologia Rozwojowa” 2011, nr 16 (2).

Realizowana obecnie przez Unię Europejską idea „uczenia się przez całe życie”⁴ znajduje swe teoretyczne ułożenie w klasycznej już typologii procesów edukacyjnych Philipa H. Coombsa⁵, wyróżniającej – obok edukacji formalnej – także pozaformalną oraz nieformalną. Edukacja pozaformalna to wszelkie działania, które mają na celu poszerzanie wiedzy i zdobywanie umiejętności praktycznych, ale nie odbywają się w ramach formalnie ustalonego systemu oświaty. Za edukację nieformalną zaś uznaje się proces, w którym jednostka nabywa postawy, wartości, umiejętności i wiedzę z doświadczeń codziennego życia oraz wpływów wychowawczych i zasobów dostępnych we własnym środowisku⁶.

Granice pomiędzy poszczególnymi typami edukacji nie są sztywno wyznaczone, przeciwnie – dopiero umiejętne połączenie typów edukacji może stanowić impuls dla pełnego rozwoju potencjału jednostki. Na potrzeby tego artykułu przyjęto, że unikatową okazją umożliwiającą połączenie różnych procesów edukacyjnych jest uczestnictwo w studenckim programie Erasmus. Erasmus to bowiem jednocześnie edukacja formalna, gdyż wyjeżdżający realizuje oficjalny program studiów uczelni przyjmującej; pozaformalna, ponieważ zwykle uczestniczy w innych zajęciach dodatkowych (najczęściej są to kursy języka obcego), a także nieformalna, jako że przebywając w zupełnie nowym środowisku, ulega innym niż dotychczasowe wpływom⁷.

Europejski program działań na rzecz mobilności studentów Erasmus

Ustanowiony decyzją Rady Europy z 15 czerwca 1987 roku⁸ program Erasmus ma na celu podniesienie poziomu kształcenia i wzmacnianie jego europejskiego wymiaru w instytucjach szkolnictwa wyższego, kreowanie poczucia jedności i tożsamości europejskiej, wsparcie mobilności studen-

⁴ Decyzja nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie. Dz.U. L 327 z 24 listopada 2006 r.

⁵ Ph.H. Coombs: *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press, 1968, s. 66–95.

⁶ Por. ibidem.

⁷ N. Raikou, T. Karalis: *Non-Formal and Informal Education Processes of European Lifelong Learning Programmes for Higher Education: The Case of the Erasmus Programme in a Greek Peripheral University*. „The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences” 2010, no. 1 (5).

⁸ Decyzja nr 87/327/EEC Rady Europy z dnia 15 czerwca 1987 roku przyjmująca Europejski Program Działania na rzecz Mobilności Studentów (ERASMUS). Dz.Urz. WE L 166 z 25 czerwca 1987 r.

tów (a także pracowników dydaktycznych), podnoszenie standardów nauczania, wspieranie nauki języków obcych, zachęcanie do poszukiwania pracy za granicą⁹. Ponadto, oczekuje się, że uczestnicy programu Erasmus będą mieli bezpośredni kontakt z wieloma kulturami, co przełoży się u nich na wzrost tolerancji, otwartości na świat¹⁰. Zakłada się, że stypendyści programu w swoich rodzinnych środowiskach będą propagować budowanie struktur społecznych cechujących się „pluralizmem, tolerancją, otwartością na różnorodność i oryginalność”¹¹.

W niedawno ukończonej, już trzeciej, fazie programu (2007–2013) akcentowano ideę uczenia się przez całe życie, położono nacisk na otwarcie się uczelni na potrzeby gospodarki. Aby zrealizować tę ideę, wprowadzono nowe formy mobilności studentów, którymi są praktyki w zagranicznych przedsiębiorstwach i instytucjach¹².

Program Erasmus z roku na rok cieszy się coraz większą popularnością. W trzecim etapie programu uczestniczyły 33 państwa – wszystkie kraje członkowskie Unii Europejskiej, kraje Europejskiego Obszaru Gospodarczego (Islandia, Norwegia, Lichtenstein i Szwajcaria) oraz Turcja. Do tej pory w programie Erasmus wzięło udział ponad 2,5 mln studentów z całej Europy, a tylko w roku akademickim 2010/2011 stypendia otrzymało ponad 230 tys. studentów¹³. W Polsce program Erasmus funkcjonuje od 1998 roku i skorzystało z niego już około 123 tys. studentów, w tym ponad 15 tys. w roku akademickim 2011/2012¹⁴. Uzasadniona wydaje się zatem teza, że Erasmus rozszerza swoje wpływy szybciej niż Unia Europejska, przez co doskonale przyczynia się do integracji wspólnotowej¹⁵. Z tego względu omawiany program stał się również przedmiotem zainteresowania nauk społecznych.

⁹ M. Ciećkiewicz: *Erasmus: cele programu Erasmus*. <http://www.students.pl/kultura/details/56157/Erasmus-cele-programu-Erasmus> [dostęp: 11.04.2013].

¹⁰ A. Demir, S. Demir: *Erasmus programının kültürlerarası diyalog ve etkileşim acısından değerlendirilmesi*. „Magazine of Uluslararası Sosyal Araştırmalar” 2009, no. 2 (9).

¹¹ E. Syrek: *Polityka edukacyjna w Unii Europejskiej – Programy wspólnotowe: Socrates, Leonardo da Vinci*. W: *Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSER-Erasmus. Polscy studenci w uczelniach Europy*. Red. S. Szczurkowska, M. Łopaciński. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, 2007.

¹² M. Rodrigues: *Determinants and Impacts of Student Mobility: A Literature Review*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012.

¹³ European Commission: *Lifelong Learning Programme. The Erasmus Programme 2010–2011. A Statistical Overview*. Brussels, September 2012. http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-10-11/report_en.pdf [13.02.2013].

¹⁴ Statystyki. <http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/statystyki> [dostęp: 11.09.2013].

¹⁵ Ibidem.

Program Erasmus w świetle dotychczasowych badań

Przegląd literatury przedmiotu ukazuje cztery zasadnicze obszary studiów empirycznych zogniskowanych wokół problematyki programu Erasmus:

- a) socjoekonomiczne determinanty (i bariery) mobilności studentów;
- b) subiektywnie identyfikowane efekty uczestnictwa w programie;
- c) mobilni studenci w percepcji pracodawców oraz analiza losów zawodowych uczestników programu;
- d) refleksje studentów uczelni przyjmujących, dotyczące kontaktu ze stypendystami z różnych krajów¹⁶.

W rezultatach dociekań w pierwszym z wymienionych obszarów akcentuje się – w skali makro – dostęp do wykształcenia wyższego i poziom gospodarczego rozwoju kraju pochodzenia, intensywność rządowego wsparcia, a w analizie przyczyn wyboru konkretnego kraju przyjmującego – prestiż edukacji akademickiej, odległość od domu oraz (co niebagatelne) relatywną wysokość kosztów utrzymania¹⁷. Pomimo że uczestnicy programu Erasmus otrzymują stypendia wypłacane przez uczelnię macierzystą ze środków Komisji Europejskiej, bywa, że środki te okazują się niewystarczające na pokrycie wszystkich kosztów wyjazdu. Niejednokrotnie konieczna jest pomoc finansowa ze strony rodziny studenta. Problem finansów jako ważnej bariery uczestnictwa w programie ukazują rezultaty rozległych badań Carlosa Rodrígueza Gonzáleza, Ricarda Bustilla Mesanza i Petra Mariela¹⁸: „aż 53% badanych studentów zna kogoś, kto nie mógł wziąć udziału w Programie Erasmus z powodu ograniczeń finansowych”¹⁹. Wagę tego czynnika potwierdzają wyniki studiów rodzimych, według których 37% byłych uczestników Erasmusu uznaje problemy finansowe za najbardziej negatywny aspekt udziału tych osób w programie²⁰.

¹⁶ Ten obszar analiz wykracza poza przedmiot niniejszego artykułu. Nie wydaje się jednak słuszne pominiecie danych, ukazujących, że kontakt z przyjezdnymi studentami w społeczności uczelni przyjmującej redukuje wiele stereotypów i uprzedzeń, o czym tak wyraziście informuje na przykład A. Leix (A. Leix: *I Was Expecting Her to Be a Fanatic Catholic, But She Was Not*. „The New Educational Review” 2013, no. 31).

¹⁷ M. Souto-Otero et al.: *Barriers to International Student Mobility: Evidence from the Erasmus Program*. „Educational Researcher” 2013, no. 4 (42).

¹⁸ C.R. Gonzalez, R.B. Mesanza, P. Mariel: *The Determinants of International Student Mobility Flows: An Empirical Study on the Erasmus Programme*. „The Journal of Higher Education” 2011, no. 62, s. 418.

¹⁹ Ibidem, s. 418. Jeśli nie zaznaczono inaczej, cytaty w przekładzie autorek artykułu.

²⁰ S. Szczurkowska, M. Łopaciński: *The Mobility of Polish Students in European Universities. OBSER-Erasmus Report from Poland*. W: Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSER-Erasmus...

Kolejnym, równie ważnym wyznacznikiem mobilności studentów okazuje się poziom znajomości języka obcego²¹. Znajomość w momencie wyjazdu tylko podstaw języka kraju docelowego bardzo utrudnia satysfakcjonujący pobyt, ale go nie uniemożliwia; takie wnioski uzyskano podczas badań w próbie studentów greckich²². Istotny jest subiektywnie rejestrowany wzrost znajomości języka jako ewidentny efekt pobytu²³. Istnieją również doniesienia ukazujące, że trzecią, obok niepewności finansowej i nieznanomości języka, przyczyną, dla której studenci wstępnie zainteresowani wyjazdem w ramach programu Erasmus nie decydują się jednak na uczestnictwo w nim, jest „brak ostatecznej motywacji”²⁴.

Należy wyraźnie podkreślić, że to właśnie doświadczenia mobilnych studentów, z perspektywy *ex post*, są najczęstszym przedmiotem dociekań empirycznych nad fenomenem Erasmusa. Zdecydowana większość badań prowadzona jest metodą wywiadu, zazwyczaj w formie nieustrukturyzowanej lub półustrukturyzowanej²⁵. Uzyskane w ten sposób dane ukazują trzy zasadnicze grupy efektów uczestnictwa w programie: rejestrowany rozwój osobowy, specyficzne ukierunkowanie kariery zawodowej oraz – w tym artykule tylko sygnalizowany – wzrost poczucia „przynależności do Europy”²⁶. Zaobserwowane efekty stanowią potwierdzenie, że spełnione zostały oczekiwania Rady Europy²⁷ co do skuteczności Erasmusa.

Najbardziej spektakularne doniesienia z badań studentów biorących udział w programie dotyczą rozwoju osobowego: studenci podkreślają wzrost samooceny i odpowiedzialności za własne postępowanie, klaryfikację celów życiowych, zmianę całościowej perspektywy widzenia świa-

²¹ C.R. Gonzalez, R.B. Mesanza, P. Mariel: *The Determinants of International Student Mobility Flows...*

²² N. Raikou, T. Karalis: *Non-Formal and Informal Education Processes...*

²³ Ibidem; por. także: A. Demir, S. Demir: *Erasmus programının kültürlerarası diyalog ve etkileşim açısından değerlendirilmesi...*; U. Tekin, A.H. Gencer: *Effects of the Erasmus Programme on Turkish Universities and University Students*. „Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi” 2013, no. 8.

²⁴ D. Orr, K. Schnitzer, E. Frackmann: *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe, Eurostudent III 2005–2008 Final Report*. Bielefeld 2008. http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/eurostudent/Eurostudent_III.pdf [10.02.2013].

²⁵ S. Aydin: *„I Am Not the Same after My ERASMUS”: A Qualitative Research*. „Qualitative Report” 2012, no. 17.

²⁶ A. Ersoy, E. Günel: *Cross-Cultural Experiences through Erasmus: Pre-Service Teachers’ Individual and Professional Development*. „Eurasian Journal of Educational Research” 2011, no. 42.

²⁷ Decyzja nr 87/327/EEC Rady Europy z dnia 15 czerwca 1987 roku...

ta, uwzględniającej zwłaszcza wrażliwość na różne kultury²⁸. Trafną, emocjonalnie nasyconą egzemplifikacją wagi i zakresu doświadczanego rozwoju osobowego (także w kontekście przewycięzania codziennych trudności²⁹) zdaje się tytuł jednego z raportów z badań: „Nie jestem taki sam po moim Erasmusie”³⁰. Uczestnicy programu wskazują również na zdobytą umiejętność współpracy w międzynarodowych zespołach, uzyskanie specyficznych doświadczeń akademickich i zawodowych („nowe impulsy”³¹), co przekłada się na oczekiwania, że umiejętność bycia mobilnym stanowić będzie zauważalny, mocny atrybut w ich profesjonalnym *curriculum vitae*³². Te subiektywne oczekiwania uczestników programu zdają się mieć obiektywne potwierdzenie w przeświadczeniach pracodawców, iż mobilni studenci (w relacji do niemobilnych) cechują się lepiej rozwiniętą umiejętnością przewycięzania problemów, konstruktywnym, zadaniowym nastawieniem oraz wytrwałością w pokonywaniu trudności³³. Jeszcze bardziej ewidentne potwierdzenie związków między mobilnością studenta a jego zatrudnieniem i zarobkami ukazuje program europejskiego badania losów zawodowych absolwentów wyższych uczelni pięć lat po ukończeniu studiów³⁴. Jak się okazuje, mobilność edukacyjna podczas studiów zasadniczo nie zwiększa szans na znalezienie pierwszej pracy w przeciągu roku od uzyskania dyplomu – dopiero w kolejnych latach uwidocznia się przewaga mobilnych podczas studiów absolwentów. Mogą oni jednak liczyć na szczególną „premię płacową” (pojmowaną jako relacja wysokości poborów pracowników różniących się w zakresie mobilności podczas studiów), sięgającą średnio 6,5% (dla wszystkich badanych krajów). Interesujące, że szczególne nagradzanie doświadczeń

²⁸ J. Stanek: *Europejski wymiar edukacji w procesie kształcenia polskich nauczycieli*. W: *Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSER-Erasmus...*; por. też: N. Raikou, T. Karalis: *Non-Formal and Informal Education Processes...* oraz M. Rodrigues: *Determinants and Impacts of Students Mobility...*

²⁹ U. Tekin, A.H. Gencer: *Effects of the Erasmus Programme on Turkish Universities and University Students...*

³⁰ S. Aydin: „I Am Not the Same after My ERASMUS”...

³¹ J. Wiers-Jensen: *Norwegian Students Abroad*. „Studies in Higher Education” 2003, no. 4 (28).

³² U. Tekin, A.H. Gencer: *Effects of the Erasmus Programme on Turkish Universities and University Students...*

³³ Badania norweskie: J. Wiers-Jensen, S. Try: *Labour Market Outcomes of Higher Education Undertaken Abroad*. „Studies in Higher Education” 2005, no. 6 (30).

³⁴ Dane z 16 krajów: M. Rodrigues: *Does Student Mobility During Higher Education Pay? Evidence from 16 European Countries*. Brussels 2013. https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/jrc_report_mrodrigues_student_mobility_final.pdf [15.02.2013].

związanych z mobilnością ma miejsce właśnie w Polsce, gdzie wysokość premii dla absolwentów pobierających naukę za granicą oszacowano na blisko 20%!³⁵ Te dane powinny zostać w rodzimym środowisku akademickim jak najszerzej spopularyzowane.

Dokonany przegląd literatury przedmiotu upoważnia – jak się wydaje – do przyjęcia wyjściowego założenia, że uczestnictwo w programie Erasmus dynamizuje potencjał rozwojowy młodego człowieka; dzieje się tak z powodu unikatowego, indywidualnie konstruowanego połączenia wszystkich trzech typów procesów edukacyjnych, z których edukacja nieformalna wydaje się co najmniej tak samo istotna jak formalna. Natassa Raikou i Thanassis Karalis³⁶ posługują się nawet określeniem „katalizator rozwoju” w podsumowaniu korzyści wynikających z mobilności studentów. Za niezrozumiałe uznać można zatem nikłe zainteresowanie psychologii empirycznej fenomenem uczestników Erasmus, widoczne na tle zaprezentowanych analiz socjologicznych i ekonomicznych. Badania własne przedstawione w niniejszym artykule mają na celu poszukiwanie – za pomocą wystandaryzowanych narzędzi psychologicznych – osobowościowej specyfiki mobilnych studentów, istotnych dyspozycji, które charakteryzują osoby korzystające z „katalizatora rozwoju”.

Program badań własnych

Założono, że studenci, zastanawiając się nad uczestnictwem w programie, dokonują subiektywnego szacowania oczekiwanych zysków i ewentualnych strat. Zazwyczaj źródłem informacji o Erasmusie są znajomi, którzy wcześniej uczestniczyli w wymianie, a oni zwykle przekazują pozytywny obraz pobytu³⁷. W wypowiedziach uczestników pojawiają się jednak także doniesienia o trudnościach adaptacyjnych i ryzyku niezaliczenia semestru (roku akademickiego)³⁸. Jeżeli w efekcie subiektywnego bilansu oczekiwań i zagrożeń pojawia się decyzja o uczestnictwie, to ten zamiar należy przekształcić w odpowiednie działanie – wszak tak wielu studentom brakuje – o czym już wspomniano – „ostatecznej motywacji”. Przyjęto zatem, że o osobowościowej specyfice mobilnych studentów świadczy wysoka otwartość na doświadczenie (co powoduje dodatni bilans oszacowań) oraz wysoki poziom kontroli wolicjonalnej (umoż-

³⁵ Ibidem, s. 24.

³⁶ N. Raikou, T. Karalis: *Non-Formal and Informal Education Processes...*

³⁷ A. Szadok-Bratuń, M. Bratuń: *Erasmus w 16 smakach, czyli studenckie wyprawy po edukacyjne przyprawy*. Kobierzyce: Semata, 2009.

³⁸ U. Tekin, A.H. Gencer: *Effects of the Erasmus Programme on Turkish Universities and University Students...*

liwiający przejście „od myśli do czynu”). Obie te zmienne rozumiane są w prezentowanym tu programie badawczym jako zmienne niezależne główne.

Otwartość na doświadczenie pojmowana jest jako cecha osobowości, sytuowana w Modelu Wielkiej Piątki³⁹. Obejmuje szeroki zakres skłonności intelektualnych, kreatywnych i emocjonalnych. Składowymi otwartości na doświadczenie są: wyobraźnia, wrażliwość estetyczna, otwartość na stany emocjonalne własne i innych osób, ciekawość poznawcza, aktywne poszukiwanie bodźców, wreszcie – brak dogmatyzmu⁴⁰. Wyniki badań ukazują, że otwartość na doświadczenie współwystępuje z badawczym typem osobowości⁴¹, jak i z ogólnymi zdolnościami umysłowymi⁴². Może to wyjaśnić fakt, że osoby o wysokiej otwartości zazwyczaj stawiają sobie ambitne cele edukacyjne⁴³, chętnie pracują w międzynarodowych środowiskach⁴⁴, są mniej skłonne do kierowania się stereotypami i uprzedzeniami⁴⁵. Dane dotyczące związków między otwartością na doświadczenie a umiejętnością realizacji celów nie są jednak jednoznaczne – istnieją zarówno raporty postulujące, jak i negujące taką zależność⁴⁶.

Kontrola wolicjonalna pojmowana jest jako suma procesów pozwalających na przekształcenie zamierzeń w zachowanie, przy czym procesów tych nie da się wyprowadzić z samych informacji, na podstawie których jednostka podjęła decyzję o zachowaniu⁴⁷. Kontrola wolicjonalna wzmac-

³⁹ R.R. McCrae, P.T. Costa: *Osobowość człowieka dorosłego. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*. Przekł. B. Majczyna. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2005.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ L. Larson, P. Rottinghaus, F.H. Borgen: *Meta-analysis of Big Six Interests and Big Five Personality Factors*. „Journal of Vocational Behavior” 2002, no. 61, s. 217–239.

⁴² J.B. Asendorpf, M.A.G. van Aken: *Validity of Big Five Personality Judgments in Childhood: A 9 Year Longitudinal Study*. „European Journal of Personality” 2003, no. 17, s. 1–17. Por. też: B. Zawadzki et al.: *Inwentarz Osobowości NEO-FFI Costy i McCrae: Adaptacja polska. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 1998.

⁴³ E.C. Fein, H.J. Klein: *Personality Predictors of Behavioral Self-Regulation: Linking behavioral self-regulation to five-factor model factors, facets, and a compound trait*. „International Journal of Selection and Assessment” 2011, no. 2 (19).

⁴⁴ E. Molleman, M. Broekhuis: *How Working in Cross-Functional Teams Relates to Core Attributes of Professional Occupations and the Moderating Role of Personality*. „Group Dynamics: Theory, Research, and Practice” 2011, no. 16 (1).

⁴⁵ K.O. Cokley et al.: *Predicting Student Attitudes about Racial Diversity and Gender Equity*. „Journal of Diversity in Higher Education” 2010, no. 3 (3), s. 187–199.

⁴⁶ E.C. Fein, H.J. Klein: *Personality Predictors of Behavioral Self-Regulation...*

⁴⁷ J. Kuhl, T. Goschke: *A Theory of Action Control*. In: *Volition and Personality: Action Versus State Orientation*. Eds. J. Kuhl, J. Beckmann. Göttingen: Hogrefe, 1994, s. 93–124.

nia aktywującą siłę zamiaru i hamuje siły konkurencyjne dopóty, dopóki nie zostaną uruchomione odpowiednie procesy poznawcze i „zimne” strategie emocjonalne, które doprowadzą do osiągnięcia założonego celu. Występuje wtedy tzw. konstruktywna orientacja na działanie, pojmowana jako przeciwieństwo utrudniającej realizację orientacji na stan⁴⁸. Wyróżnia się odmienne wzory orientacji na stan:

- a) wzór zawarty w procesie planowania i podejmowania decyzji;
- b) wzór pojawiający się w sytuacji niepowodzeń; oraz
- c) wzór występujący podczas wykonywania czynności.

Jak piszą Julius Kuhl i Thomas Goschke⁴⁹, dwa pierwsze z wymienionych typów orientacji związane są z niedoczynnością systemu inicjującego działanie („wola ograniczona”). Istnieje także „wola eksplozyjna”, stanowiąca efekt nadczynności systemu inicjującego działanie, która wywołuje orientację na zmienność, ale również może utrudniać realizację zadania.

W wyniku przedstawionej analizy literatury przedmiotu sformułowano następujące hipotezy badawcze:

- H1: Studenci uczestniczący w programie Erasmus charakteryzują się wyższą otwartością na doświadczenie (pojmowaną jako cecha osobowości) niż studenci nieuczestniczący w programie. W celu weryfikacji hipotezy H1 zastosowano narzędzie diagnostyczne: Inwentarz Osobowości NEO-FFI⁵⁰.
- H2: Uczestnicy programu Erasmus przejawiają wyższy poziom kontroli wolicjonalnej: a) podczas planowania i podejmowania decyzji, b) po doznanych niepowodzeniach, c) podczas realizacji zadania. W celu weryfikacji hipotezy H2 zastosowano narzędzie diagnostyczne: Skala Kontroli Działania⁵¹, w polskiej adaptacji Magdaleny Marszał-Wiśniewskiej⁵².

W badaniach wykorzystano również skalę Dane Metryczkowe, stanowiącą podstawę stosowania kryteriów doboru osób parami do porównywanych grup: kryterialnej (uczestnicy programu) oraz kontrolnej (studenci niemobilni). W skali zawarto pytania o wiele zmiennych niezależnych ubocznych, takich jak: wiek, płeć oraz kierunek i rok studiów, a także – uwzględniając wymogi formalne kwalifikacji do programu –

⁴⁸ M. Marszał-Wiśniewska: *Siła woli a temperament*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, 1999.

⁴⁹ J. Kuhl, T. Goschke: *A Theory of Action Control...*

⁵⁰ B. Zawadzki et al.: *Inwentarz Osobowości...*

⁵¹ J. Kuhl: *Action Control: The Maintenance of Motivational States*. In: *Motivation, Intention and Volition*. Eds. F. Halisch, J. Kuhl. Berlin-New York: Springer-Verlag, 1987.

⁵² M. Marszał-Wiśniewska: *Siła woli...*

dane na temat średniej ocen z całego toku studiów oraz stopnia znajomości języka angielskiego i innych języków obcych. Ponadto osoby, które nie zdecydowały się na udział w programie, proszono o podanie przyczyn takiej decyzji. Wstępnie wyeliminowano z postępowania badawczego studentów wskazujących na barierę w postaci niepewności finansowej⁵³.

W badaniach, prowadzonych od stycznia do marca 2013 roku, wzięli udział studenci Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Dobór do grupy kryterialnej miał charakter celowy. Za pośrednictwem Erasmus Student Network nawiązano kontakt z 98 uczestnikami programu, z tej grupy badanie ukończyło 46 osób, w tym 30 kobiet (65%) i 16 mężczyzn (35%). Nie dążono przy tym do uzyskania grupy równolicznej ze względu na płeć, ponieważ wśród uczestników Erasmusa przeważają kobiety⁵⁴.

Dane dotyczące charakterystyki zmiennych niezależnych ubocznych w grupie kryterialnej były podstawą doboru osób do grupy kontrolnej. Stosowano metodę doboru parami, dążąc do uzyskania jak najmniejszej wariancji wewnątrz pary. Na tym etapie o wypełnienie skali Dane Metryczkowe poproszono około 100 osób, ponieważ szukano studentów najbardziej „podobnych” do zakwalifikowanych do grupy kryterialnej uczestników programu. Ostatecznie wyłoniono grupę kontrolną złożoną z 46 osób, której charakterystyka ze względu na wszystkie analizowane zmienne nie odbiega istotnie od charakterystyki grupy kryterialnej.

Analiza wyników

W celu weryfikacji hipotez badawczych zastosowano test t-Studenta służący porównaniu średnich w próbach niezależnych (kryterialnej i kontrolnej). Zostały spełnione wymagane założenia o normalności rozkładu oraz homogeniczności wariancji⁵⁵.

Uzyskane wyniki wnioskowania statystycznego odnośnie do hipotezy H1: „Studenci uczestniczący w programie Erasmus charakteryzują się wyższą otwartością na doświadczenie (pojmowaną jako cecha osobowości) niż studenci nieuczestniczący w programie”, zawiera tabela 1.

⁵³ C.R. Gonzalez, R.B. Mesanza, P. Mariel: *The Determinants of International Student Mobility Flows...*

⁵⁴ Statystyki...

⁵⁵ M. Cypryńska, S. Bedyńska: *Porównanie dwóch grup: testy t-Studenta i ich nieparametryczne odpowiedniki*. W: *Statystyczny drogowskaz*. Red. S. Bedyńska, A. Brzezicka. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, 2007.

Tabela 1

Wartość testu *t*-Studenta dla prób niezależnych –
zmienna otwartość na doświadczenie

Grupa	Zmienne		Test <i>t</i> -Studenta
	$\bar{X}$	<i>SD</i>	
Kryterialna (<i>N</i> = 46)	29,89	6,18	2,13 <i>p</i> = 0,036
Kontrolna (<i>N</i> = 46)	27,23	5,76	

Objaśnienia: $\bar{X}$ – średnia arytmetyczna; *N* – liczebność; *p* – poziom istotności; *SD* – odchylenie standardowe

Źródło: A. Wankiewicz: *Otwartość na doświadczenie i kontrola wolicjonalna studentów uczestniczących w Programie Erasmus*. 2013. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Wydział Pedagogiki. Instytut Socjologii. Praca magisterska. Maszynopis.

Przedstawione w tabeli 1 dane ukazują, że średnia wartość otwartości na doświadczenie w grupie studentów uczestniczących w programie Erasmus jest istotnie wyższa od poziomu tej zmiennej w grupie kontrolnej.

W tabeli 2 przedstawiono wyniki wnioskowania odnośnie do hipotezy H2: „Uczestnicy programu Erasmus przejawiają wyższy poziom kontroli wolicjonalnej: a) podczas planowania i podejmowania decyzji, b) po doznanych niepowodzeniach, c) podczas realizacji zadania”.

Tabela 2

Wartość testu *t*-Studenta dla prób niezależnych –
komponenty kontroli wolicjonalnej

Kontrola wolicjonalna	Grupa				Test t-Studenta
	kryterialna (N = 46)		kontrolna (N = 46)		
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	
Podczas planowania i podejmowania decyzji	6,15	2,84	5,50	2,57	1,15n.i.
Po doznanych niepowodzeniach	4,89	2,38	4,73	2,86	0,28n.i.
Podczas realizacji zadania	8,91	1,95	7,93	2,55	2,06 $p = 0,042$

Objaśnienia: $\bar{X}$ – średnia arytmetyczna; *N* – liczebność; n.i. – nieistotne statystycznie; *p* – poziom istotności; *SD* – odchylenie standardowe

Źródło: A. Wankiewicz: *Otwartość na doświadczenie i kontrola wolicjonalna studentów uczestniczących w Programie Erasmus*. 2013. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Wydział Pedagogiki. Instytut Socjologii. Praca magisterska. Maszynopis.

Zaprezentowane w tabeli 2 rezultaty badań informują, że nie występują różnice między porównywanymi grupami w nasileniu kontroli wolicjonalnej po doznanych niepowodzeniach. Natomiast średni wynik kontroli podczas planowania i podejmowania decyzji w grupie kryterialnej jest wyższy niż wynik uzyskany w grupie niemobilnych studentów, jednak

różnica ta nie jest statystycznie istotna. Znaczący okazuje się wyższy wynik uczestników Erasmusa w przypadku komponentu realizacyjnego kontroli wolicjonalnej.

Dyskusja wyników – zakończenie

Dyskusję nad rezultatami badań własnych należałoby rozpocząć od zastanowienia się nad kwestią rzetelności uzyskanych danych i ich reprezentatywności. Specyfika prowadzonych badań wymogła dobór celowy osób do grupy kryterialnej i – w konsekwencji – kontrolnej, przez co badana próba nie ma charakteru reprezentatywnego. W efekcie nieuprawnione jest formułowanie wniosków odnoszących się do całej populacji polskich studentów. Zastosowany sposób doboru respondentów uznano za najbardziej właściwy w przypadku wybranej procedury porównawczej. Stosując metodę doboru parami, dążono do uzyskania maksymalnej homogeniczności grup w zakresie zmiennych niezależnych ubocznych. Dzięki temu pary z grup uczestników Erasmusa i osób nieuczestniczących w programie są do siebie „podobne” pod względem wieku oraz roku i kierunku studiów, średniej ocen i poziomu znajomości języków obcych. Zastosowano także narzędzia badawcze, które cechuje zadowalająca charakterystyka psychometryczna, ponadto dołożono wszelkich starań, aby kontrolować porównywalność warunków przebiegu badań dla wszystkich uczestników.

Referowane badania należy traktować jako pilotażowe dla bardziej rozległych i – w poczuciu autorek – koniecznych eksploracji. Należy mieć również świadomość, że uzyskane wyniki powinny być traktowane z ostrożnością, głównie z powodu niewielkiej liczby respondentów. Pomimo tego w przedstawionych w niniejszym artykule badaniach uzyskano potwierdzenie postulowanej w literaturze tezy, iż studentów mobilnych cechuje wyższy poziom otwartości na doświadczenie. Nierozstrzygnięte pozostaje nadal pytanie, czy cecha ta jest przyczyną, czy skutkiem uczestnictwa w programie. Autorki optują za pierwszą z tych odpowiedzi, a to z dwóch powodów. Przede wszystkim cechy osobowości mają podłoże biologiczne (w ujęciu Paula T. Costy i Roberta R. McCrae⁵⁶), a wpływ środowiska jest w tej sferze wręcz marginalny. W związku z tym kilkumiesięczny (zwykle od 3 do 6 miesięcy) pobyt stypendialny może raczej wyeksponować manifestację już istniejącej otwartości (na przykład w postaci zainteresowania obcymi obyczajami) niż ją spowodować (w przypadku „wyjściowego” deficytu tej dyspozycji) tak, by zapisała się ona w odpowiedziach na pytania kwestionariusza NEO-FFI. Ponadto, założeniem badań własnych było stwierdzenie, że otwartość na doświadczenie

⁵⁶ R.R. McCrae, P.T. Costa: *Osobowość...*

jest warunkiem *sine qua non*, aby w indywidualnych szacowaniach oczekiwań wobec wyjazdu przeważały zyski, skutkujące podjęciem decyzji.

Jak już wspomniano, za „przejście” od podjęcia decyzji do jej realizacji odpowiedzialna jest kontrola wolicjonalna. Zasadnicza przewaga uczestników programu Erasmus nad ich niemobilnymi kolegami sprowadza się do efektywności komponentu wykonaniowego. Oznacza to wyższą (i relatywnie bardzo wysoką) umiejętność „zatopienia się”⁵⁷ w realizowaną czynność i ignorowania wszelkich dystraktorów, tendencję do doprowadzania rozpoczętej pracy do końca. W ten sposób – jako słabość wyłączenia realizacyjnego wymiaru siły woli – autorki wyjaśniają stwierdzone w literaturze przedmiotu zjawisko „braku ostatecznej motywacji”, która powoduje, że studenci wstępnie zainteresowani wyjazdem ostatecznie nie decydują się na uczestnictwo w programie⁵⁸.

Uzasadnione wydaje się twierdzenie, że uczestnictwo w *Europejskim programie działań na rzecz mobilności studentów „Erasmus”* stanowi indywidualnie konstruowany, niepowtarzalny „katalizator rozwoju”. Otwartość na doświadczenie i umiejętność doprowadzenia do końca podjętych działań zdaje się zwiększać szanse sięgnięcia po ten katalizator. Dotychczas uczyniły tak miliony młodych ludzi, co przekłada się na potężny impuls rozwojowy całego pokolenia Europejczyków. Warto o tym pamiętać w kontekście obecnych dyskusji na temat zmniejszenia budżetu programu, a nawet możliwości jego zawieszenia⁵⁹.

Bibliografia

- Asendorpf J.B., Aken M.A.G. van: *Validity of Big Five Personality Judgments in Childhood: A 9 Year Longitudinal Study*. „European Journal of Personality” 2003, no. 17.
- Aydin S.: „I Am Not the Same after My ERASMUS”: A Qualitative Research. „Qualitative Report” 2012, no. 17.
- Ciećkiewicz M.: *Erasmus: cele programu Erasmus*. <http://www.students.pl/kultura/details/56157/Erasmus-cele-programu-Erasmus> [dostęp: 11.04.2013].
- Cokley K.O. et al.: *Predicting Student Attitudes about Racial Diversity and Gender Equity*. „Journal of Diversity in Higher Education” 2010, no. 3 (3).
- Coombs Ph.H.: *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press, 1968.

⁵⁷ M. Marszał-Wiśniewska: *Siła woli...*

⁵⁸ D. Orr, K. Schnitzer, E. Frackmann: *Social and Economic Conditions...*

⁵⁹ A. Osborn: *Student Mobility Threatened by Cash Crisis*. „University World News” 2012, no. 242.

- Cypryańska M., Bedyńska S.: *Porównanie dwóch grup: testy t-Studenta i ich nieparametryczne odpowiedniki*. W: *Statystyczny drogowskaz*. Red. S. Bedyńska, A. Brzezicka. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, 2007.
- Decyzja nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie. Dz.U. L 327 z 24 listopada 2006 r.
- Decyzja nr 87/327/EEC Rady Europy z dnia 15 czerwca 1987 roku przyjmująca Europejski Program Działań na rzecz Mobilności Studentów (ERASMUS). Dz.Urz. WE L 166 z 25 czerwca 1987 r.
- Demir A., Demir S.: *Erasmus programının kültürlerarası diyalog ve etkileşim açısından değerlendirilmesi*. „Magazine of Uluslararası Sosyal Araştırmalar” 2009, no. 2 (9).
- Ersoy A., Günel E.: *Cross-Cultural Experiences through Erasmus: Pre-Service Teachers' Individual and Professional Development*. „Eurasian Journal of Educational Research” 2011, no. 42.
- European Commission: *Lifelong Learning Programme. The Erasmus Programme 2010–2011. A Statistical Overview*. Brussels, September 2012. http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-10-11/report_en.pdf [13.02.2013].
- Fein E.C., Klein H.J.: *Personality Predictors of Behavioral Self-Regulation: Linking behavioral self-regulation to five-factor model factors, facets, and a compound trait*. „International Journal of Selection and Assessment” 2011, no. 2 (19).
- Gonzalez C.R., Mesanza R.B., Mariel P.: *The Determinants of International Student Mobility Flows: An Empirical Study on the Erasmus Programme*. „The Journal of Higher Education” 2011, no. 62.
- Kuhl J.: *Action Control: The Maintenance of Motivational States*. In: *Motivation, Intention and Volition*. Eds. F. Halisch, J. Kuhl. Berlin–New York: Springer-Verlag, 1987.
- Kwieciński Z.: *Socjopatologia edukacji*. Wyd. 2. popr. Olecko–Białystok: MWN–Trans Humana, 1995.
- Larson L., Rottinghaus P., Borgen F.H.: *Meta-analysis of Big Six Interests and Big Five Personality Factors*. „Journal of Vocational Behavior” 2002, no. 61.
- Leix A.: *I Was Expecting Her to Be a Fanatic Catholic, But She Was Not*. „The New Educational Review” 2013, no. 31.
- Marszał-Wiśniewska M.: *Siła woli a temperament*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, 1999.
- McCrae R.R., Costa P.T.: *Osobowość człowieka dorosłego. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*. Przekł. B. Majczyzna. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2005.

- Molleman E., Broekhuis M.: *How Working in Cross-Functional Teams Relates to Core Attributes of Professional Occupations and the Moderating Role of Personality*. „Group Dynamics: Theory, Research, and Practice” 2011, no. 16 (1).
- Orr D., Schnitzer K., Frackmann E.: *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe, Eurostudent III 2005–2008 Final Report*. Bielefeld 2008. http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/eurostudent/Eurostudent_III.pdf [10.02.2013].
- Osborn A.: *Student Mobility Threatened by Cash Crisis*. „University World News” 2012, no. 242.
- Program LLP/Erasmus. Stypendia wyjazdowe dla studentów. https://www.umcs.lublin.pl/articles.php?aid=1282&mid=14&mref=229_230 [dostęp: 8.09.2013].
- Raikou N., Karalis T.: *Non-Formal and Informal Education Processes of European Lifelong Learning Programmes for Higher Education: The Case of the Erasmus Programme in a Greek Peripheral University*. „The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences” 2010, no. 1 (5).
- Rodrigues M.: *Determinants and Impacts of Student Mobility: A Literature Review*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012.
- Rodrigues M.: *Does Student Mobility During Higher Education Pay? Evidence from 16 European Countries*. Brussels 2013. https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/jrc_report_mrodrigues_student_mobility_final.pdf [15.02.2013].
- Souto-Otero M. et al.: *Barriers to International Student Mobility: Evidence from the Erasmus Program*. „Educational Researcher” 2013, no. 4 (42).
- Stanek J.: *Europejski wymiar edukacji w procesie kształcenia polskich nauczycieli*. W: *Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSER-Erasmus. Polscy studenci w uczelniach Europy*. Red. S. Szczurkowska, M. Łopaciński. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, 2007.
- Statystyki. <http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/statystyki> [dostęp: 11.09.2013].
- Syrek E.: *Polityka edukacyjna w Unii Europejskiej – Programy wspólnotowe: Socrates, Leonardo da Vinci*. W: *Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSER-Erasmus. Polscy studenci w uczelniach Europy*. Red. S. Szczurkowska, M. Łopaciński. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, 2007.
- Szczurkowska S., Łopaciński M.: *The Mobility of Polish Students in European Universities. OBSER-Erasmus Report from Poland*. W: *Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSER-Erasmus. Polscy studenci w uczelniach Europy*. Red. S. Szczurkowska, M. Łopaciński. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, 2007.

- Szadok-Bratuń A., Bratuń M.: *Erasmus w 16 smakach, czyli studenckie wyprawy po edukacyjne przyprawy*. Kobierzyce: Semata, 2009.
- Tekin U., Gencer A.H.: *Effects of the Erasmus Programme on Turkish Universities and University Students*. „Trakya Universitesi Sosyal Bilimler Dergisi” 2013, no. 8.
- Turska D.: *Edukacja jako impuls do pełnego rozwoju? W kręgu Jungowskich inspiracji*. „Psychologia Rozwojowa” 2011, nr 16 (2).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425.
- Volition and Personality: Action Versus State Orientation*. Eds. J. Kuhl, J. Beckmann. Göttingen: Hogrefe, 1994.
- Wankiewicz A.: *Otwartość na doświadczenie i kontrola wolicjonalna studentów uczestniczących w Programie Erasmus*. 2013. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Wydział Pedagogiki. Instytut Socjologii. Praca magisterska. Maszynopis. (Praca ta we wrześniu 2013 roku zdobyła I miejsce w konkursie na najlepszą pracę magisterską dotyczącą idei uczenia się przez całe życie, organizowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie).
- Wiers-Jenssen J.: *Norwegian Students Abroad*. „Studies in Higher Education” 2003, no. 4 (28).
- Wiers-Jenssen J., Try S.: *Labour Market Outcomes of Higher Education Undertaken Abroad*. „Studies in Higher Education” 2005, no. 6 (30).
- Zawadzki B. et al.: *Inwentarz Osobowości NEO-FFI Costy i McCrae: Adaptacja polska*. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 1998.

Dorota Turska, Anna Wankiewicz

**Who is reaching for “catalyst” development?
Openness to experience and volitional control
of Erasmus participants**

Summary: The article presents a thesis that only combining processes of formal education with informal and non-formal one is considered as an impulse to a full development of one's potential. It has been posited that participation in the Erasmus programme, defined in the literature as “catalyst development”, is a unique opportunity for individually constructed combination of all three types of educational processes. The phenomenon of so common students' mobility is basically regarded as the field for sociological and economical analyses, to the lesser extent it of interest of empirical psychology. The research has been undertaken in order to search for personality characteristics of the Erasmus programme participants. The obtained results show that students using the “catalyst development” have higher level of openness to experience and stronger volitional control (in terms of realization) while compared with non-mobile students.

Key words: non-formal education, informal education, the Erasmus programme, openness to experience, volitional control

Dorota Turska, Anna Wankiewicz

**Wer greift zum „Entwicklungskatalysator“?
Die Offenheit zur Erfahrung und voluntative Kontrolle
der Erasmus-Programm-Teilnehmer**

Zusammenfassung: Im vorliegenden Artikel wird die These aufgestellt, dass erst eine Integration von formellen und informellen Bildungsprozessen ein Impuls zu vollkommener Entwicklung des menschlichen Potentials werden kann. Eine ungewöhnliche Gelegenheit dazu ist die Teilnahme am Studentenprogramm „Erasmus“, dem in der Fachliteratur als „Entwicklungskatalysator“ bezeichneten Förderprogramm der Europäischen Union. Das Phänomen der allgemeinen Mobilität der Studenten, das zum Thema soziologischer und wirtschaftlicher Analysen wird, findet nur selten seine Widerspiegelung in empirischer Psychologie. Die Verfasserinnen haben eigene Forschungen durchgeführt, um spezifische Persönlichkeitsmerkmale der Teilnehmer zu ergründen. Die Ergebnisse zeigen, dass die den „Entwicklungskatalysator“ benutzenden Studenten im Vergleich zu immobilen Studenten in höherem Maße für Erfahrung offen sind und über stärkere voluntative Kontrolle verfügen.

Schlüsselwörter: informelle u. paraformelle Bildung, Erasmus-Programm, Offenheit zur Erfahrung, voluntative Kontrolle