PRZERWANE STUDIA

PRZERWANE STUDIA

Uwarunkowania zjawiska drop-out i strategie przeciwdziałania na przykładzie Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

REDAKCJA NAUKOWA
Kamil Pacholczyk

GRUPA WYDAWNICZA FNCE
Publikacje naukowe oraz beletrystyka
www.fnce.info

Poznań 2026

Recenzja naukowa:
prof. UAM dr hab. Jacek Guliński

Redaktor prowadzący: dr Bartosz Płotka
Opracowanie redakcyjne: Bogna Paprocka-Podlasiak
Projekt okładki: Paweł Kucypera
Skład i łamanie tekstu: Dariusz Wierzbicki

© Copyright by Wydawnictwo Nauka i Innowacje

Fundacja Uniwersytetu
im. A. Mickiewicza

https://doi.org/10.64158/5wosv9ge62

Grupa Wydawnicza FNCE
ISBN 978-83-68841-94-7

GRUPA WYDAWNICZA FNCE
Publikacje naukowe oraz beletrystyka
www.fnce.info

Wydawnictwo Nauka i Innowacje
ISBN 978-83-68874-22-8

Poznań 2026

Spis treści

Słowo wprowadzenia 7

Kamil Pacholczyk
Teoretyczne podstawy zjawiska drop-outu 11

Agata Piłat
Dostęp to nie wszystko. Drop-out w szkolnictwie wyższym krajów skandynawskich i anglosaskich 31

Amelia Ogrodowczyk
W pogoni za europejskimi standardami. Zjawisko drop-outu w państwach Europy Wschodniej i Turcji..... 47

Nicol Perz
Uwarunkowania i skala zjawiska przedwczesnej rezygnacji ze studiów w wybranych państwach Europy Środkowej i Południowej 73

Wiktoria Wójkiewicz
Zjawisko drop-outu w szkolnictwie wyższym w wybranych państwach Europy Zachodniej. Analiza porównawcza determinantów, mechanizmów interwencji i rekomendacji polityczno-instytucjonalnych 91

Kamil Pacholczyk
Drop-out na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza – wyniki badań własnych 109

Kamil Pacholczyk
Rekomendacje: propozycje działań dla UAM 149

Zakończenie..... 167

Aneksy 171
ARKUSZ DIAGNOSTYCZNY: Monitoring dobrostanu i motywacji (ankieta impulsowa)..... 171
Lista pytań 173
Zrzuty ekranu danych z ankiet 178

Słowo wprowadzenia

Problem przedwczesnego przerywania kształcenia na poziomie akademickim (ang. student drop-out) stanowi jedno z najważniejszych wyzwań strukturalnych współczesnych systemów edukacyjnych. Decyzja o porzuceniu studiów rzadko bywa efektem pojedynczego zdarzenia lub prostą konsekwencją braku motywacji jednostki; stanowi natomiast złożony, rozłożony w czasie proces powstający na styku doświadczeń indywidualnych, uwarunkowań społeczno-ekonomicznych, organizacji procesu dydaktycznego oraz sprawności systemów wsparcia instytucjonalnego. Odejście z uczelni niesie ze sobą poważne konsekwencje na poziomie indywidualnym (utrata czasu, nakładów finansowych oraz obniżenie poczucia własnej wartości), instytucjonalnym (spadek efektywności i stabilności finansowej uczelni) oraz ogólnospołecznym (marnotrawstwo środków publicznych i pogłębianie deficytu wykwalifikowanych kadr).

Prezentowana monografia zbiorowa ma na celu przełamanie uproszczonych ocen tego zjawiska oraz dostarczenie wszechstronnej, popartej badaniami diagnozy jego przyczyn i możliwości prewencji. Publikacja wyrasta z przekonania, że przeciwdziałanie rezygnacji ze studiów nie sprowadza się wyłącznie do mechanicznego podnoszenia wskaźników retencji, lecz dotyka fundamentalnego pytania o odpowiedzialność

uczelni za budowanie środowiska sprzyjającego sprawiedliwości edukacyjnej i poczuciu przynależności.

Struktura opracowania została zaprojektowana w sposób umożliwiający połączenie szerokiej refleksji teoretycznej, analiz porównawczych o zasięgu międzynarodowym oraz empirycznego badania własnego przeprowadzonego na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

1. **Ramy teoretyczne i kontekst krajowy:**
   W pierwszym obszarze monografii dokonano dekompozycji kluczowych modeli teoretycznych wyjaśniających mechanizmy drop-outu. Omówiono klasyczny model integracji studenckiej Vincenta Tinto, rozszerzony europejski model Heubleina i współpracowników, ujęcie Joanny Wróblewskiej-Skrzek i Marcina Choczyńskiego oraz koncepcję czynników wypychających (push) i przyciągających (pull) podsumowaną przez Kehma, Larsena i Sommersel. Rozważania te osadzono w kontekście ewolucji polskiego szkolnictwa wyższego – od modelu elitarnego z początku lat 90. XX wieku (ok. 400 tys. studentów) do etapu masowości (szczyt 1,9 mln studentów, obecnie ok. 1,4 mln przy wskaźniku skolaryzacji 37%), charakteryzującego się wysokim udziałem studiów niestacjonarnych (ok. 50%) oraz skali rezygnacji sięgającej według danych POL-on ponad 1,3 mln osób w latach 2012–2020.
2. **Perspektywa międzynarodowa i regionalna:**
   a) Analiza doświadczeń krajów skandynawskich i anglosaskich (Dania, Norwegia, Szwecja, Finlandia, Irlandia, Wielka Brytania) ukazuje granice egalitarnych państw dobrobytu i dowodzi, że formalna dostępność edukacji nie znosi reprodukcji nierówności klasowych oraz wpływu kapitału kulturowego i poczucia przynależności (belonging).
   b) Studia nad Europą Wschodnią, państwami bałtyckimi i Turcją odsłaniają zróżnicowanie polityk krajowych (od zaawansowanych systemów w Estonii i Litwie po wysoki odsetek nieukończenia studiów na Łotwie i w Turcji), wpływy kryzysów wojennych (Ukraina) i ustrojowych (Białoruś) oraz rosnącą rolę

analityki edukacyjnej (learning analytics) i uczenia maszynowego w prognozowaniu ryzyka rezygnacji.

c) Przegląd sytuacji w Europie Środkowej i Południowej (m.in. Czechy, Węgry, Rumunia, Grecja, Chorwacja, Słowenia, Serbia, Kosowo) wskazuje na uniwersalną rolę barier adaptacyjnych pierwszego roku, wyzwań ekonomicznych zmuszających do godzenia pracy ze studiami oraz trudności z zaliczaniem przedmiotów ścisłych na kierunkach technicznych.
d) Analiza Europy Zachodniej (Niemcy, Holandia, Luksemburg, Francja, Włochy, Hiszpania) prezentuje specyfikę odsiewu na kierunkach STEM, mechanizmy wymuszonego odsiewu administracyjnego (policy-induced dropout – PIDs) oraz dobre praktyki prewencyjne, takie jak: szwajcarskie kursy wyrównawcze EPFL Mise à Niveau, niemieckie zaplecze socjalne Studierendenwerke czy rówieśnicze programy wsparcia typu Buddy Program.
e) Diagnoza empiryczna UAM: Zasadniczą część empiryczną stanowią wyniki ilościowego badania własnego przeprowadzonego na próbie N=777 respondentów (studiujących, doktorantów oraz osób, które przerwały naukę na UAM). Do interpretacji materiału wykorzystano Interakcyjny Model Funkcjonowania Społecznego, badający wzajemne oddziaływanie czynników osobowych (endogennych), środowiskowych (egzogennych) oraz procesualnych.
f) Rekomendacje aplikacyjne i dobre praktyki: Opracowanie wieńczą propozycja uczelnianej strategii retencyjnej opartej na Teorii Autodeterminacji (SDT) Deciego i Ryana oraz omówienie praktycznych inicjatyw wspierających studentów, w tym programu „Poławiacze Pereł".

Oddając tę monografię do rąk badaczy, nauczycieli akademickich, kadry zarządzającej i samorządów studenckich, Autorzy wyrażają nadzieję, że zaprezentowane interdyscyplinarne ujęcie stanie się impulsem do wdrażania przemyślanych zmian systemowych oraz budowania uczelni odpowiedzialnej społecznie.

Niniejsza publikacja nie powstałaby bez wsparcia Poznańskiego Parku Naukowo-Technologicznego oraz Kapituły konkursu grantowego Fund_AKCJA, w którym dofinansowanie otrzymał projekt pt. „Drop-out – przyczyny, skutki i rekomendacje. Casus Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu". Szczególne wyrazy wdzięczności autorzy kierują do dr. Lissewskiego, którego pomoc, życzliwość i zaangażowanie na każdym etapie prac miały nieocenione znaczenie dla powstania niniejszej publikacji.

Kamil Pacholczyk

Kamil Pacholczyk

Teoretyczne podstawy zjawiska drop-outu

Theoretical foundations of the drop-out phenomenon

Abstrakt
Celem rozdziału jest syntetyczne uporządkowanie wiedzy o zjawisku drop-outu w szkolnictwie wyższym, jego uwarunkowaniach, przebiegu i konsekwencjach, ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu polskiego. Zastosowano problemową analizę literatury przedmiotu, modeli teoretycznych oraz wyników badań i danych zastanych dotyczących rezygnacji ze studiów. Analiza wskazuje, że drop-out nie jest pojedynczym zdarzeniem, lecz wieloetapowym procesem, wynikającym ze współoddziaływania czynników indywidualnych, instytucjonalnych, społecznych i ekonomicznych. Kluczowe znaczenie mają: integracja akademicka i społeczna, motywacja, wcześniejsze osiągnięcia edukacyjne, trafność wyboru kierunku, sytuacja materialna, praca zarobkowa, jakość kształcenia oraz organizacja studiów.

Słowa kluczowe: drop-out, szkolnictwo wyższe, rezygnacja ze studiów, retencja studentów, integracja akademicka.

Abstract
The purpose of this chapter is to provide a synthetic overview of the phenomenon of student drop-out in higher education—its determinants, the process itself, and its consequences—with a particular focus on the Polish

context. The study employs an analytical review of the relevant literature, theoretical models, research findings, and existing data concerning the discontinuation of university studies. The analysis indicates that dropping out is not a single, isolated event, but rather a multi-stage process resulting from the interplay of individual, institutional, social, and economic factors. Key elements include academic and social integration, motivation, prior educational achievement, the appropriateness of the chosen field of study, financial circumstances, paid employment, the quality of education, and the organization of the study program.

Keywords: drop-out, higher education, student withdrawal, student retention, academic integration.

Transformacje zachodzące we współczesnym szkolnictwie wyższym sprawiają, że uczelnie mierzą się nie tylko z wyzwaniem zapewnienia wysokiej jakości kształcenia, ale także z koniecznością skutecznego wspierania studentów na kolejnych etapach ich ścieżki akademickiej. Jednym z przejawów trudności w tym obszarze jest problem utrzymywania ciągłości studiowania, który od lat pozostaje przedmiotem zainteresowania badaczy reprezentujących różne dyscypliny naukowe. Analiza tego zagadnienia wymaga spojrzenia wykraczającego poza pojedyncze decyzje studentów i uwzględnienia złożonego układu czynników wpływających na przebieg edukacji akademickiej.

W literaturze przedmiotu podejmowane są liczne próby wyjaśnienia mechanizmów prowadzących do przerwania procesu kształcenia oraz wskazania czynników, które mogą sprzyjać zarówno utrzymaniu studentów na uczelni, jak i ich wcześniejszej rezygnacji. Rozważania te obejmują perspektywę indywidualną, społeczną, ekonomiczną oraz instytucjonalną, pokazując wielowymiarowy charakter badanego zjawiska. Przedstawienie najważniejszych koncepcji i wyników dotychczasowych analiz pozwala lepiej zrozumieć wyzwania stojące przed współczesnymi uczelniami oraz stanowi podstawę do dalszej interpretacji badań empirycznych.

Pojęcie „drop-out" odnosi się do studentów, którzy przerwali rozpoczęte studia przed uzyskaniem dyplomu, niezależnie od powodów i okoliczności tej decyzji[1]. Termin ten obejmuje zarówno osoby całkowicie rezygnujące z dalszego kształcenia, jak i studentów kontynuujących edukację na innym kierunku lub w innej uczelni. Za jednego z najważniejszych badaczy zajmujących się problematyką drop-outu uznawany jest amerykański socjolog i antropolog Vincent Tinto, który jako pierwszy stworzył spójny aparat pojęciowy stanowiący fundament późniejszych analiz tego zjawiska[2].

Koncepcja Tinto koncentruje się na wieloetapowym i wieloczynnikowym procesie prowadzącym do rezygnacji ze studiów w szkolnictwie wyższym Stanów Zjednoczonych. Zaprezentowany przez niego w 1975 roku „model integracji studentów" zakłada, że kluczowym czynnikiem warunkującym ukończenie studiów lub ich porzucenie jest stopień integracji społecznej i akademickiej studenta z uczelnią. Model ten podkreśla znaczenie wzajemnych oddziaływań pomiędzy indywidualnymi cechami studenta a strukturą i funkcjonowaniem instytucji akademickiej. Chociaż Tinto dostrzega wpływ czynników zewnętrznych na decyzję o rezygnacji, traktuje je jako elementy pośrednio oddziałujące na ten proces. Autor rozróżnia również rezygnację mimowolną, wynikającą przykładowo z niepowodzeń edukacyjnych, od dobrowolnego odejścia, związanego między innymi z przeniesieniem na inną uczelnię lub zmianą kierunku studiów. Wskazuje jednocześnie, że poszczególne typy rezygnacji są efektem odmiennych, wzajemnie powiązanych procesów zachodzących w środowisku akademickim[3].

Model opracowany przez Tinto został następnie rozwinięty i dostosowany do realiów europejskiego szkolnictwa wyższego przez

[1] B. M. Kehm, M. R. Larsen, H. B. Sommersel, *Student dropout from universities in Europe: A review of empirical literature*, „Hungarian Educational Research Journal", 2019, s. 147-164.

[2] *Zjawisko drop-outu na polskich uczelniach. Raport opracowany na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego*, https://irsw.pl/wp-content/uploads/2024/04/DROP-OUT_RAPORT-OPI-PIB.pdf, [dostęp: 28.07.2026].

[3] B.M. Kehm, M.R. Larsen, H.B. Sommersel, op. cit., s. 147–164.

Heubleina, Hutzscha, Schreibera, Sommera i Besucha[4]. W zaproponowanym modelu teoretycznym uwzględniono trzy grupy czynników wpływających na ryzyko rezygnacji ze studiów: przeduniwersyteckie, wewnątrzuniwersyteckie oraz zewnętrzne wobec środowiska uczelni. Do ostatniej grupy zaliczono elementy nieuwzględnione w pierwotnej koncepcji Tinto, takie jak: sytuacja finansowa studentów, warunki życia, wsparcie rodziny, dostęp do poradnictwa czy indywidualne plany życiowe[5]. Czynniki związane z okresem poprzedzającym rozpoczęcie studiów obejmują między innymi cechy społeczno-demograficzne, poziom przygotowania do studiowania oraz wybór uczelni i kierunku kształcenia. Z kolei czynniki funkcjonujące w trakcie studiów odnoszą się do osiągnięć edukacyjnych, zasobów psychologicznych, motywacji do nauki, poziomu integracji z uczelnią oraz jakości warunków studiowania. Na etapie podejmowania decyzji o rezygnacji istotne znaczenie przypisuje się natomiast dostępności wsparcia doradczego oraz planom dotyczącym dalszej ścieżki zawodowej i edukacyjnej[6].

Joanna Wróblewska-Skrzek i Marcin Choczyński wskazują na dwa podstawowe wymiary zjawiska drop-outu. Pierwszy odnosi się do osób, które mimo formalnego przyjęcia na studia nie rozpoczynają faktycznie kształcenia, ponieważ nie pojawiają się na pierwszych zajęciach. Drugi dotyczy studentów rezygnujących z nauki na bardzo wczesnym etapie studiów, najczęściej w pierwszych miesiącach pierwszego semestru. Autorzy interpretują to zjawisko w kontekście współczesnych przemian społecznych, wskazując na postępującą płynność, niestabilność oraz deinstytucjonalizację życia społecznego. W konsekwencji studiowanie przestaje być postrzegane jako wyjątkowy etap formowania wiedzy i kompetencji, a coraz częściej staje się jedną z wielu dostępnych

[4] U. Heublein, C. Hutzsch, J. Schreiber, D. Sommer, G. Besuch, *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und herkömmlichen Studiengängen: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/2008*, [w:] *Forum Hochschule*, Berlin 2010.

[5] Ibidem.

[6] B.M. Kehm, M.R. Larsen, H.B. Sommersel, op. cit., s. 147–164.

możliwości, którą można zastąpić inną formą aktywności bez odczuwania silnych zobowiązań czy konsekwencji[7].

Według przedstawionej koncepcji zjawisko drop-outu może oznaczać opuszczenie systemu szkolnictwa wyższego w sposób trwały lub czasowy, rezygnację z konkretnego kierunku studiów albo zmianę kierunku przy jednoczesnym pozostaniu na tej samej uczelni. W ujęciu Wróblewskiej-Skrzek i Choczyńskiego za osobę należącą do kategorii drop-out uznaje się każdego studenta, który rozpoczął studia w danej instytucji, lecz nie ukończył ich z perspektywy tej uczelni i prowadzonych przez nią statystyk. Autorzy zwracają uwagę, że na podstawie danych instytucjonalnych trudno jest odróżnić definitywne opuszczenie systemu szkolnictwa wyższego od przeniesienia się do innej uczelni lub powrotu do edukacji po wielu latach[8].

Autorzy wyróżniają również trzy zasadnicze obszary analizy zjawiska. Pierwszy dotyczy samej decyzji o rezygnacji, która może mieć charakter planowany lub nieplanowany, a kluczowym zagadnieniem pozostaje ustalenie, czy jest ona wynikiem świadomego wyboru, czy konsekwencją procesu selekcji. Drugi odnosi się do procesu obejmującego kolejne etapy ścieżki edukacyjnej – od decyzji o rozpoczęciu studiów, poprzez wybór kierunku i doświadczenia zdobywane podczas nauki, aż do planowania dalszej kariery. Trzeci obszar obejmuje czynniki motywujące do pozostania (in) na uczelni lub jej opuszczenia (out). Można je podzielić na: indywidualne (związane z cechami studenta), instytucjonalne (wynikające z funkcjonowania uczelni) oraz zewnętrzne (odnoszące się do uwarunkowań społecznych i środowiskowych)[9].

Jednym z podstawowych warunków skutecznego ograniczania skali rezygnacji ze studiów jest rozpoznanie czynników odpowiedzialnych za podejmowanie takich decyzji[10]. Zjawisko porzucania studiów ma

[7] J. Wróblewska-Skrzek, M. Choczyński, *Analiza zjawiska drop-out na przykładzie Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Raport z badań*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne" 2024, tom 34 nr 2, s. 97–112.

[8] Ibidem.

[9] Ibidem.

[10] P. Perchinunno, M. Bilancia, D. Vitale, *A statistical analysis of factors affecting higher education dropouts*, „Social Indicators Research" 2021, nr 156, s. 341–362, 2021.

charakter wieloaspektowy i pozostaje rezultatem oddziaływania licznych zmiennych. Badania prowadzone w różnych krajach wskazują na zróżnicowane determinanty tego procesu. W Niemczech D. Mouton zwraca uwagę przede wszystkim na znaczenie relacji studentów z programem studiów, a także wpływ uwarunkowań społeczno-ekonomicznych, osiągnięć akademickich, samooceny własnych kompetencji oraz zamiaru rezygnacji z nauki[11]. Z kolei J.M. Ortiz-Lozano, analizując przypadek Hiszpanii, wykazał istotną rolę zmiennych społeczno-demograficznych i akademickich w wyjaśnianiu decyzji studentów o przerwaniu studiów[12]. Badania B. Péreza przeprowadzone w Kolumbii wskazują natomiast, że dane demograficzne mogą być wykorzystywane jako istotne predyktory ryzyka rezygnacji, a związane z nimi zmienne w znaczącym stopniu wpływają na liczbę studentów opuszczających uczelnie[13]. Podobne podejście zastosował Y. Chen w badaniach prowadzonych w Stanach Zjednoczonych, wykorzystując do prognozowania ryzyka drop-outu informacje dotyczące wcześniejszej ścieżki edukacyjnej, danych demograficznych, przebiegu studiów oraz charakterystyki realizowanego programu kształcenia[14].

Troelsen i Laursen w odniesieniu do efektów drop-outu w Danii wysunęli dwie hipotezy. Pierwsza z nich wykazuje, że decyzja studentów o przerwaniu nauki była uzależniona od wykształcenia rodziców i sytuacji społeczno-ekonomicznych. Druga zakładała, że studenci rezygnują

[11] D. Mouton, H. Zhang, B. Ertl, *German university student's reasons for dropout: identifying latent classes* 2020, „Journal for Educational Research Online", tom 12, nr 2, s. 190–224.

[12] J.M. Ortiz-Lozano, A. Rua-Vieites, P. Bilbao-Calabuig, M. Casadesús-Fa, *University student retention: best time and data to identify undergraduate students at risk of drop-out*, 2020, „Innovations in Education and Teaching International", tom 57, nr 1, s. 74–85.

[13] B. Pérez, C. Castellanos, D. Correal, *Predicting student drop-out rates using data mining techniques: a case study*, [w:] A.D. Orjuela-Cañón, J. Figueroa-García, J. Arias-Londoño (red.), *Applications of Computational Intelligence*, Medellin 2018, s. 111–125.

[14] Y. Chen, A. Johri, H. Rangwala, *Running out of STEM: a comparative study across STEM majors of college students at-risk of dropping out early*, [w:] *Proceedings of the 8th International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, New York 2018, s. 270–279.

z nauki z powodu duńskiej polityki rządowej związanej z edukacją. Powodowało to zmianę kierunku studiów, zmianę uniwersytetów lub porzucenie studiów[15]. Badacze wskazują, że kraje z różnych kultur mają rozmaite postrzeganie wartości edukacji, dlatego też czynniki wpływające na sukcesy i porażki akademickie są zróżnicowane. Ponadto w istniejących badaniach czynnik, który wpływa na rezygnację z nauki, nie pochodzi bezpośrednio od studentów, którzy przerwali naukę, ale od zmiennych, które to określają[16].

W literaturze przedmiotu przyjmuje się, że zjawisko drop-outu obejmuje studentów, którzy kończą edukację akademicką przed uzyskaniem dyplomu. W analizach statystycznych skala tego zjawiska wyrażana jest za pomocą wskaźnika porzucania studiów, stanowiącego przeciwieństwo wskaźników retencji oraz ukończenia kształcenia, które odzwierciedlają pomyślny przebieg procesu edukacyjnego. B.M. Kehm, M.R. Larsen i H.B. Sommersel zwracają uwagę, że rezygnacja ze studiów nie zawsze oznacza definitywne zakończenie edukacji. Może mieć charakter dobrowolny i wiązać się z przeniesieniem na inną uczelnię lub zmianą kierunku studiów. Do najczęściej wskazywanych przyczyn opuszczenia studiów należą: podjęcie zatrudnienia, trudna sytuacja finansowa, problemy osobiste oraz uwarunkowania rodzinne. Konsekwencje tego zjawiska są odczuwalne na kilku poziomach: społecznym, gdzie wpływają na kwestie społeczno-ekonomiczne; instytucjonalnym, związanym z finansowaniem uczelni i osiąganymi wynikami; oraz indywidualnym, gdzie oznaczają utratę czasu i poniesionych nakładów finansowych przez studenta. Szczególnie dotkliwe skutki mogą występować w przypadku studentów zagranicznych, którzy zdecydowali się na podjęcie studiów poza krajem pochodzenia[17].

Aby zrozumieć zjawisko drop-outu, należy wziąć pod uwagę dwa czynniki – wypychające i przyciągające. Czynniki wypychające to

[15] R. Troelsen, P. F. Laursen, *Is drop-out from university dependent on national culture and policy? The case of Denmark*, „European Journal of Education" 2014, tom 49, nr 4, s. 484–496.

[16] Ibidem.

[17] B.M. Kehm, M.R. Larsen, H.B. Sommersel, op. cit., s. 147–164.

uwarunkowania w obrębie wybranej uczelni lub kierunku studiów odnoszące się do zainteresowań i kompetencji studenta. Czynniki przyciągające to przyczyny spoza uczelni lub kierunków studiów odnoszące się do ofert pracy, problemów finansowych lub rodzinnych[18].

Kehm, Larsen i Sommersel dokonali analizy czterdziestu czterech badań empirycznych, w których wyszczególnili dziewięć czynników wpływających na rezygnację ze studiów lub przeniesienie na inny kierunek albo uniwersytet. Należą do nich: warunki studiowania na uniwersytecie, integracja akademicka na uniwersytecie, integracja społeczna na uniwersytecie, osobiste wysiłki i motywacje do nauki, informacje i wymagania dotyczące przyjęcia, wcześniejsze osiągnięcia naukowe w szkole oraz cechy osobowe studenta[19].

Jednym z najważniejszych obszarów są warunki studiowania, które w znacznym stopniu pozostają pod wpływem działań podejmowanych przez uczelnię. Są one wieloaspektowe, a uczelnia może je modyfikować, aby zapobiegać rezygnacji ze studiów lub ograniczać jej skalę. Obejmują one między innymi zasoby instytucjonalne analizowane przede wszystkim w badaniach brytyjskich, takie jak: liczebność grup dydaktycznych, kwalifikacje kadry akademickiej, intensywność działalności naukowej, relacja liczby pracowników do liczby studentów, wysokość nakładów na kształcenie oraz poziom finansowania bibliotek. Wyniki badań wskazują, że lepiej wyposażone instytucje charakteryzują się niższym odsetkiem studentów rezygnujących z nauki. Istotną rolę odgrywa również konstrukcja programu studiów, organizacja procesu dydaktycznego oraz system egzaminowania. Badania prowadzone w Niemczech koncentrowały się przede wszystkim na tych elementach organizacyjnych, natomiast doświadczenia hiszpańskie pokazują, że metody nauczania wymagające większej aktywności studentów zwiększają ich motywację, poprawiają wyniki egzaminacyjne i ograniczają ryzyko rezygnacji. Znaczenie przypisuje się także jakości środowiska uczenia się, obejmującej

[18] J. Bound, S. Turner, *Dropouts and diplomas: The divergence in collegiate outcomes*, [w:] E.A. Hanushek, S. Machin, L. Woessmann (red.), *Handbook of the economics of education*, Amsterdam 2011, s. 573–613.

[19] B.M. Kehm, M.R. Larsen, H.B. Sommersel, op. cit., s. 147–164.

zarówno warunki infrastrukturalne, jak i poziom nauczania oraz jakość programu studiów. Analizy prowadzone w Wielkiej Brytanii wykazały, że wysoka jakość tych elementów wiąże się z niższym prawdopodobieństwem porzucenia studiów[20].

Drugim istotnym wymiarem jest integracja akademicka studenta z uczelnią. Jej poziom zależy zarówno od działań instytucji, jak i od indywidualnych predyspozycji oraz postawy studenta. W literaturze wyróżnia się obiektywne i subiektywne aspekty integracji akademickiej. Wyniki badań jednoznacznie wskazują, że lepsze osiągnięcia edukacyjne oraz wyższy poziom odczuwanego dopasowania do środowiska akademickiego wiążą się z mniejszym ryzykiem rezygnacji ze studiów. Z kolei trudności w spełnianiu wymagań akademickich znacząco zwiększają prawdopodobieństwo opuszczenia uczelni[21].

Kolejnym czynnikiem jest integracja społeczna, która – podobnie jak integracja akademicka – wynika zarówno z funkcjonowania uczelni, jak i indywidualnych cech studentów. W badaniach brytyjskich szczególną uwagę zwrócono na znaczenie miejsca zamieszkania. Studenci mieszkający na kampusie rzadziej rezygnują z nauki, ponieważ funkcjonują w rozbudowanej sieci wsparcia rówieśniczego, która sprzyja zarówno adaptacji społecznej, jak i osiąganiu lepszych wyników w nauce[22].

Istotnym elementem pozostaje również poziom motywacji i osobistego zaangażowania w studiowanie. W tym obszarze rozróżnia się motywację wewnętrzną oraz zewnętrzną. Badania wskazują, że motywacja wewnętrzna w wyraźny sposób ogranicza zarówno ryzyko rezygnacji ze studiów, jak i decyzje o zmianie uczelni lub kierunku. Natomiast motywacja zewnętrzna, związana między innymi z perspektywą przyszłego zatrudnienia, nie wykazała istotnego statystycznie wpływu na poziom rezygnacji. Również większy nakład pracy własnej i czasu przeznaczanego na samodzielną naukę zmniejsza prawdopodobieństwo przerwania studiów[23].

[20] Ibidem.
[21] Ibidem.
[22] Ibidem.
[23] Ibidem.

Znaczenie przypisuje się także procesowi rekrutacji oraz wymaganiom stawianym kandydatom. Są to czynniki związane z okresem poprzedzającym rozpoczęcie studiów i wpływające na trafność wyboru kierunku oraz uczelni. Chociaż instytucje szkolnictwa wyższego mogą oddziaływać na ten obszar poprzez sposób organizacji rekrutacji, pozostaje on również powiązany z aspiracjami i preferencjami kandydatów. Selektywność procesu naboru, limity miejsc czy egzaminy wstępne stanowią elementy różnicujące ryzyko późniejszej rezygnacji. Badania sugerują, że systemy rekrutacyjne, wykorzystujące testy niezależne od ocen szkolnych, mogą ograniczać prawdopodobieństwo porzucenia studiów[24].

Najlepiej rozpoznanym w literaturze wymiarem drop-outu są wcześniejsze osiągnięcia edukacyjne. Analizy obejmują wyniki uzyskiwane w szkole średniej, profil kształcenia oraz typ ukończonej szkoły. Wyniki badań wskazują, że wysokie oceny, osiągane przed rozpoczęciem studiów, wiążą się z niższym ryzykiem rezygnacji, przy czym szczególnie silnym wskaźnikiem okazują się osiągnięcia z matematyki. Dotychczasowe osiągnięcia edukacyjne skutecznie prognozują prawdopodobieństwo porzucenia studiów, natomiast nie pozwalają przewidywać decyzji o zmianie uczelni[25].

Ważną grupę determinant stanowią również cechy osobiste studentów. Obejmują one zarówno cechy demograficzne, takie jak wiek i płeć, jak i indywidualne predyspozycje, między innymi sumienność czy stosunek do nauki. O ile uczelnie mogą w pewnym zakresie oddziaływać na strukturę demograficzną przyjmowanych studentów, o tyle cechy osobowości pozostają poza ich wpływem. Wyniki badań pokazują, że młodsi studenci rzadziej rezygnują z nauki niż osoby starsze, a wskaźnik drop-outu jest wyższy wśród mężczyzn niż kobiet[26]. Jednocześnie przerwa między ukończeniem szkoły średniej a rozpoczęciem studiów zwiększa prawdopodobieństwo rezygnacji, choć jednocześnie zmniejsza skłonność do przenoszenia się na inną uczelnię[27].

[24] Ibidem.
[25] Ibidem.
[26] Ibidem.
[27] Ibidem.

Analizy uwzględniają również wpływ środowiska społeczno-demograficznego studentów. Najczęściej oceniane są poziom wykształcenia rodziców oraz ich sytuacja zawodowa. Wyższy poziom wykształcenia rodziców wiąże się z mniejszym ryzykiem przerwania studiów, choć zależność ta jest słabsza w przypadku studentów decydujących się jedynie na zmianę uczelni. Do grupy czynników zewnętrznych zalicza się również sytuację materialną studentów oraz podejmowanie przez nich pracy zarobkowej podczas studiów. Znaczenie tych uwarunkowań zależy między innymi od wysokości opłat za studia, dostępności stypendiów, pożyczek i grantów, a także od zakresu wsparcia finansowego otrzymywanego od rodziny. Różnice mogą również wynikać ze statusu studenta krajowego lub zagranicznego. Badania prowadzone w Niemczech wykazały, że studenci korzystający z państwowego wsparcia finansowego rzadziej rezygnują ze studiów niż osoby nieotrzymujące takiej pomocy. Jednocześnie korzystanie z publicznych form finansowania wiązało się z większym prawdopodobieństwem zmiany uczelni lub kierunku studiów, przy czym skala tego zjawiska była zróżnicowana[28].

Pomimo rosnącego zainteresowania problematyką porzucania studiów na świecie badania w Polsce dotyczące wytrwałości akademickiej nadal należą do stosunkowo nielicznych. W literaturze przedmiotu wskazuje się, że może to wynikać z niewielkiej selektywności krajowego systemu szkolnictwa wyższego, która przez wiele lat była postrzegana jako bardziej istotne wyzwanie niż analiza zjawiska drop-outu[29]. Jednocześnie wskaźnik ukończenia studiów w Polsce pozostaje niższy niż w większości państw należących do Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD)[30]. Transformacja ustrojowa zapoczątkowała dynamiczny rozwój polskiego szkolnictwa wyższego. Na początku lat 90. XX wieku na uczelniach studiowało około 400 tys. osób, co oznaczało, że studia podejmowało jedynie około 10% absolwentów szkół średnich.

[28] Ibidem.

[29] M. Smużewska, K. Wasielewski, D. Antonowicz, *Niepowodzenia w studiowaniu z perspektywy uczelni i studentów*, „Edukacja" 2015, nr 4, s. 130–146.

[30] *Education at a Glance 2013*, OECD Indicators, 2013, https://doi.org/10.1787/eag-2013-en. [dostęp: 28.07.2026].

Taka sytuacja świadczyła o elitarnym charakterze szkolnictwa wyższego[31]. W kolejnych latach nastąpił jednak gwałtowny wzrost liczby studentów – do połowy pierwszej dekady XXI wieku osiągnęła ona około 1,9 mln osób, a współczynnik skolaryzacji wzrósł do blisko 40%. Od tego momentu, głównie wskutek zmian demograficznych, liczba studiujących zaczęła się stopniowo zmniejszać i obecnie wynosi około 1,4 mln, przy spadku wskaźnika skolaryzacji do około 37%[32].

System rekrutacji do polskich uczelni opiera się na naborze prowadzonym na poszczególne kierunki studiów. Każda uczelnia samodzielnie określa kryteria kwalifikacyjne, wykorzystując między innymi wyniki egzaminu maturalnego, punktację ECTS lub kombinację różnych wymagań. Rozwiązanie to charakteryzuje się stosunkowo niewielką elastycznością, ograniczając możliwości późniejszej zmiany kierunku studiów[33].

Podstawowym kryterium oceny kandydatów pozostają wyniki egzaminu maturalnego. Egzamin obejmuje trzy obowiązkowe przedmioty na poziomie podstawowym (język polski, matematykę i język obcy) oraz co najmniej jeden przedmiot zdawany na poziomie rozszerzonym. Zakres wybieranych przedmiotów zmienia się jedynie w niewielkim stopniu, a uzyskane wyniki zachowują ważność przez wiele lat. Niskie opłaty rekrutacyjne powodują natomiast, że kandydaci mogą jednocześnie aplikować na wiele kierunków i do różnych uczelni.

Polska należy do państw OECD o jednym z najwyższych odsetków studentów kształcących się w trybie niestacjonarnym. Około połowa wszystkich studentów wybiera tę formę studiowania, podczas gdy

[31] Z. Marciniak, E. Chmielecka, A. Kraśniewski, T. Saryusz-Wolski, *Self-certification Report of the National Qualifications Framework for Higher Education*, [w:] Z. Marciniak (red.), *Instytut Badań Edukacyjnych*, Warszawa 2014.

[32] *Szkoły wyższe i ich finanse w 2014 r.*, Główny Urząd Statystyczny, 2015, Warszawa, https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/2/11/1/szkoly_wyzsze_i_ich_finanse_w_2014.pdf. [dostęp: 28.07.2026].

[33] T.Z. Zając, A. Komendant-Brodowska, *Premeditated, dismissed and disenchanted: higher education dropouts in Poland*, „Tertiary Education and Management" 2018, nr 25, s. 1–16.

średnia dla krajów OECD wynosi około 22%[34]. Charakterystyczną cechą polskiego systemu jest również ograniczona liczba miejsc w domach studenckich, co sprawia, że znaczna część studentów codziennie dojeżdża na zajęcia.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego podkreśla, że problem przedwczesnego kończenia studiów wymaga kompleksowej analizy i nie może być rozpatrywany wyłącznie w kontekście funkcjonowania uczelni. Na decyzje studentów wpływają również zmiany zachodzące na rynku pracy, sytuacja społeczno-ekonomiczna oraz indywidualne wybory edukacyjne i zawodowe. Dane opracowane przez OPI PIB wskazują, że w latach 2012–2020 ponad 1,3 mln osób przerwało studiowanie wybranego kierunku i nie powróciło na niego w ciągu roku od skreślenia z listy studentów. Resort zaznacza jednak, że statystyki obejmują również osoby studiujące równolegle na kilku kierunkach lub rozpoczynające kolejne studia, dlatego część przypadków mogła zostać uwzględniona wielokrotnie. Ministerstwo wyróżnia dwie podstawowe grupy przyczyn rezygnacji ze studiów. Pierwsza obejmuje czynniki związane z funkcjonowaniem uczelni, takie jak niezadowolenie z programu kształcenia, nadmierna przewaga treści teoretycznych nad praktycznymi, mało elastyczne plany zajęć, problemy organizacyjne, niewystarczająca komunikacja oraz koszty studiowania. Drugą grupę stanowią czynniki indywidualne, do których zalicza się między innymi nietrafiony wybór kierunku, pogarszającą się sytuację materialną, problemy zdrowotne, konieczność podjęcia pracy zarobkowej czy trudności wynikające z dojazdów lub studiowania poza miejscem zamieszkania. Resort zwraca również uwagę na znaczący wpływ pandemii COVID-19 na decyzje studentów dotyczące kontynuowania nauki. Wprowadzenie kształcenia zdalnego i hybrydowego ograniczyło możliwości budowania relacji społecznych oraz zwiększyło obciążenie psychiczne młodych ludzi. W tym okresie częściej obserwowano poczucie osamotnienia, przewlekły stres oraz spadek satysfakcji z procesu studiowania. Obecnie dodatkowymi źródłami niepewności są rosnące koszty życia, napięcia

[34] Education at a Glance 2013, OECD Indicators, 2013, https://doi.org/10.1787/eag-2013-en. [dostęp: 28.07.2026].

geopolityczne oraz zmiany zachodzące na rynku pracy w związku z dynamicznym rozwojem technologii opartych na sztucznej inteligencji[35].

Jednym z najczęściej wskazywanych czynników sprzyjających rezygnacji ze studiów pozostaje sytuacja finansowa studentów. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, powołując się na raport „Portfel Studenta 2025", wskazuje, że przeciętne miesięczne wydatki studenta wynoszą już blisko 4 tys. zł, co oznacza wzrost o około połowę w porównaniu z rokiem 2020. Z przytoczonych danych wynika, że niemal co piąty student rozważa przerwanie studiów właśnie z powodów ekonomicznych. Zdaniem resortu szczególnie istotną rolę odgrywa dostęp do przystępnego cenowo zakwaterowania. Pod koniec 2024 roku w Polsce funkcjonowało około 110 tys. miejsc w domach studenckich, jednak znaczna część infrastruktury wymaga modernizacji[36]. Mimo że ministerstwo nie realizuje programu dedykowanego wyłącznie ograniczaniu zjawiska drop-outu, wskazuje szereg działań mogących pośrednio wpływać na poprawę retencji studentów. Należą do nich rozwiązania wynikające z Procesu Bolońskiego (którego celem było stworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego), rozwój mobilności studentów i kadry akademickiej, tworzenie wspólnych programów studiów, rozwój studiów dualnych oraz współpraca uczelni z pracodawcami. Istotnym elementem pozostaje również obowiązek realizacji praktyk zawodowych na kierunkach o profilu praktycznym[37].

W raporcie „Zjawisko drop-outu na polskich uczelniach" z 2022 r., przygotowanym na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, przedstawiono szczegółową analizę uwarunkowań porzucania studiów w Polsce. Najwyższy odsetek rezygnacji odnotowano w województwach: opolskim, małopolskim i dolnośląskim, natomiast najniższy

[35] K. Kania, *Ponad 1,3 mln rezygnacji ze studiów. Ministerstwo ujawnia, dlaczego studenci odchodzą z uczelni*, Forsal.pl z dnia 8.07.2026, https://forsal.pl/lifestyle/edukacja/artykuly/11272347,ponad-13-mln-rezygnacji-ze-studiow-ministerstwo-ujawnia-dlaczego-st.html.

[36] Ibidem.

[37] K. Mazur, *To już plaga na polskich uczelniach. Ministerstwo stawia sprawę jasno*, strefa.edukacji.pl z dnia 6 lipca 2026, https://strefaedukacji.pl/to-juz-plaga-na-polskich-uczelniach-ministerstwo-stawia-sprawe-jasno/ar/c5p2-29056185.

w województwach: podlaskim, podkarpackim oraz zachodniopomorskim. Autorzy raportu wskazują, że decyzje o opuszczeniu regionu, w którym realizowane były studia, często wynikają z poszukiwania lepszych możliwości zatrudnienia. Jednocześnie analizy pokazują, że absolwenci osiągają wyższe wynagrodzenia niż osoby, które przerwały studia, co potwierdza utrzymującą się wartość dyplomu ukończenia studiów na rynku pracy[38].

Analizy przeprowadzone z wykorzystaniem danych systemu POL-on wykazały, że w latach 2012–2020 ponad 1,3 mln osób zrezygnowało z realizowanego kierunku studiów i nie powróciło do niego w ciągu roku od skreślenia z listy studentów. Wyniki wskazują również, że udział mężczyzn wśród osób przerywających studia był o około 15 punktów procentowych wyższy niż udział kobiet. Wiek rozpoczęcia studiów nie różnicował istotnie ryzyka rezygnacji, z wyjątkiem studiów jednolitych magisterskich, gdzie starsi studenci częściej przerywali kształcenie. Zjawisko drop-outu częściej dotyczyło również osób pochodzących z miast niż ze wsi[39].

Badania jakościowe pozwoliły natomiast wyróżnić dwie zasadnicze grupy przyczyn decyzji o przerwaniu studiów: instytucjonalne oraz indywidualne. Do pierwszej zaliczono między innymi jakość kształcenia, proporcje pomiędzy treściami teoretycznymi i praktycznymi, elastyczność organizacji zajęć, możliwości uczestnictwa w życiu studenckim, poziom opłat, stan infrastruktury oraz jakość komunikacji i organizacji funkcjonowania uczelni. Czynniki indywidualne obejmowały przede wszystkim brak zainteresowania wybranym kierunkiem, problemy osobiste, konieczność godzenia studiów z pracą zawodową lub studiowaniem na drugim kierunku, a także trudności wynikające z nauki poza miejscem zamieszkania. Wyniki badań wskazują jednocześnie, że decyzja o rezygnacji rzadko jest konsekwencją pojedynczego czynnika.

[38] *Rzucili studia i co dalej? Nowe dane w systemie ELA już dostępne*, z dnia 17.12.2025, https://www.gov.pl/web/nauka/rzucili-studia-i-co-dalej-nowe-dane-w-systemie-ela-juz-dostepne.

[39] *Zjawisko drop-outu na polskich uczelniach*, 2020, Warszawa. https://irsw.pl/wp-content/uploads/2024/04/DROP-OUT_RAPORT-OPI-PIB.pdf.

Zdecydowanie częściej stanowi rezultat współwystępowania wielu okoliczności i stopniowo narastających problemów[40].

Wśród uwarunkowań indywidualnych szczególne znaczenie ma brak zainteresowania kierunkiem studiów, który może wynikać zarówno z niewłaściwego wyboru, niedopasowanego do zainteresowań i predyspozycji studenta, jak również z niewystarczającej wiedzy na temat specyfiki danego kierunku w momencie podejmowania decyzji o rozpoczęciu kształcenia. Analizy wskazują, że przy wyborze kierunku studiów pierwszego stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich studenci kierują się przede wszystkim wymaganiami rekrutacyjnymi, dostępnością kierunku w miejscu zamieszkania lub wybranej lokalizacji, formą studiów, perspektywami zawodowymi oraz własnymi zainteresowaniami. Istotny wpływ na decyzje edukacyjne może mieć również presja ze strony rodziny i otoczenia społecznego. Dla wielu osób rozpoczęcie studiów po ukończeniu szkoły średniej jest postrzegane jako naturalny etap dalszej edukacji. Konfrontacja wcześniejszych oczekiwań i wyobrażeń dotyczących studiowania z rzeczywistymi doświadczeniami akademickimi może prowadzić do spadku zainteresowania wybranym kierunkiem, a w konsekwencji stać się jednym z czynników sprzyjających rezygnacji ze studiów[41].

Jednym z istotnych czynników instytucjonalnych, wpływających na decyzję o przerwaniu studiów, jest postrzegany poziom kształcenia. Uczestnicy badań jakościowych wskazywali negatywne konsekwencje zarówno nadmiernie wysokich, jak i zbyt niskich wymagań akademickich. Z jednej strony szeroki zakres materiału, trudność poszczególnych przedmiotów oraz wysokie wymagania stawiane przez nauczycieli akademickich mogą stanowić szczególne wyzwanie dla studentów, zwłaszcza na pierwszych latach studiów, i negatywnie wpływać na osiągane wyniki. Zaś z drugiej strony zbyt niski poziom kształcenia, niewymagające przedmioty, nieaktualna wiedza przekazywana przez wykładowców, mało atrakcyjne metody dydaktyczne oraz niewielka liczba zajęć specjalistycznych mogą prowadzić do obniżenia motywacji studentów.

[40] Ibidem.
[41] Ibidem.

W takich sytuacjach studenci mogą odczuwać, że poświęcany czas nie przynosi oczekiwanych efektów, a w przypadku studiów odpłatnych dodatkowo wiąże się z nieuzasadnionymi kosztami finansowymi[42].

Analizy dotyczące momentu rezygnacji ze studiów wskazują, że większość przypadków porzucenia kształcenia następuje stosunkowo wcześnie, choć nie bezpośrednio po rozpoczęciu studiów. W pierwszych dwóch semestrach odnotowano około dwie trzecie wszystkich rezygnacji ze studiów pierwszego stopnia, około 60% przypadków dotyczących studiów drugiego stopnia oraz około połowę rezygnacji ze studiów jednolitych magisterskich. Studenci uczelni publicznych częściej przerywają naukę niż osoby studiujące w uczelniach niepublicznych oraz kościelnych. Ponadto niemal dwie trzecie osób skreślonych z listy studentów nie podjęło ponownie kształcenia w ciągu roku od tego zdarzenia. W przypadku studentów, którzy zdecydowali się na zmianę swojej ścieżki edukacyjnej, blisko połowa wybrała kierunek należący do innego obszaru kształcenia niż pierwotnie studiowany. Taka sytuacja częściej dotyczyła osób rozpoczynających nowy kierunek studiów pierwszego stopnia oraz studentów uczelni publicznych[43].

Wśród propozycji działań, które mogłyby ograniczyć skalę rezygnacji ze studiów, uczestnicy badań wskazywali przede wszystkim potrzebę uproszczenia i większego uporządkowania programów kształcenia, umożliwienia bardziej elastycznego planowania zajęć oraz indywidualizacji ścieżki studiowania. Postulowano również modernizację programów dydaktycznych, zmianę metod przekazywania wiedzy oraz poprawę infrastruktury akademickiej i przestrzeni kampusowych. Podobnie jak przyczyny występowania zjawiska drop-outu, również jego konsekwencje ujawniają się na wielu poziomach, zarówno systemowym, instytucjonalnym, jak i indywidualnym. Z perspektywy studenta rezygnacja ze studiów oznacza przede wszystkim utratę zainwestowanych zasobów osobistych, w tym czasu, środków finansowych oraz wysiłku poświęconego na rozpoczęcie i realizację kształcenia. W niektórych przypadkach może prowadzić również do negatywnych konsekwencji

[42] Ibidem.
[43] Ibidem.

emocjonalnych związanych z poczuciem niepowodzenia lub koniecznością zmiany wcześniej przyjętych planów edukacyjnych i zawodowych[44].

Problem przedwczesnego przerywania studiów ma charakter wielowymiarowy i nie może być wyjaśniany wyłącznie przez pojedyncze czynniki. Dotychczasowy dorobek naukowy wskazuje na złożoność zależności między cechami indywidualnymi studentów, środowiskiem społecznym, uwarunkowaniami ekonomicznymi oraz organizacją procesu kształcenia. Przedstawione koncepcje i modele stanowią istotny punkt odniesienia dla analiz empirycznych oraz umożliwiają właściwą interpretację zjawiska w kontekście funkcjonowania współczesnych uczelni.

Bibliografia

Bound J., Turner S., *Dropouts and diplomas: The divergence in collegiate outcomes*, [w:] *Handbook of the Economics of Education*, E.A. Hanushek, S. Machin, L. Woessmann (red.), Amsterdam 2011, s. 573–613.

Chen Y., Johri A., Rangwala H., *Running out of STEM: A comparative study across STEM majors of college students at risk of dropping out early*, [w:] *Proceedings of the 8th International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, New York 2018, s. 270–279.

Education at a Glance 2013. OECD Indicators, 2013, https://doi.org/10.1787/eag-2013-en [dostęp: 28.07.2026].

Heublein U., Hutzsch C., Schreiber J., Sommer D., Besuch G., *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und herkömmlichen Studiengängen: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/2008*, „Forum Hochschule" 2010, Berlin.

Kania K., *Ponad 1,3 mln rezygnacji ze studiów. Ministerstwo ujawnia, dlaczego studenci odchodzą z uczelni*, Forsal.pl, 8.07.2026, https://forsal.pl/lifestyle/edukacja/artykuly/11272347,ponad-13-mln-rezygnacji-ze-studiow-ministerstwo-ujawnia-dlaczego-st.html, dostęp: 28.07.2026 r.

Kehm B.M., Larsen M.R., Sommersel H.B., *Student dropout from universities in Europe: A review of empirical literature*, „Hungarian Educational Research Journal" 2019, s. 147–164.

[44] Ibidem.

Marciniak Z., Chmielecka E., Kraśniewski A., Saryusz-Wolski T., *Self-certification Report of the National Qualifications Framework for Higher Education*, Z. Marciniak (red.), Warszawa 2014.

Mazur K., *To już plaga na polskich uczelniach. Ministerstwo stawia sprawę jasno*, Strefa Edukacji, 6.07.2026, https://strefaedukacji.pl/to-juz-plaga-na-polskich-uczelniach-ministerstwo-stawia-sprawe-jasno/ar/c5p2-29056185, dostęp: 28.07.2026 r.

Mouton D., Zhang H., Ertl B., *German university student's reasons for dropout: Identifying latent classes*, „Journal for Educational Research Online" 2020, t. 12, nr 2, s. 190–224.

Ortiz-Lozano J.M., Rua-Vieites A., Bilbao-Calabuig P., Casadesús-Fa M., *University student retention: Best time and data to identify undergraduate students at risk of dropout*, „Innovations in Education and Teaching International" 2020, t. 57, nr 1, s. 74–85.

Perchinunno P., Bilancia M., Vitale D., *A statistical analysis of factors affecting higher education dropouts*, „Social Indicators Research" 2021, nr 156, s. 341–362.

Pérez B., Castellanos C., Correal D., *Predicting student dropout rates using data mining techniques: A case study*, [w:] *Applications of Computational Intelligence*, A.D. Orjuela-Cañón, J. Figueroa-García, J. Arias-Londoño (red.), Medellín 2018, s. 111–125.

Rzucili studia i co dalej? Nowe dane w systemie ELA już dostępne, Gov.pl, 17.12.2025, https://www.gov.pl/web/nauka/rzucili-studia-i-co-dalej-nowe-dane-w-systemie-ela-juz-dostepne 28.07.2026 r.

Smużewska M., Wasielewski K., Antonowicz D., *Niepowodzenia w studiowaniu z perspektywy uczelni i studentów*, „Edukacja" 2015, nr 4, s. 130–146.

Szkoły wyższe i ich finanse w 2014 r., Warszawa 2015, https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/2/11/1/szkoly_wyzsze_i_ich_finanse_w_2014.pdf [dostęp: 28.07.2026].

Troelsen R., Laursen P.F., *Is drop-out from university dependent on national culture and policy? The case of Denmark*, „European Journal of Education" 2014, t. 49, nr 4, s. 484–496.

Wróblewska-Skrzek J., Choczyński M., *Analiza zjawiska drop-out na przykładzie Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Raport z badań*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne" 2024, t. 34, nr 2, s. 97–112.

Zając T.Z., Komendant-Brodowska A., *Premeditated, dismissed and disenchanted: Higher education dropouts in Poland*, „Tertiary Education and Management" 2018, nr 25, s. 1–16.

Zjawisko drop-outu na polskich uczelniach. Raport opracowany na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2020, https://irsw.pl/wp-content/uploads/2024/04/DROP-OUT_RAPORT-OPI-PIB.pdf [dostęp: 28.07.2026].

Agata Piłat

Dostęp to nie wszystko. Drop-out w szkolnictwie wyższym krajów skandynawskich i anglosaskich

Access is not everything. Drop-out rates in higher education in Scandinavian and Anglo-Saxon countries

Abstrakt
Rozdział analizuje zjawisko drop-outu w Danii, Norwegii, Szwecji, Finlandii, Irlandii i Wielkiej Brytanii, koncentrując się na społecznych, instytucjonalnych i biograficznych uwarunkowaniach tego procesu. Celem opracowania jest ukazanie, że formalna dostępność szkolnictwa wyższego oraz rozbudowane mechanizmy państwa dobrobytu nie eliminują nierówności edukacyjnych. Na podstawie przeglądu badań porównawczych i jakościowych wykazano, że ryzyko przerwania studiów jest związane przede wszystkim z pochodzeniem klasowym, kapitałem kulturowym, wcześniejszymi doświadczeniami edukacyjnymi, sytuacją ekonomiczną, poczuciem przynależności, zdrowiem psychicznym oraz jakością wsparcia instytucjonalnego. Szczególne znaczenie mają także różnice między typami uczelni, możliwości transferu między instytucjami oraz dostęp do edukacji drugiej szansy. Analiza wskazuje, że drop-out nie powinien być interpretowany wyłącznie jako indywidualna porażka lub brak motywacji, lecz jako pro-

ces wynikający z relacji między jednostką, instytucją i strukturą społeczną. Skuteczne przeciwdziałanie rezygnacji ze studiów wymaga zatem nie tylko zwiększania dostępu do edukacji, lecz także rozwijania wczesnego, elastycznego i zróżnicowanego wsparcia, uwzględniającego społeczne oraz psychologiczne potrzeby studentów.

Słowa kluczowe: rezygnacja ze studiów, nierówności edukacyjne, szkolnictwo wyższe, wsparcie instytucjonalne, państwo dobrobytu.

Abstract

This chapter examines students drop-out in Denmark, Norway, Sweden, Finland, Ireland, and the United Kingdom, focusing on social, institutional, and biographical conditions shaping this process. The aim is to demonstrate that formal access to higher education and extensive welfare-state arrangements do not eliminate educational inequalities. Based on a review of comparative and qualitative studies, the analysis shows that the risk of dropping out remains associated with social class, cultural capital, previous educational experiences, financial circumstances, sense of belonging, mental health, and the quality of institutional support. Differences between types of higher education institutions, opportunities for transferring between sectors, and access to second-chance education are also significant. The findings indicate that drop-out should not be understood solely as an individual failure or lack of motivation, but rather as a process resulting from the interaction between students, institutions, and broader social structures. Effective drop-out prevention therefore requires more than expanding access to higher education. It calls for early, flexible, and differentiated support system that respond to students' social, academic, financial, and psychological needs. Such an approach is essential for understanding retention not merely as an administrative indicator, but as an important dimension of educational justice.

Keywords: drop-out, educational inequalities, higher education, institutional support, welfare state.

Zjawisko drop-outu w krajach północy Europy należy do istotnych problemów współczesnej polityki edukacyjnej, ponieważ ujawnia granice nawet tych systemów szkolnictwa, które są powszechnie postrzegane jako egalitarne, stabilne i silnie wspierane przez państwo. W obrębie Europy Północnej szczególnie interesujące pozostaje napięcie między formalną dostępnością edukacji a faktyczną zdolnością studentów do utrzymania ciągłości studiów, poradzenia sobie z wymaganiami instytucjonalnymi oraz ukończenia wybranego programu. Właśnie dlatego analiza zjawiska rezygnacji z kształcenia w Danii, Norwegii, Szwecji, Finlandii, Irlandii i Wielkiej Brytanii pozwala lepiej zrozumieć, w jaki sposób nierówności społeczne działają również w systemach budowanych na założeniach równościowych.

W najnowszych badaniach porównawczych nad Danią i Norwegią podkreśla się, że rezygnacja ze studiów nie rozkłada się równomiernie społecznie. Håvard Helland, Thea B. Strømme i Jens-Peter Thomsen[1] wykazali, że w obu krajach studenci pochodzący z klasy pracującej częściej przerywają studia niż ich rówieśnicy z wyższych i średnich warstw społecznych, przy czym ogólny poziom drop-outu jest wyraźnie wyższy w Norwegii niż w Danii[2]. Autorzy zwracają też uwagę, że istotna część ruchów studentów nie oznacza definitywnego odejścia z systemu, lecz transfer między uczelniami badawczymi a bardziej zawodowo zorientowanymi college'ami uniwersyteckimi[3]. Tym samym zjawisko to wymaga interpretacji nie tylko w kategoriach porażki edukacyjnej, lecz także jako efektu niedopasowania pomiędzy habitusem studenta, jego kapitałem społecznym i kulturowym a logiką instytucji, do której trafił.

Ta perspektywa jest szczególnie cenna w odniesieniu do krajów północy Europy, ponieważ pozwala wyjść poza uproszczone przekonanie, że rozbudowane państwo dobrobytu automatycznie neutralizuje nierówności w szkolnictwie wyższym. W praktyce systemy skandynawskie

[1] H. Helland, T.B. Strømme, J-P. Thomsen, *Social inequality in dropout rates in higher education: Denmark and Norway*, Studies in Higher Education 2025, t. 50, nr 12, s. 2796-2811.

[2] Ibidem.

[3] Ibidem.

ograniczają bariery ekonomiczne, lecz nie eliminują wpływu wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych, pochodzenia klasowego, wzorów aspiracji i stopnia oswojenia z kulturą akademicką. Badania dowodzą, że studenci z większym zasobem kapitału kulturowego łatwiej poruszają się po polu szkolnictwa wyższego, sprawniej odczytują ukryte reguły instytucjonalne i skuteczniej wpisują się w dominujące modele akademickiego funkcjonowania[4].

W tym sensie drop-out należy traktować jako proces społeczny, a nie jedynie jednostkowy akt rezygnacji. Europejskie przeglądy badań podkreślają, że decyzja o przerwaniu studiów najczęściej wynika z nakładania się wielu czynników: warunków studiowania, jakości integracji społecznej i akademickiej, poziomu przygotowania szkolnego, przebiegu rekrutacji, wsparcia informacyjnego, presji finansowej, czynników rodzinnych i osobistych oraz sposobu, w jaki uczelnie reagują na trudności swoich studentów. Z tego powodu kraje północnej Europy stanowią szczególnie wartościowe laboratorium analityczne: ich systemy są względnie hojne finansowane, a mimo to nie zdołały wyeliminować selekcyjnych mechanizmów oddziałujących na przebieg studiowania.

W przypadku Danii i Norwegii różnice są widoczne nie tylko w skali samego zjawiska, lecz także w strukturze instytucjonalnej, która współkształtuje trajektorie studentów. Helland, Strømme i Thomsen[5] pokazują, że różnice w orientacji akademickiej między uniwersytetami a college'ami uniwersyteckimi są wyraźniejsze w Danii niż w Norwegii.

W Norwegii uczelnie tego drugiego typu przeszły proces silniejszego „uakademizowania", co osłabiło kontrast między sektorami i częściowo zmniejszyło znaczenie transferów jako ruch między odmiennymi światami instytucjonalnymi[6]. W Danii natomiast college'e pozostają w większym stopniu związane z kształceniem praktycznym i zawodowym, co sprawia, że dla części studentów z mniej uprzywilejowanych środowisk są bardziej zgodne z ich doświadczeniami i aspiracjami.

[4] Ibidem.
[5] Ibidem.
[6] Ibidem.

Wyniki analiz rejestrowanych dla obu krajów są wymowne. W Norwegii nieukończenie studiów w ciągu ośmiu lat od rozpoczęcia nauki było znacznie częstsze zarówno na uniwersytetach, jak i w college'ach uniwersyteckich, a różnice klasowe pozostawały wyraźne nawet po uwzględnieniu ocen ze szkoły średniej[7]. W Danii ryzyko nieukończenia studiów również rosło wśród studentów z klasy pracującej, jednak wzory transferów między typami instytucji okazały się tam silniej spolaryzowane. Studenci z klas wyższych i wyższej klasy średniej częściej przemieszczali się z college'ów ku uniwersytetom, natomiast studenci z klasy pracującej częściej dokonywali ruchów odwrotnych[8]. Oznacza to, że struktura systemu nie tylko selekcjonuje, ale i kierunkuje dalsze wybory edukacyjne.

Warto zauważyć, że autorzy badania interpretują tę prawidłowość w odniesieniu do teorii reprodukcji kulturowej Pierre'a Bourdieu oraz do teorii decyzji edukacyjnych Raymonda Boudona[9]. Zgodnie z tym ujęciem różnice klasowe nie ograniczają się do pochodzenia społecznego: odmienne kalkulacje ryzyka, kosztów i zysków związanych ze szkolnictwem wyższym mogą wiązać się z większym poczuciem obcości, mniejszym przekonaniem o własnym uprawnieniu do obecności w przestrzeni akademickiej oraz silniejszym napięciem między biografią rodzinną a oczekiwaniami instytucji.

Zbliżone wnioski płyną z badań odnoszących się do Wielkiej Brytanii. Claire Crawford[10] wykazała, że różnice społeczno-ekonomiczne w zakresie porzucania studiów, ukończenia kształcenia oraz uzyskiwania wysokiej klasy dyplomu utrzymują się nawet po uwzględnieniu wielu cech indywidualnych i edukacyjnych. Studenci z mniej uprzywilejowanych środowisk częściej rezygnowali ze studiów i rzadziej kończyli je z najwyższymi wynikami, a wcześniejsze osiągnięcia szkolne

[7] Ibidem.

[8] Ibidem.

[9] Ibidem.

[10] C. Crawford, *Socio-economic differences in university outcomes in the UK: Drop-out, degree completion and degree class*. IFS Working Papers 2014, t. 14, nr 31, Institute of Fiscal Studies, s. 1-29. https://ifs.org.uk/sites/default/files/output_url_files/WP201431.pdf [dostęp: 16.05.2026].

tłumaczy jedynie część tych dysproporcji[11]. Podobne ustalenia przedstawili Nattavudh Powdthavee i Anna Vignoles, wskazując, że społeczno-ekonomiczna luka w prawdopodobieństwie ukończenia studiów ma charakter trwały i nie może być wyjaśniona wyłącznie różnicami zdolności czy motywacji[12].

Ważnym uzupełnieniem obrazu Wielkiej Brytanii są jakościowe badania decyzji studentów o pozostawaniu na uczelni lub odejściu z niej. W pracy *Should I stay or should I go?* pokazano, że wybory te mają często charakter dylematyczny i nie sprowadzają się do prostego podziału na sukces i porażkę[13]. Decyzja o odejściu bywa wynikiem poczucia niedopasowania, rozczarowania przebiegiem studiów, problemów zdrowotnych, niepewności finansowej lub przemyślenia pierwotnego wyboru kierunku[14]. Takie ujęcie pozwala lepiej uchwycić fakt, że drop-out nie zawsze oznacza edukacyjne wykluczenie, ale bardzo często odsłania niewydolność wsparcia instytucjonalnego na wczesnych etapach studiowania.

Do podobnych wniosków prowadzą analizy doświadczeń studentów z różnych krajów europejskich, zgromadzone w obszernym raporcie porównawczym dotyczącym ścieżek nietradycyjnych studentów[15]. Raport ten pokazuje, że na utrzymanie się w systemie szkolnictwa wyższego wpływają nie tylko kwestie materialne, choć finanse pozostają ważne, ale także jakość relacji z kadrą, wsparcie rówieśnicze, poczucie uznania, dostęp do informacji, elastyczność organizacyjna oraz stopień, w jakim instytucja tworzy bezpieczną przestrzeń przejścia do świata akademickiego[16]. Szczególnie istotna okazuje się tu relacja między habitusem instytucji: im większa rozbieżność między doświadczeniem życiowym

[11] Ibidem.

[12] N. Powdthavee, A. Vignoles, *The Socio-Economic Gap in University Drop Out*. The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy, De Gruyter, t. 9 nr 1, s. 1-36.

[13] H. Bradley, *'Should I stay or should I go?': Dilemmas and decisions among UK undergraduates*. European Educational Research Journal 2017, t. 16 (I), s. 30-44.

[14] Ibidem.

[15] T. Fleming, F. Finnegan, *Retention and Progression in Irish Higher Education*, Referat wygłoszony na konferencji Irish Higher Education Authority, Dublin 28.10.2010, https://mural.maynoothuniversity.ie/id/eprint/2449/ [dostęp: 16.05.2026].

[16] Ibidem.

studenta a niepisanymi normami uczelni, tym większe ryzyko utraty zakorzenienia i stopniowego wycofania się ze studiów.

W kontekście Irlandii kwestia wsparcia instytucjonalnego, relacji i poczucia przynależności powraca wyjątkowo silnie. W projekcie *Project 4* podkreślono, że studenci opuszczający szkolnictwo wyższe często sygnalizowali nie tyle brak ambicji, ile osłabienie poczucia zakotwiczenia, problemy finansowe, niejasności oczekiwań akademickich oraz trudność godzenia nauki z innymi sferami życia[17]. Z badań wynika, że pierwszy rok studiowania jest momentem szczególnie wrażliwym, a powodzenie edukacyjne zależy w dużej mierze od tego, czy student otrzymuje czytelne informacje, szybkie wsparcie i możliwość zbudowania relacji z uczelnią[18].

W analizach irlandzkich akcentuje się także znaczenie przynależności i dobrostanu. Artykuł dotyczący poczucia *belonging* w szkolnictwie wyższym w Irlandii pokazuje, że wsparcie dla studentów nie może ograniczać się do formalnych procedur administracyjnych, lecz musi obejmować środowisko społeczne, pedagogiczne i emocjonalne, w którym student może rozpoznawać siebie jako uprawnionego uczestnika wspólnoty akademickiej[19]. Ten kierunek interpretacji współbrzmi z ustaleniami zawartymi w artykule poświęconym dobrostanowi, tożsamości i uczestnictwa studentów, w którym podkreślono, że ryzyko odejścia z uczelni rośnie tam, gdzie studenci nie zyskują trwałego poczucia sensu i miejsca w instytucji[20].

---

[17] N. Moore-Cherry, S. Quin, E. Burroughs, *Why Students Leave: Findings from Qualitative Research into Student Non-Completion in Higher Education in Ireland*, National Forum for Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education 2015, https://www.teachingandlearning.ie/wp-content/uploads/NF-2015-Why-Students-Leave-Findingsfrom-Qualitative-Research-into-Student-Non-Completion-in-Higher-Education-in-Ireland.pdf [dostęp: 16.05.2026].

[18] C. Iannelli, P. McMullin, E. Smyth, *Higher education retention in Ireland and Scotland: the role of admissions policies*. Higher Education 2025, t. 89, s. 1021-1039.

[19] C. Zawada, *Student dropout and feelings of belonging and mattering in UK undergraduate Allied Health students.* Journal of Learning Development in Higher Education 2024, t. 31, s. 1-22.

[20] C.B. Doyle, *Learning from those who left: student retention at an Irish University*. JANZSSA – Journal of the Australian and New Zealand Student Services Association 2009, t. 17, nr 1, s. 27-42.

W przypadku Szwecji szczególnie istotne są analizy pokazujące długie trwanie nierówności edukacyjnych oraz rolę struktury ścieżek kształcenia. Raport Olofa Bäckmana, Vibeke Jakobsen, Thomasa Lorentzena, Evy Österbacky i Espena Dahla[21], dotyczący Danii, Finlandii, Norwegii i Szwecji, wskazuje, że spośród analizowanych krajów najniższe wskaźniki wypadania z systemu na poziomie ponadgimnazjalnym występowały w Finlandii, natomiast najwyższe w Norwegii. Jednocześnie względne skutki wypadnięcia z edukacji zawodowej były najmniej dotkliwe w Szwecji, między innymi dlatego, że tamtejszy system edukacji dorosłych lepiej wychwytuje osoby, które przerwały naukę i oferuje im drugą szansę[22]. Choć badanie to dotyczy głównie poziomu ponadpodstawowego, jego znaczenie dla analizy szkolnictwa wyższego jest duże: pokazuje, że elastyczność systemu i możliwość powrotu do edukacji są kluczowe dla ograniczenia długotrwałych skutków niepowodzeń edukacyjnych.

Szwedzkie badania nad dziedziczeniem nierówności w edukacji dodatkowo wzmacniają ten obraz[23]. Analizy poświęcone relacji między pochodzeniem społecznym, wynikami szkolnymi i dalszymi trajektoriami edukacyjnymi wskazują, że formalna otwartość systemu nie znosi reprodukcji przewag klasowych, a przerwanie studiów pozostawia trwały, „bliznujący" ślad w dalszej karierze edukacyjnej i zawodowej[24]. System może umożliwiać szeroki dostęp, ale nie gwarantuje równej zdolności do odniesienia sukcesu. W praktyce oznacza to, że również w Szwecji zjawisko drop-outu należy interpretować na styku polityki edukacyjnej, mechanizmów selekcji i biograficznych doświadczeń studentów.

W Finlandii coraz wyraźniej zaznacza się nurt badań predykcyjnych, próbujących uchwycić ryzyko drop-outu na podstawie danych

[21] O. Bäckman, V. Jakobsen, T. Lorentzen, E. Österbacka, E. Dahl, *Dropping out in Scandinavia Social Exclusion and Labour Market Attachment among Upper Secondary School Dropouts in Denmark, Finland, Norway and Sweden*. Institute for Futures Studies 2011, nr 8.

[22] Ibidem.

[23] M. Hällsten, *Is Education a Risky Investment? The Scarring Effect of University Dropout in Sweden*. European Sociological Review 2017, t. 33, nr 2, s. 169-181.

[24] Ibidem.

wejściowych. W analizie fińskiego szkolnictwa zawodowego wykorzystano dane ponad piętnastu tysięcy uczniów rozpoczynających kształcenie zawodowe i wskazywano, że większe ryzyko przerwania nauki wiązało się z równoczesnym łączeniem edukacji z pracą lub poszukiwaniem zatrudnienia, natomiast wcześniejsze doświadczenie edukacyjne działało ochronnie[25]. Autorzy badania podkreślają, że uczniowie przechodzący bezpośrednio z edukacji podstawowej do kształcenia zawodowego częściej potrzebują dodatkowego wsparcia w obszarze samoregulacji, orientacji edukacyjnej oraz rozumienia wymagań programu[26]. Choć dotyczy to poziomu VET, wnioski te pozostają ważne dla szkolnictwa wyższego, zwłaszcza tam, gdzie ścieżki edukacyjne mają charakter nieciągły i zróżnicowany.

Kolejne fińskie badania uzupełniają obraz o wymiar psychologiczny. W pracy dotyczącej zamiaru opuszczenia edukacji na poziomie średnim wskazano, że znaczenie mają nie tylko osiągnięcia, lecz także temperament, relacje szkolne i sposób doświadczenia środowiska edukacyjnego[27]. Z kolei szersze opracowania o retencji i wsparciu studentów pokazują, że ryzyko przerwania nauki rośnie tam, gdzie jednostka nie dysponuje odpowiednimi zasobami adaptacyjnymi albo gdy instytucja nie tworzy warunków, które pozwalają te zasoby rozwijać[28]. To bardzo istotne dla interpretacji krajów północy Europy, bo przesuwa punkt ciężkości z samej selekcji wejściowej na dynamikę studiowania i funkcjonowania w systemie.

[25] S. López-Pernas, R. Kleimola, S. Väisänen, L. Hirsto, *Early detection of dropout factors in vocational education: A large-scale case study from Finland*. CEUR Workshop Proceedings 2022, t. 3383, https://ceur-ws.org/Vol3383/FLAIEC22_paper_8117.pdf [dostęp: 14.05.2026].

[26] Ibidem.

[27] S. Anttila, H. Lindfors, R. Hirvonen, S. Määttä, N. Kiuru, *Dropout intentions in secondary education: Student temperament and achievement motivation as antecedents,* Journal of Adolescence 2023, t. 95, nr 2, s. 248.

[28] S. Cornér, K. Pyhältö, J. Peltonen, E. Löfström, *Interest, Burnout, and Drop-Out intentions among Finnish and Danish humanities and social sciences Ph.D. students.* International Journal of Doctoral Studies 2021, t. 16, s. 593-609.

Norwegia stanowi w tym zestawieniu przypadek szczególnie interesujący, ponieważ z jednej strony dysponuje relatywnie silnym zapleczem socjalnym i rozbudowanym sektorem publicznym, z drugiej zaś w wielu badaniach powraca jako kraj o stosunkowo wysokiej skali drop-outu na różnych poziomach edukacji. W artykule Jan Arvida Haugana, Pera Frostada i Pera Egila Mjaavatna[29] wskazano, że zamiary przerwania nauki w norweskiej szkole średniej wyższej pozostają silnie związane z samotnością, relacjami z nauczycielami, wsparciem rodzicielskim, zaangażowaniem szkolnym i kompetencjami radzenia sobie. Szczególnie ważne okazały się społeczny wymiar uczestnictwa oraz poczucie osamotnienia, które autorzy uznali za jeden z najsilniejszych predyktorów myślenia o odejściu ze szkoły[30].

Ten sam wątek rozwijają badania jakościowe dotyczące długoterminowego wypadania z edukacji i pracy wśród młodych dorosłych w Norwegii[31]. Pokazują one, że doświadczenie drop-outu bywa ściśle splecione z problemami zdrowia psychicznego, poczuciem marginalizacji i trudnościami w odnajdywaniu stabilnego miejsca zarówno w edukacji, jak i na rynku pracy[32]. Z kolei przeglądy norweskiej literatury przedmiotu wskazują, że relacja nauczyciel-uczeń, klimat szkoły oraz wczesna interwencja odgrywają kluczową rolę w ograniczaniu ryzyka odejścia z edukacji[33]. Warto przy tym pamiętać, że choć część tych ustaleń dotyczy przede wszystkim poziomu średniego, to mechanizmy społeczne i psychologiczne pozostają analogiczne na poziomie szkolnictwa wyższego: poczucie izolacji, brak wsparcia i niewystarczające rozpoznanie potrzeb studenta zwiększają prawdopodobieństwo wycofania się z nauki.

[29] J.A. Haugan, P. Frostad, P.E. Mjaavatn, *A longitudinal study of factors predicting students' intentions to leave upper secondary school in Norway*. Social Psychology of Education 2019, t. 22, s. 1259-1279.

[30] Ibidem.

[31] G.H. Ramsdal, S. Bergvik, R. Wynn, L*ong-term dropout from school and work and mental health in young adults in Norway: A qualitative interview-based study.* Cogent Psychology 2018, t. 5, nr 1, art. 1455365.

[32] Ibidem.

[33] K. Halvorsrud, *Student dropout in upper secondary education in Norway: A challenge to the principles of the welfare state?* London Review of Education 2017, t. 15, nr 2, s. 302-316.

Przypadek Danii domaga się nieco odmiennej interpretacji. W badaniach porównawczych z Norwegią okazuje się ona krajem o niższym poziomie nieukończenia studiów, ale jednocześnie o bardziej wyraźnych podziałach między typami instytucji, a luka klasowa w ukończeniu studiów licencjackich i magisterskich utrzymuje się mimo postępującej ekspansji edukacyjnej[34]. Oznacza to, że mniejsza skala drop-outu niekoniecznie świadczy o pełniejszej inkluzywności systemu. Można ją równie dobrze wytłumaczyć silniejszym porządkowaniem ścieżek edukacyjnych i bardziej czytelnym dopasowaniem między typem instytucji a profilem społecznym studentów[35]. W tym sensie duńskie szkolnictwo wyższe lepiej kanalizuje studentów do określonych segmentów systemu, ale nie znosi to hierarchii kulturowych i prestiżowych, które wpływają na dalsze losy edukacyjne.

Warto też uwzględnić krytyczne analizy pomiaru i porównywania drop-outu w Europie. W europejskich raportach o ukończeniu studiów i retencji zwraca się uwagę, że polityki państw i uczelni koncentrują się zazwyczaj na trzech celach: ukończeniu studiów, czasie do dyplomu oraz utrzymaniu studentów w systemie. Skuteczność działań anty-dropoutowych wzrasta wtedy, gdy są one spójne, osadzone w polityce informacyjnej, finansowej i organizacyjnej oraz sprzężone z odpowiedzialnością instytucji za śledzenie postępów studentów i reagowanie na sygnały ryzyka – na co wskazują też porównawcze analizy strategii ograniczenia drop-outu, prowadzone m.in. dla Danii[36]. Jednocześnie badacze krytyczni zauważają, że sama kategoria drop-outu bywa tworzona w sposób nadmiernie ujednolicający i może zacierać różnice między definitywnym odejściem z edukacji a racjonalną zmianą ścieżki kształcenia.

[34] J.P. Thomsen, *The social class gap in bachelor's and master's completion: university dropout in times of educational expansion*. Higher Education 2022, t. 83, nr 5, s. 1021-1038.

[35] Ibidem.

[36] S. Schmitsek, *Dropout-rate reducing strategies in Denmark and in Hungary.* Practice and Theory in Systems of Education 2013, t. 8 nr 1, s. 69-78, https://www.irisro.org/ptse/2308SchmitsekSzilvia.pdf [dostęp: 14.05.2026].

Ta uwaga ma ogromne znaczenie zwłaszcza dla interpretacji krajów północnej części Europy, gdzie mobilność horyzontalna i możliwość powrotu do edukacji są relatywnie większe niż w wielu innych częściach Europy. Student, który rezygnuje z jednego programu, nie musi przecież wypadać z systemu definitywnie; może szukać bardziej odpowiadającego mu kierunku, typu instytucji albo ścieżki zawodowej. Nie zmienia to jednak faktu, że takie ruchy mają wyraźny wymiar klasowy. Zgromadzone badania pokazują, że studenci z bardziej uprzywilejowanych środowisk częściej potrafią wykorzystać elastyczność systemu na swoją korzyść, podczas gdy studenci z grup mniej uprzywilejowanych częściej doświadczają takiej zmiany jako kosztownego wycofania, a nie strategicznej korekty wyboru.

Na tle tych ustaleń warto spojrzeć na zjawisko drop-outu przez pryzmat trzech nakładających się poziomów. Pierwszy poziom ma charakter strukturalny i obejmuje organizację systemu szkolnictwa czy hierarchii instytucji, modele finansowania, relacje między edukacją a rynkiem pracy oraz możliwość ponownego wejścia do edukacji. Drugi poziom dotyczy instytucji i obejmuje jakość relacji pedagogicznych, przejrzystość wymagań, wsparcie doradcze, kulturę organizacyjną i stopień, w jakim uczelnia bierze odpowiedzialność za przebieg studiowania. Trzeci poziom ma charakter biograficzny i wiąże się z zasobami studentów: ich kapitałem społecznym, doświadczeniami szkolnymi, stanem zdrowia psychicznego, obowiązkami rodzinnymi oraz poczuciem przynależności.

Dopiero w zestawieniu tych trzech wymiarów staje się zrozumiałe, dlaczego kraje północy Europy nie tworzą jednego modelu drop-outu, mimo że łączy je wiele cech wspólnych. Finlandia jawi się jako system relatywnie skuteczniejszy w ograniczaniu wcześniejszego wypadania z edukacji oraz korzystający z większej integracji ścieżek szkolnych i zawodowych. Szwecja wyróżnia się rozwiniętym zapleczem drugiej szansy, dzięki czemu skutki niepowodzeń nie muszą być ostateczne. Norwegia zmaga się z wyższym poziomem wypadania i silniejszym znaczeniem społecznych i psychologicznych mechanizmu wycofywania się z nauki. Dania lepiej porządkuje ścieżki przejścia, ale silniej

segmenty instytucjonalne. Irlandia i Wielka Brytania z kolei pokazują, że nawet w systemach bardziej kluczowe pozostają poczucie przynależności, wsparcie i nierówności społeczno-ekonomiczne.

Wspólnym mianownikiem dla wszystkich analizowanych przypadków pozostaje jednak to, że drop-out nie powinien być ujmowany wyłącznie jako przejaw braku motywacji lub deficytów jednostki. Zebrane badania konsekwentnie pokazują, że odejście z edukacji jest efektem relacji między jednostką a instytucją, a jeszcze szerzej – między biografią a strukturą społeczną. Gdy uczelnie i systemy edukacyjne zakładają, że wszyscy studenci dysponują podobnym zapleczem kulturowym, emocjonalnym i organizacyjnym, wówczas pozornie neutralne procedury zaczynają produkować przewagi tych, którzy już wcześniej byli lepiej przygotowani do wejścia w świat akademicki.

Dlatego też skuteczne przeciwdziałanie drop-outowi w krajach północnej Europy wymaga czegoś więcej niż rozszerzenia formalnego dostępu do edukacji. Konieczne jest zbudowanie systemów wsparcia, które działają wcześnie, są czułe na zróżnicowanie studentów i potrafią reagować nie tylko na słabe wyniki, lecz także na sygnały społeczne i psychologiczne: osamotnienie, utratę przynależności, niepewność co do sensu kształcenia, kryzysy życiowe czy problemy z orientacją w strukturze studiów. Wymaga to także uznania, że część ruchów edukacyjnych ma charakter adaptacyjny i nie musi być traktowana jako porażka, o ile system stwarza realną możliwość powrotu i zmiany ścieżki bez trwałego wykluczenia.

Analiza krajów północy Europy prowadzi więc do wniosku, że siła nowoczesnego systemu edukacyjnego nie polega wyłącznie na wysokim poziomie dostępu, lecz na zdolności do podtrzymywania uczestnictwa w warunkach społecznego zróżnicowania. Im bardziej system rozpoznaje nierówność doświadczeń studentów, tym większa szansa, że retencja stanie się nie tylko wskaźnikiem administracyjnym, ale rzeczywistym wyrazem sprawiedliwości edukacyjnej. W tym sensie badania nad drop-outem w Danii, Norwegii, Szwecji, Finlandii, Irlandii i Wielkiej Brytanii pokazują nie tyle granice państwa dobrobytu, co myślenie o równości jako o samym tylko dostępie. Równość w szkolnictwie

wyższym zaczyna się bowiem dopiero tam, gdzie studenci otrzymują nie tylko miejsce na uczelni, lecz także realne warunki, by w niej pozostać i ukończyć własną drogę edukacyjną.

Bibliografia

Anttila S., Lindfors H., Hirvonen R., Määttä S., Kiuru N., *Dropout intentions in secondary education: Student temperament and achievement motivation as antecedents*, Journal of Adolescence 2023, t. 95, nr 2, s. 248-263.

Bäckman O., Jakobsen V., Lorentzen T., Österbacka E., Dahl E., *Dropping out in Scandinavia Social Exclusion and Labour Market Attachment among Upper Secondary School Dropouts in Denmark, Finland, Norway and Sweden*. Institute for Futures Studies 2011, nr 8.

Bradley H., *'Should I stay or should I go?': Dilemmas and decisions among UK undergraduates*. European Educational Research Journal 2017, t. 16 (I), s. 30-44.

Cornér S., Pyhältö, K. Peltonen, J., Löfström, E., *Interest, Burnout, and Drop-Out intentions among Finnish and Danish humanities and social sciences Ph.D. students*. International Journal of Doctoral Studies 2021, t. 16, s. 593-609.

Crawford C., *Socio-economic differences in university outcomes in the UK: Dropout, degree completion and degree class.* IFS Working Papers 2014, t. 14, nr 31, Institute of Fiscal Studies, s. 1-29, https://ifs.org.uk/sites/default/files/output_url_files/WP201431.pdf [dostęp: 16.05.2026].

Doyle C. B., *Learning from those who left: student retention at an Irish University*. JANZSSA – Journal of the Australian and New Zealand Student Services Association 2009, t. 17, nr 1, s. 27-42.

Fleming T., Finnegan F., *Retention and Progression in Irish Higher Education*, Referat wygłoszony na konferencji Irish Higher Education Authority, Dublin 28.10.2010, https://mural.maynoothuniversity.ie/id/eprint/2449/ [dostęp: 16.05.2026].

Hällsten M., *Is Education a Risky Investment? The Scarring Effect of University Dropout in Sweden*. European Sociological Review 2017, t. 33, nr 2, s. 169-181.

Halvorsrud K., *Student dropout in upper secondary education in Norway: A challenge to the principles of the welfare state?* London Review of Education 2017, t. 15, nr 2, s. 302-316.

Haugan J. A., Frostad P., Mjaavatn P.E., *A longitudinal study of factors predicting students' intentions to leave upper secondary school in Norway*. Social Psychology of Education 2019, t. 22, s. 1259-1279.

Helland H., Strømme T.B., Thomsen J.-P., *Social inequality in dropout rates in higher education: Denmark and Norway*, Studies in Higher Education 2025, t. 50, nr 12, s. 2796-2811.

Iannelli C., McMullin P., Smyth E., *Higher education retention in Ireland and Scotland: the role of admissions policies*. Higher Education 2025, t. 89, s. 1021-1039.

López-Pernas S., Kleimola R., Väisänen S., Hirsto L., *Early detection of dropout factors in vocational education: A large-scale case study from Finland*. CEUR Workshop Proceedings 2022, t. 3383, https://ceur-ws.org/Vol3383/FLAIEC22_paper_8117.pdf [dostęp: 14.05.2026].

Moore-Cherry N., Quin S., Burroughs E., *Why Students Leave: Findings from Qualitative Research into Student Non-Completion in Higher Education in Ireland, National Forum for Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education 2015*, https://www.teachingandlearning.ie/wp-content/uploads/NF-2015-WhyStudents-Leave-Findings-from-Qualitative-Research-into-Student-Non-Completionin-Higher-Education-in-Ireland.pdf [dostęp: 16.05.2026].

Powdthavee N., Vignoles A., *The Socio-Economic Gap in University Drop Out.* The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy, De Gruyter, t. 9 nr 1, s. 1-36.

Ramsdal G. H., Bergvik S., Wynn R., *Long-term dropout from school and work and mental health in young adults in Norway: A qualitative interview-based study.* Cogent Psychology 2018, t. 5, nr 1, art. 1455365.

Schmitsek S., *Dropout-rate reducing strategies in Denmark and in Hungary*. Practice and Theory in Systems of Education 2013, t. 8 nr 1, s. 69-78, https://www.irisro.org/ptse/2308SchmitsekSzilvia.pdf [dostęp: 14.05.2026].

Thomsen J.-P., *The social class gap in bachelor's and master's completion: university dropout in times of educational expansion*. Higher Education 2022, t. 83, nr 5, s. 1021-1038.

Zawada C., *Student dropout and feelings of belonging and mattering in UK undergraduate Allied Health students.* Journal of Learning Development in Higher Education 2024, t. 31, s. 1-22.

Amelia Ogrodowczyk

W pogoni za europejskimi standardami. Zjawisko drop-outu w państwach Europy Wschodniej i Turcji

In Pursuit of European Standards: The Phenomenon of Drop-out in Eastern European Countries and Turkey

Abstrakt

Celem opracowania jest syntetyczna analiza literatury przedmiotu oraz raportów organizacji międzynarodowych dotyczących zjawiska drop-outu (porzucania studiów) i polityk retencyjnych w państwach Europy Wschodniej, krajach bałtyckich oraz Turcji. Zastosowano metodę jakościową – systematyczny przegląd interdyscyplinarnych publikacji z zakresu pedagogiki, psychologii, ekonomii oraz uczenia maszynowego, a także raportów OECD i Komisji Europejskiej. Drop-out ma charakter wieloaspektowy, wynikający z czynników studenckich (m.in. stres, trudności materialne, łączenie pracy z nauką) oraz instytucjonalnych (brak wsparcia psychoemocjonalnego i mentorskiego). Analizowane kraje wykazują znaczne zróżnicowanie: od dojrzałych polityk prewencyjnych i elastycznych ścieżek kształcenia (Estonia, Litwa, Turcja), przez wysoki poziom rezygnacji ze studiów (Łotwa, Mołdawia), po specyficzne uwarunkowania kryzysowe – wzrost retencji wywołany wojną (Ukraina) czy presją polityczno-ustrojową (Bia-

łoruś). Istotną tendencją jest rosnące wykorzystanie analityki edukacyjnej i uczenia maszynowego we wczesnym prognozowaniu ryzyka rezygnacji ze studiów. Główną barierą w skali międzynarodowej pozostaje brak ujednoliconych systemów raportowania danych. Wartość dodaną pracy stanowi uporządkowanie wiedzy o praktykach przeciwdziałania drop-outowi w rzadko zestawianych ze sobą państwach regionu oraz stworzenie ram porównawczych dla polskiego systemu szkolnictwa wyższego w zakresie projektowania nowoczesnych narzędzi retencji.

Słowa kluczowe: drop-out, szkolnictwo wyższe, retencja studentów, Europa Wschodnia, polityka edukacyjna

Abstract

The aim of this study is to provide a synthetic analysis of the academic literature and reports by international organizations regarding the phenomenon of higher education drop-out and retention policies in Eastern European countries, the Baltic states, and Turkey. A qualitative methodology was applied, consisting of a systematic review of interdisciplinary publications in pedagogy, psychology, economics, and machine learning, as well as reports from the OECD and the European Commission.

Drop-out is a multifaceted phenomenon resulting from student-related factors (including stress, financial difficulties, and balancing work with studies) and institutional factors (such as a lack of psycho-emotional and mentoring support). The analyzed countries exhibit significant variation: ranging from mature preventive policies and flexible learning pathways (Estonia, Lithuania, Turkey) to high drop-out rates (Latvia, Moldova) and specific crisis-driven conditions—such as increased retention caused by war (Ukraine) or political and systemic pressure (Belarus).

A notable trend is the growing use of learning analytics and machine learning for early drop-out risk forecasting. At the international level, the primary barrier remains the lack of standardized data reporting systems. The added value of this study lies in systematizing knowledge on drop-out prevention practices across rarely juxtaposed countries in the region, as well as creating a comparative framework for the Polish higher education system in designing modern retention tools.

Key words: drop-out, higher education, students retention, Eastern Europe, educational policy

1. Wstęp – charakterystyka analizowanych państw

W niniejszym podrozdziale omówione zostały praktyki przeciwdziałania zjawisku drop-outu w państwach zaliczanych do Europy Wschodniej, krajach bałtyckich, Turcji. Obszar badań objął: Litwę, Łotwę, Estonię, Mołdawię, Ukrainę, Białoruś i Rosję oraz Turcję. Państwa te zostały dobrane na podstawie klasyfikacji Grup regionalnych ONZ, która pozwala państwom na samodzielne określenie swojej przynależności do grupy geograficznej. W tym przypadku pod uwagę wzięta została Eastern European Group (EEG). Jedynym państwem, które nie należy do tej grupy, jest Turcja, jednak ze względu na jej status państwa kandydującego do Unii Europejskiej oraz obszerność literatury na temat drop-outu w kontekście szkolnictwa wyższego w tym kraju została ona wzięta pod uwagę w niniejszym podrozdziale.

Podrozdział składa się z kilku części, z których każda opisuje praktyki przeciwdziałania zjawisku drop-outu w kolejnych państwach wskazanych wyżej. Wyróżniono również część ogólną, w której zebrane zostały prace dotyczące tendencji ponadnarodowych, a także publikacje dotyczące kilku z wyszczególnionych państw. W podsumowaniu zawarto wnioski i najczęstsze praktyki pojawiające się w omawianej literaturze.

Źródła wykorzystane w niniejszym podrozdziale to artykuły naukowe, raporty organizacji międzynarodowych oraz monografie naukowe. Są to prace z zakresu ekonomii, pedagogiki, psychologii, uczenia maszynowego. Zwrócono uwagę na różnorodność źródeł oraz ich obszerność w stosunku do poszczególnych omawianych państw.

2. Publikacje ogólne o charakterze międzynarodowym lub ponadnarodowym

Publikacje o charakterze międzynarodowym można podzielić na dwie kategorie – ogólne raporty dotyczące państw zrzeszonych w ramach organizacji międzynarodowej oraz prace dotyczące zjawiska drop-outu na obszarze kilku państw niebędących w takiej strukturze.

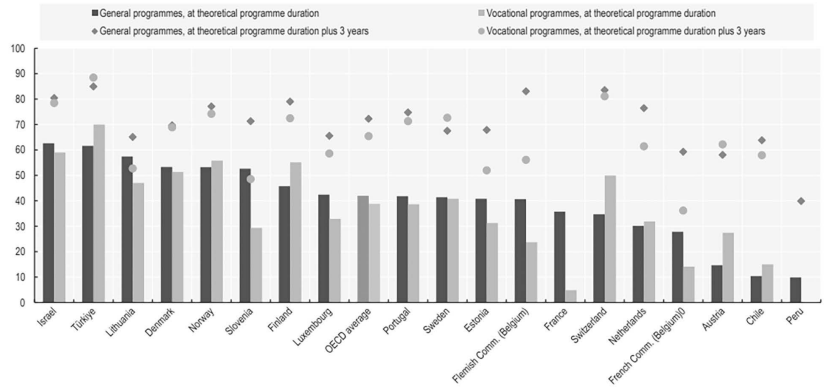
Do pierwszej wyróżnionej grupy zaliczyć można głównie raporty Education at a Glance, przygotowywane przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Najstarszy dostępny raport zawiera dane za rok 1998. W temacie drop-outu wskazano w nim, że poziom retencji w edukacji wyższej może być na znacząco różnym poziomie w państwach należących do organizacji. Najwyższy poziom pozostania na studiach wyższych zanotowano na Węgrzech, gdzie sięgał on niemal 90% osób studiujących, natomiast najniższy – we Włoszech (ok. 35%)[1]. W tym raporcie państwa omawiane w niniejszym podrozdziale nie były uwzględniane, ponieważ nie należały wówczas do OECD.

W najnowszym dostępnym raporcie z 2025 roku dane zostały przedstawione w oparciu o podział na różne typy kursów na wyższym poziomie edukacji. Z państw omawianych w tym podrozdziale w raporcie wyszczególniono Litwę oraz Estonię.

[1] OECD, *Education at a Glance 1998: OECD Indicators*, Paryż 1999, https://doi.org/10.1787/eag-1998-en, s. 188 [dostęp: 27.07.2026].

Figure B3.5. Completion rates of students who entered a bachelor's programme, by time frame and students' upper secondary programme orientation (2023)

In per cent



Ryc. 1 Dane dotyczące liczby studentów, którzy ukończyli rozpoczęte programy studiów w poszczególnych państwach OECD.

Źródło: OECD, *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*, Paryż 2025, https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en, s. 215, [dostęp: 27.07.2026].

Kolejnym raportem, który dostarcza wartościowych danych w temacie drop-outu, jest *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*, wydany w 2015 roku przez Komisję Europejską. W dokumencie zawarto definicję wskaźnika „completion", a więc „ukończenie" jako liczbę studentów, która ukończyła dany program studiów w jednostce oferującej wykształcenie wyższe, w stosunku do osób, które taki kurs rozpoczęły[2]. W raporcie nie uwzględniono państw omawianych w niniejszym podrozdziale, ze względu na to, że ich rządy nie udostępniają na poziomie krajowym danych dotyczących ukończenia, drop-outu lub średniego

[2] European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, NIFU, CHEPS, Cremonini, L., Hovdhaugen, E. et al., *Dropout and completion in higher education in Europe – Main report*, 2015, https://data.europa.eu/doi/10.2766/826962, s. 30, [dostęp: 27.07.2026].

czasu uzyskania wykształcenia wyższego[3]. Wskazano w nim jednak, jaką rolę w krajowych politykach edukacyjnych pełni ukończenie kursu. Państwa wymienione w niniejszym podrozdziale znalazły się w grupie „bardzo wysoka" (Estonia) lub „małe lub żadne znaczenie" (Litwa, Łotwa, Turcja)[4]. Wyszczególniono także rodzaje polityk państwowych, które mają obniżać retencję, skracać czas uzyskania wykształcenia lub zwiększać szansę na ukończenie edukacji. Z państw omawianych w niniejszym podrozdziale dodatkowe polityki finansowe stosują: Estonia, Turcja i Litwa[5]. Polityki takie jak „bardziej elastyczne ramy studiowania" czy „dostosowanie programów nauczania" wdrażają Estonia i Litwa[6]. Programy wspierania studentów, które przede wszystkim mają zapobiegać drop-outowi, posiadają Litwa i Łotwa, a programy wspierające przy wyborze ścieżki kariery – Estonia i Litwa[7]. W raporcie podsumowano także polityki względem drop-outu w poszczególnych państwach.

Drugą sklasyfikowaną grupą tego typu prac są te dotyczące kilku państw, jednak nie obszaru organizacji międzynarodowej. W takich opracowaniach determinantę doboru państw omawianych lub porównywanych nierzadko stanowi ich postsowieckość.

Tezy, które pojawiają się w tego typu pracach naukowych, wskazują na związek między fenomenem drop-outu a poziomem PKB per capita, poziomem wydatków rządowych na edukację wyższą oraz statystykami dotyczącymi przestępstw, przemocy oraz wandalizmu[8]. W tym badaniu uwzględnione zostało 10 państw z obszaru Europy Wschodniej, w tym Estonia, Łotwa, Litwa oraz Polska. Badanie wykazało, że rosnące wskaźniki drop-outu oraz przestępczości mają negatywny wpływ na państwową gospodarkę. Wskazano także, że zwiększanie wydatków na edukację wyższą daje efekty znacznie odłożone w czasie, a jeśli wyniki

[3] Ibidem, s. 33–36.
[4] Ibidem, s. 7.
[5] Ibidem, s. 42.
[6] Ibidem, s. 51.
[7] Ibidem, s. 59.
[8] P. Cascioli, E. Colantonio, D. Badulescu, *How important education is? An explorative analysis of the dropout phenomenon in Eastern Europe*, „The Annals of the University of Oradea. Economic Sciences" 2023, nr 1, s. 72–83.

Tabela 1 Polityki wyszczególnionych państw względem drop-outu.

Państwo	Programy finansowe	Organizacja programów nauczania	Informacja dla studentów i wsparcie
Estonia	– Ogólne wsparcie finansowe. – Finansowanie instytucjonalne nagradzające jakość, postępy w nauce i terminowe ukończenie studiów (od 2016 roku). – Zniesienie lub pobieranie innych opłat w celu nagrodzenia sukcesów.	– Projektowanie programów nauczania.	– Wsparcie w wyborze kierunku studiów.
Litwa	– Zniesienie lub pobieranie innych opłat w celu nagrodzenia sukcesów. – Pomoc finansowa uzależniona od sukcesów studentów.	– Bardziej elastyczne ścieżki nauczania.	– Usługi wsparcia studentów. – Wsparcie w wyborze kierunku studiów.
Łotwa	–	–	–
Turcja	– Ogólne wsparcie finansowe. – Zniesienie lub pobieranie innych opłat w celu nagrodzenia sukcesów.	–	–

Źródło: opracowanie własne na podstawie: European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, NIFU, CHEPS, Cremonini, L., Hovdhaugen, E. et al., *Dropout and completion in higher education in Europe – Main report*, 2015, https://data.europa.eu/doi/10.2766/826962, s. 30, [dostęp: 27.07.2026].

mierzone są krótko po wprowadzeniu zmian – może zostać odnotowany spadek PKB per capita[9]. Najważniejszą konkluzję, płynącą z tej pracy, stanowi stwierdzenie, że drop-out jest zjawiskiem wieloaspektowym, którego przyczyny i skutki mogą być odłożone w czasie, jednak najbardziej znaczący wpływ na jego wzrost ma brak programów reintegrujących młodych ludzi do nauki[10].

Występują także prace skupiające się na retencji studentów w konkretnej dziedzinie naukowej lub na konkretnym kierunku studiów – przykładowo z programów poświęconych rolnictwu[11]. Badanie, które zostało przeprowadzone w 2014 roku na ponad 2600 studentach z pięciu uniwersytetów z państw nadbałtyckich, wykazało, że najniższy odsetek drop-outu występuje na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie (wśród tych poddanych badaniu) – około 14%[12]. Badanie to wykazało, że między programami nauczania, a w konsekwencji wskaźnikami retencji wśród studentów, w państwach nadbałtyckich występują znaczne różnice.

Prace dotyczące poszczególnych dziedzin nauki pojawiają się także w zakresie pedagogiki i studiów edukacyjnych. Wskazano w nich m.in. spadek wskaźnika drop-outu w porównaniu do lat 90. XX wieku w Estonii, a ponadto na modele systemów nauczania, które zmniejszają ryzyko drop-outu. W wielu pracach znaczącym czynnikiem determinującym zmianę w systemie nauczania – a nierzadko także w poziomie drop-outu – były zmiany w rozkładzie sił politycznych. Publikacje te dotyczyły państw bałtyckich[13].

Źródła analizujące zasoby literatury naukowej wskazują, że w ciągu ostatnich lat (od 2019 roku) nastąpił wzrost zainteresowania zjawiskiem

[9] Ibidem, s. 78.

[10] Ibidem, s. 81.

[11] Z. Gaile, E. Loit, R. Marks-Bielska, M. Marks, V. Pranckietis, J. Toren, *Higher agricultural education around the Baltuc Sea: problems and solutions*, [w:] *Nordic view to sustainable rural development. Proceedings of the 25th NJF Congress*, S. Zeverte-Rivza (ed.), Ryga 2015.

[12] Ibidem, s. 24.

[13] *Pedagogy and Educational Sciences in the Post-Soviet Baltic States 1990-2004. Changes and Challenges,* I. Kestere, E.S. Sarv, I. Stonkuviene (ed.), Ryga 2020.

drop-outu w środowisku naukowym[14]. Inne prace, opierające się na przeglądzie literatury naukowej, wyróżniają także poszczególne fazy drop-outu – uświadomienie, rozważanie drop-outu, konflikt wewnętrzny, poszukiwanie informacji i ostateczna decyzja[15]. Drop-out wskazywany jest jako globalny problem, którego zwalczanie utrudniają różnice między politykami edukacyjnymi w państwach.

3. Litwa, Łotwa i Estonia

Przy analizie badań, dotyczących przeciwdziałania zjawisku drop-outu na Litwie, Łotwie i w Estonii, wyróżniono kilkanaście, które mają największą wartość poznawczą dla niniejszego podrozdziału. Wśród badań litewskich autorzy wskazywali na aspekty psychologiczne i emocjonalne w podejmowaniu decyzji o porzuceniu studiów. W jednym z badań postawiona została teza, że atmosfera psychoemocjonalna, panująca w instytucji oferującej edukację wyższą, stanowi kluczowy czynnik determinujący decyzję o drop-oucie wśród studentów[16]. Wyróżniono łącznie 9 czynników, które mają wpływ na ten wskaźnik; wśród nich takie jak: integracja społeczności akademickiej, dostęp do informacji, socjodemograficzne warunki studenta[17]. Wnioski z badania podkreślają wagę zdrowej komunikacji na linii administracja/kadra – student, której przebieg często nie jest oceniany pozytywnie przez studentów. W innym badaniu, które również dotyczyło sfery zdrowia psychicznego studentów, wyniki wykazały, że poziom stresu związanego z uzyskaniem

[14] C. Felix de Oliveira, S. Rolland Sobral, M. Joao Ferreira, F. Moreira, *How Does Learning Analytics Contribute to Prevent Students' Dropout in Higher Education: A Systematic Literature Review*, „Big Data and Cognitive Computing" 2021, nr 5, s. 1–33.

[15] J.C. Veliz Palomino, A.M. Ortega, *Dropout Intentions in Higher Education: Systematic Literature Review*, „Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science" 2023, nr 2, s. 149–158.

[16] E. Gintere, *Psych-emotional climate to reduce the risk of drop out in the context of higher education*, „Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference" 2022 nr 1, s. 67–77.

[17] Ibidem.

wykształcenia wyższy jest u kobiet, niezależnie od wieku. Wykazano, że zjawisko drop-outu jest znaczącym problemem na Łotwie – tylko 48% studentów pierwszego stopnia kończy studia[18], co jest najniższym wynikiem w OECD. Artykuł ten omawiał przypadki studentów z dziedzin klasyfikowanych jako STEM, a więc związanych z matematyką, inżynierią, naukami przyrodniczymi. Łotewscy studenci wskazywali, jakie działania powodują u nich największy poziom stresu. Najczęściej wymieniane wystąpiły przy stwierdzeniach: „wyniki w nauce", „interakcje społeczne" i „zaliczanie zajęć"[19].

Większość prac naukowych poświęconych zagadnieniu drop-outu w państwach bałtyckich dotyczy sfery życia studenckiego i czynników występujących po stronie osoby pobierającej edukację. Oprócz tych już omówionych, wskazać można także niewystarczającą wiedzę wyjściową na początku studiów[20], nierówności ekonomiczne między kandydatami na studia[21], występowanie zjawiska burnoutu[22] czy podejmowanie pracy zarobkowej, by utrzymać się w trakcie studiów[23].

Inne łotewskie badania wykazują korelację między czynnikami uznanymi za wpływające na drop-out a początkowym nastawieniem studentów względem procesu kształcenia[24]. W jednym z nich studenci,

[18] I. Samuilik, N. Maksimowa, L. Briede, *University Students' Emotional States and Academic Engagement: Implications for Sustainable Learning Practices in Higher Education*, „Journal of Teacher Education for Sustainability" 2025, nr 2, s. 3.

[19] Ibidem, s. 7.

[20] A. Aboltins, S. Atslega, N. Sergejeva, L. Strupule, *One of opportunities to reduce student dropouts*, „ENGINEERING FOR RURAL DEVELOPMENT CONFERENCE", Jelgava, 22–24.05.2019, s. 1941.

[21] I. Kārkliņa, *Factors affecting educational achievements of students from economically disadvantaged families in Latvia*, Praca doktorska, Ryga 2013, s. 5.

[22] Z. Mohid Zain, *A Study of Perception on Students' Motivation, Burnout and Reasons for Dropout*, „International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences" 2023, nr 7, s. 403–432.

[23] M.A. Sayed Toyon, *Sociodemographic Attributes and Dropout Intentions of Working University Students: Evidence from Estonia*, „Societies" 2024, nr 7, 116.

[24] K. Samašonok, E. Kamienas, A. Juškevičienė, *Factors determining dropouts from higher education institutions*, „Entrepreneurship and Sustainability Issues" 2023, nr 3, s. 153.

którzy nigdy nie myśleli o porzuceniu kursu, znacznie wyżej oceniali jego przydatność i poziom niż ci, którzy choć raz zastanawiali się nad odejściem z uczelni. Wśród drugiej grupy znacznie wyższy odsetek badanych wskazywał także brak spełniania oczekiwań, które początkowo mieli wobec podjętego kierunku[25]. W badaniach pojawiają się także inne, zależne od studentów, czynniki wpływające na drop-out, jak chociażby prokrastynacja[26], gotowość do podjęcia studiów, zasługi i osiągnięcia akademickie[27]. Często wskazywanym problemem jest retencja studentów podczas pierwszego roku nauczania, zwłaszcza z programów związanych z informatyką[28], inżynierią, matematyką[29]. Przykładowo, wśród studentów Wydziału Technologii Informacji na Łotewskim Uniwersytecie Rolniczym w 2012 roku było to ponad 50% studentów[30].

Oprócz czynników, które zależne są od osób pobierających edukację, wyróżniane są także te występujące po stronie jednostki dostarczającej usługę edukacyjną (HEI). Analiza takich czynników została przeprowadzona w oparciu o estoński system szkolnictwa wyższego, gdzie w 2019 roku 34% osób, które zrekrutowały się do danego programu studiów,

[25] Ibidem, s. 157.

[26] I. Katane, A. Jerkunkova, *The Phenomenon of Procrastination and Perspective of this Problem Solving at University in the Context of the Dropout Risk*, „Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. May 22th – 23th" 2020, nr 1, s. 317–332.

[27] A. Jansone, L. Ulmane-Ozoliņa, N. Prokofyeva, Z.A. Cīrule, H.G. Schaathun, A. Jurenoks, *Aspects of University Dropout Criteria Groups: Insights from the Literature*, „Education Sciences" 2026, nr 16, 403.

[28] J. Borzovs, L. Niedrite, D. Solodovnikova, *Factors Affecting Attrition among First Year Computer Science Students: the Case of University of Latvia*, „Environment. Technology. Resources. Proceedings of the 10th International Scientific and Practical Conference" 2015, nr 3, s. 36–42.

[29] A. Zeidmane, T. Rubina, *Student-related factor for dropping out in the first year of studies at LLU engeneering programmes*, „ENGINEERING FOR RURAL DEVELOPMENT CONFERENCE. Jelgava, 24–26.05.2027, s. 612.

[30] L. Paura, I. Archipova, *Comparison analysis of students' dropout rate at Latvia University of Agriculture*, „X Nordic-Baltic Agrometrics conference: MATHEMATICS AND STATISTICS FOR THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT" 2016, s. 36.

uzyskało dyplom ich ukończenia[31]. Wypracowane zostały kluczowe dla HEI obszary, którym należy poświęcić uwagę, by ograniczyć drop-out ze strony instytucjonalnej. Zaliczono do nich: odejście od skupienia się tylko na wynikach studentów, pomoc instytucjonalną i socjalną, budowanie algorytmów wspierających studentów, którzy rozważają drop-out oraz programy mentoringowe i doradztwo[32].

W literaturze także wskazano, że na Łotwie liczba studentów, rekrutujących się na uczelnie oraz kończących je, jest brana pod uwagę przy ewaluacji instytucji dostarczających takie usługi[33]. Wskaźniki dotyczące drop-outu od lat 90. XX wieku utrzymują się na relatywnie wysokim poziomie w porównaniu do innych państw europejskich[34]. Dowodzi to, że zjawisko drop-outu powinno pełnić kluczową rolę w procesach kształtowania polityk edukacyjnych. Prace dotyczące estońskiego systemu wskazują konkretne obszary, które wymagają wzmożonej uwagi, by zatrzymać studentów na uczelniach – wspieranie studentów w kryzysie zdrowia psychicznego i fizycznego, pomoc osobom niezamożnym, które mają dodatkowe bariery przed przystąpieniem do studiów oraz skupianie się na problemach motywacji do kontynuowania nauki[35].

[31] L.M.H. De Silva, I.-A. Chounta, M.J.R. Triana, E.R. Roa, A. Gramberg, A. Valk. *Toward an Institutional Analytics Agenda for Addressing Student Dropout in Higher Education: An Academic Stakeholders' Perspective*, „Journal of Learning Analytics" 2021, nr 2, s. 179–201.

[32] Ibidem.

[33] L. Paura, I. Arhipova, G. Vitols, *Evaluation of students dropout rate and reasons during the study*, „INTED2017 Proceedings" 2017, s. 2233–2238.

[34] Z. Cunska, *Role of demographic and social factors in formation and development of higher education attainment in Latvia*, Praca doktorska, 2011, s. 63.

[35] A. Uukkivi, N. Maksimova, O. Labanova, *Examining students dropout in estonian vocational schools: risks and preventive measures*, „INTED2024 Proceedings 2024" 2024, s. 3883–3888.

4. Ukraina i Mołdawia

Literatura przedmiotu dotycząca ukraińskich studentów lub publikowana przez ukraińskich badaczy nie jest obszerna w tematyce drop-outu. W wyróżnionych pracach podjęta została problematyka nauczania na uniwersytecie w Ukrainie, drop-outu związanego z wojną z Rosją oraz ograniczonej mobilności studentów ukraińskich nią spowodowanej.

W jednej z prac brakuje analizy przyczyn i rekomendacji dla zjawiska drop-outu. Brak także danych, jak wyglądała retencja studentów przed 2022 rokiem. Wskazywane są jedynie czynniki zapisane w ustawie dotyczącej edukacji, które mogą prowadzić do utraty statusu studenta (długotrwała choroba, niezaliczenie końcowych egzaminów, kara dyscyplinarna itd.)[36].

Najnowsze i najbardziej odpowiadające tematowi niniejszego opracowania materiały dotyczą rzeczywistości w trakcie konfliktu i jego konsekwencji dla sektora edukacji wyższej. Wyróżniono kilka wskaźników, których wzrost jest bezpośrednio powiązany z działaniami wojennymi. Strach przed wojną, wypalenie, choroby przewlekłe, czy liczba zmarłych krewnych[37]. Ukraińskie uniwersytety nie zaprzestały nauczania mimo zagrożenia ze strony Rosji. W tekstach naukowych zauważono jednak, że działania zbrojne bezpośrednio wpłynęły na poziom drop-outu[38].

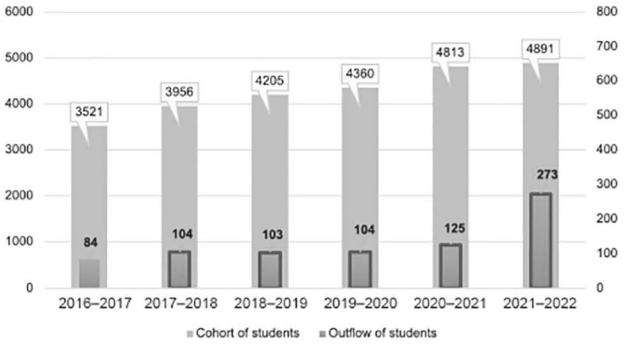
W literaturze przedmiotu wskazano także istotność gromadzenia danych dotyczących retencji studentów, co w przyszłości może być przydatne przy planowaniu programów nauczania i ofert mobilności studenckiej. Zwrócono uwagę nie tylko na klasyczne, stacjonarne

[36] Z. Demeter-Karaszi, K. Pallay, D.A. Toth, *A comparative study of termination of student status in Central Europe*, „Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation" nr 1, s. 1–5.

[37] A. Kurapov, V. Pavlenko, A. Drozdov, N. Korchakova, I. Pavlova, *Impact of War on Ukrainian University Students and Personnel: Repeated Cross-Sectional Study*, „Journals of Loss and Trauma" 2026, nr 3, s. 483–499.

38 T. Astramowicz-Leyk, J. Marszałek-Kawa, Y. Turchyn, *The Need for Knowledge and the Fear of War: Ukrainian Students and Lecturers in the Face of War*, [w:] *War in Ukraine. Media and Emotions*, A. Turska-Kawa, A. Kasińska-Metryka, K. Pałka-Suchojad (red), Londyn 2023.

programy studiów, ale także na dodatkowe benefity, z których studenci ukraińscy nie mogą korzystać tak swobodnie, jak ci z krajów Unii Europejskiej – w tym przypadku mobilności akademickiej[39]. Tekst dostarcza kluczowych danych, jeśli chodzi o wzrost drop-outu w kontekście wybuchu wojny.

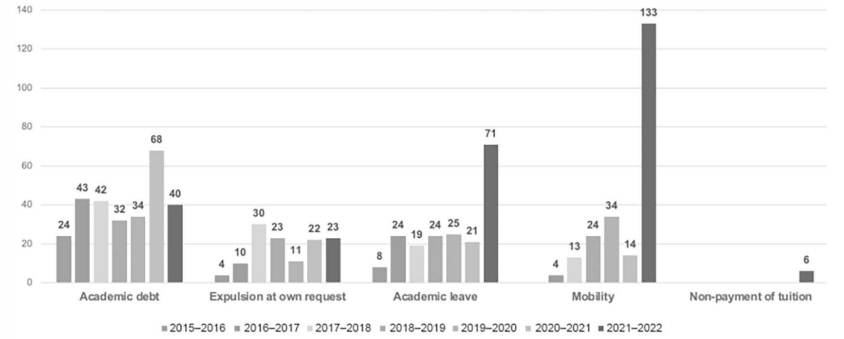


Ryc. 2 Dynamika poziomu drop-outu na Wydziale Ekonomii NaUKMA w latach 2015-2022

Źródło: N. Chala, K. Pichyk, O. Poddenezhnyi, O. Voropai, *Analysing students' mobility at higher education institutions: Case of Ukrainian university during the war*, „Journal of Business Economics and Management" 2024, nr 1, s. 196.

W analizach uwzględniono także dane dotyczące poziomu długu wśród studentów, skreślenia z listy studentów na własne życzenie oraz zainteresowanie mobilnością akademicką, co zestawiono z poziomem drop-outu, który w 2021 i 2022 roku znacznie wzrósł.

[39] N. Chala, K. Pichyk, O. Poddenezhnyi, O. Voropai, *Analysing students' mobility at higher education institutions: Case of Ukrainian university during the war*, „Journal of Business Economics and Management" 2024, nr 1, s. 191–210.



Ryc. 3 Wskaźniki ujęte w badaniu w latach 2015-2022.

Źródło: N. Chala, K. Pichyk, O. Poddenezhnyi, O. Voropai, *Analysing students' mobility at higher education institutions: Case of Ukrainian university during the war*, „Journal of Business Economics and Management" 2024, nr 1, s. 197.

Literatura naukowa dotycząca edukacji wyższej w Mołdawii jest jeszcze mniej obszerna niż ta dotycząca Ukrainy. Niemniej wyróżniono kilka tekstów, które dostarczają informacji na temat stanu mołdawskiego szkolnictwa wyższego. Społeczność osób młodych w Mołdawii zmaga się z wieloma problemami, takimi jak brak dostępu do edukacji, zatrudnienia czy ochrony zdrowia. Według danych OECD, w 2017 roku było to nawet 36% tej grupy[40]. Zdaniem ekspertów takie międzydziedzinowe wykluczenie prowadzi do braku zaangażowania w funkcjonowanie społeczeństwa oraz do masowej migracji. Wskazano, że od 2020 roku następują stopniowe zmiany prawne, których implementacja nie następuje jednak sprawnie. Wyzwanie stanowią restrykcyjne normy UE, do których Mołdawia chce jak najbardziej się zbliżać[41].

W Mołdawii odsetek osób, które decydują się na drop-out, jest znacznie wyższy niż w Unii Europejskiej. W 2021 roku było to niemal

[40] M. Crismaru, *A critical review of youth-oriented policies in the Republic of Moldova from the perspective of Youth Transition Regime*, „Economy and Sociology" 2020, nr 2, s. 131–139.

[41] D. Miron, D. Castravet, *High education reform in the Republic of Moldova: opportunities, challenges, and implications for sustainable development*, „Journal of Financial and Monetary Economics" 2023, nr 1, s. 245–257.

19%, przy czym średnia unijna wyniosła 9,7%[42]. W tekście omawiane są działania prewencyjne implementowane w państwach UE, brak jednak tych mołdawskich. Wskazano jednak rekomendacje, wypracowane na podstawie analizy rozwiązań europejskich. Należą do nich: współpraca z podmiotami zagranicznymi, monitorowanie osób z mniejszymi szansami z powodów ekonomicznych, monitorowanie nieobecności, modernizacja infrastruktury nauczania[43].

5. Białoruś i Rosja

Badanie zjawiska drop-outu w państwach takich jak Rosja i Białoruś jest trudne w obecnej rzeczywistości geopolitycznej ze względu na brak aktualnych badań i danych na tym obszarze. Dodatkowo dane tego typu nie są w żaden sposób gromadzone przez rządy tych państw lub nie są dostępne publicznie. Wobec niniejszych wyzwań, analiza literatury przedmiotu odbywa się w oparciu o teksty pochodzące sprzed kilkunastu lat lub opiera się na szczątkowych, niepełnych danych.

Edukacja wyższa na Białorusi analizowana była pod kątem współpracy z Unią Europejską i braku ujednolicenia ram edukacyjnych, mimo uczestniczenia w programach takich jak Erasmus Mundus. Białoruś nigdy nie przystąpiła też do Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EHEA)[44]. Przy omawianiu historii i struktury edukacji wyższej na Białorusi wskazuje się także na fakt, że pierwsze instytucje oferujące takie usługi powstały na Białorusi w latach 20. i 30. XX wieku, a ich bezpośrednim celem było wspieranie gospodarki ZSRR[45]. Po przemianach ustrojowych lat 90. XX wieku pojawiły się instytucje prywatne oferujące

[42] L. Curos, *The causes and effects of school dropout felt over time*, „Ştiinţe ale educaţiei" 2024, nr 5, s. 105–112.

[43] Ibidem, s. 111.

[44] G. Polglase, *Higher education as soft power in the Eastern Partnership: the case of Belarus*, „Eastern Journal of European Studies" 2013, nr 2, s. 111–121.

[45] O. Gille-Belova, L. Titarenko, *Belarus: Higher Education Dynamics and Institutional Landscape*, [w:] *25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries*, Cham 2018, s. 124.

edukację wyższą, a liczba studentów do 2010 roku podwoiła się. Mimo to w tamtym okresie rządowe wydatki na edukację nie wzrosły.

Brakuje prac naukowych, które omawiają drop-out w kontekście białoruskim. Najnowsze raporty i teksty dotyczą głównie wolności akademickiej i dostępu do edukacji. Są to dane zbierane i przygotowywane przez organizacje pozarządowe na emigracji, często uznawane przez reżim białoruski za „ekstremistyczne"[46]. Wskazują one, że studenci działający w organizacjach, które nie są zgodne z linią rządową, są narażeni na negatywne konsekwencje, sięgające aresztowania czy wykluczenia ze studiów. Powołani zostali także specjalni pracownicy, których zadaniem w jednostce edukacyjnej jest utrzymanie porządku i tłumienie wszelkich form sprzeciwu[47].

Literatura naukowa, dotycząca rosyjskiej edukacji wyższej, również nie omawia szczegółowo zjawiska drop-outu. Występują teksty dotyczące reform edukacji i ich wpływu na system szkolnictwa wyższego, zaangażowania studentów w życie akademickie oraz wyników doktorantów[48]. Sami badacze wskazują, że badanie drop-outu w Rosji nie jest jeszcze powszechną praktyką, mimo że staje się on coraz większym problemem, zwłaszcza w mniej rozwiniętych regionach[49].

Prace dotyczące stricte drop-outu zwracają uwagę, że w Rosji nadal myśli się o drop-oucie tylko w kategorii porażki studenta w dążeniu do celu. Wskazuje się, że potrzebna jest zmiana na poziomie instytucjonalnym, która dotknie także szkół średnich. Rosyjski ustawodawca podjął już rozwiązania, które mają zwiększać dostępność edukacji wyższej,

[46] Belarusian Students' Association, *The Decline of Academic Freedoms in Belarus*, https://zbsunion.org/en/news/the-decline-of-academic-freedoms-in-belarus?fbclid=PAZXhobgNhZW0CMTEAc3JoYwZhcHBfaWQMMjU2MjgxMDQwNTU4AAGngGwTcX70CmPwI4tKv0CIX2ingmc5aVeSLBJMI4PZFacBcz0-TqgqFO-3zZg_aem_tz5QB403NumOWBeJ_QzNeg, [dostęp: 31.07.2026].

[47] Ibidem.

[48] S.P. Heyneman, Entering A Higher Grade – Proposals to Reform Russia's Education System, „Transition Economics Division" 1995, nr 1–2, s. 1–32; E. Terentev, T.C. Woodman, A. Grigoryeva, E. Minaeva, Academic (dis)engagement of international doctoral students at Russian universities, [w:] International Student Support and Engagement in Higher Education, Nowy Jork 2023.

[49] E. Gorbunova, *Research on Student Departure in Russia and the U.S.*, „Educational Studies Moscow" 2018, nr 1, s. 110–131.

takie jak: programy dla osób z odległych regionów, ubogich rodzin lub wprowadzenie jednolitych ram testowania we wszystkich regionach. Jednak implementacja polityki federacyjnej nie jest możliwa we wszystkich regionach, ze względu na różnice ekonomiczne[50].

W przypadku innych państw zauważono, że drop-out jest szczególnie dotkliwy w wybranych dyscyplinach naukowych. Podobne badanie zostało przeprowadzone w Rosji, również na studentach kierunków technicznych. Ważną informacją w kontekście niniejszego artykułu są dane przedstawione we wspomnianym artykule dotyczące ogółu osób przerywających studia – w 2019 roku była to nawet 1/5 osób podejmujących nauczanie[51]. Ciekawą pracą jest artykuł *Predicting Student Dropout Through Text and Media Content Analysis of VKontakte Profiles*, który analizuje zachowania studentów na popularnym rosyjskim komunikatorze VKontakte. Artykuł przedstawia nowatorskie podejście do tematyki drop-outu, nie od strony analizy działań instytucji czy czynników psychologicznych i socjalnych. Metoda ta pozwala na przewidzenie tendencji do drop-outu na wczesnym etapie i prewencję. Analiza treści pozwoliła badaczom wskazać, które materiały powielane przez studentów mogą być wczesną oznaką, że rozważają oni przedwczesne zakończenie studiów. Wśród nich wyróżnić można memy, posty dotyczące sportów zimowych oraz gier internetowych. Metoda ta, oparta na uczeniu maszynowym, wydaje się ciekawa i innowacyjna, choć wnika w życie prywatne studentów[52].

[50] G.E. Zborovsky, P.A. Ambarova, N.V. Shabrova, *Overcoming the Academic Failure of Students as a Priority of Educational Policy: The Case of Russia*, „Integration of Education" 2025, nr 2, s. 243–259.

[51] A. Solovyev, E. Makarenko, L. Petrova, *The Problem of Dropout from Technical Universities: Early Professional Orientation Approach*, „The Challenges of the Digital Transformation in Education" 2019, s. 768–777.

[52] S.S. Gorshkov, D.I. Ignatov, Yu.A.Chernysheva, *Predicting Student Dropout Through Text and Media Content Analysis of VKontakte Profiles*, „IEEE Access" 2025, nr 13, s. 46732–46746.

6. Turcja

Badania tureckie w zakresie zjawiska drop-outu są obszerne. Przeprowadzane wśród studentów, a także instytucji świadczących edukację, analizy literatury przedmiotu czy teksty dotyczące budowania modeli przewidywania retencji mają swoich zwolenników wśród tureckich badaczy. Badania skupione na studentach wykazują, że czynniki niezależne od nauczania akademickiego najczęściej determinują decyzję o porzuceniu studiów[53]. Zaliczyć do nich można: życie osobiste, osobowość czy ścieżkę kariery[54]. Obliczono także nie sam wskaźnik drop-outu, a współczynnik tendencji w stronę porzucenia studiów – na poziomie 45%[55]. Część badań skupia się na podziale studentów na dyscypliny, by wskazać które z nich są najbardziej zagrożone[56]. Badacze zauważają także, że wraz z postępem w studiowaniu wzrasta ryzyko drop-outu, jest także mniejsze na największych uniwersytetach w kraju[57].

Turcja zajmuje pierwsze miejsce w EHEA, jeśli chodzi o statystyki dotyczące drop-outu. W ciągu 3 lat uniwersytety opuściło nawet 400 tysięcy studentów[58]. Niektórzy badacze próbują powiązać czynniki takie jak płeć ze statystykami drop-outu, jednak takie badania nie wykazują

[53] N. Alkan, *Humor, loneliness and acceptance: Predictors of university drop-out intentions*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences" 2014, nr 152, s. 1079–1086.

[54] T. Yilmaz, R. Sarpkaya, *A Case Study on University Dropout: Perspectives from Education Faculty Students and Academicians*, „Research in Educational Administration & Leadership" 2022, nr 3, s. 519–559.

[55] H. ŞİMŞEK, *University Students' Tendencies Toward and Reasons Behind Dropout*, „Journal of Theoretical Educational Science" 2013, nr 2, s. 242–271.

[56] M. Eraslan Yalçın, S. Gülseçen, *Undergraduate Dropout Intentions in Turkey: A Systematic Review of Factors and Implications*, „Journal of Research in Education and Society" 2023, nr 2, s. 237–252.

[57] D. İlkdoğan Serbes, A. Balyer, *Dropout Tendencies in Turkish Higher Education*, „Problems of Education in the 21st Century" 2025, nr 4, s. 545–562.

[58] E. Can, F.O. Aktas, I.T. Arpacioglu, *The Reasons of School Dropouts in Higher Education: Babaeski Vocational College Case*, „Universal Journal of Educational Research" 2017, nr 12A, s. 84–88.

korelacji[59]. Badacze wskazują także, że pandemia COVID-19 przyniosła wyraźny zwrot na uniwersytetach ku kształceniu zdalnemu oraz wykorzystania możliwości internetowych form sprawdzania i przekazywania wiedzy. W efekcie osoby, które nie posiadają dostępu do nowoczesnych urządzeń elektronicznych, musiały przerwać cykl nauczania lub też nie podjęły studiów[60].

Tureccy badacze, podobnie jak wskazywani już przedstawiciele innych narodowości, chcą stosować uczenie maszynowe oraz algorytmy, by móc przewidywać drop-out wśród studentów, a tym samym skutecznie mu zapobiegać. Badanie przeprowadzone w 2015 roku wykazało, że modele takie są w stanie przewidzieć porażkę, brak uzyskania zaliczenia, z dokładnością sięgającą powyżej 90%[61]. Modele takie potrzebują jednak dużej ilości danych, by dawać satysfakcjonujące rezultaty.

7. Podsumowanie

Zjawisko drop-outu jest opisywane różnorodnie w państwach Europy Wschodniej oraz Turcji. Dla niektórych badaczy jest to temat istotny, a więc występuje wiele publikacji w tej dziedzinie (przykładowo w Turcji czy krajach bałtyckich). W innych państwach temat ten nadal nie jest szeroko omawiany w literaturze naukowej, mimo dostrzegania jego aktualności i skali (tak jak w Mołdawii, Ukrainie, Rosji i Białorusi). Warto wskazać, że jednym z największych problemów w badaniu drop-outu na skalę globalną, a więc w tym przypadku Unii Europejskiej i jej bliskiego sąsiedztwa, jest brak jednolitych systemów raportowania, zbierania danych i ich udostępniania. Szczególnie widoczne jest to w państwach

[59] F.U. Gülşen, E.E. Şahin, *Gender difference in the relationship between academic self-efficacy, personal growth initiative, and engagement among Turkish undergraduates: A multigroup modeling*, „Psychology in the Schools" 2023, nr 60, s. 3840–3857.

[60] K. Görmüş, H. Öztürk, B. Abukan, Z. Yardimci Karaca, F. Yildirim, *Higher Education Dropout as a Form of Inequality of Opportunity: A Review of Pre- and Post-Pandemic Tendencies*, [w:] *The Palgrave Handbook of Global Social Problems*, Cham 2024, s. 1–18.

[61] A. Pradeep, J. Thomas, *Predicting College Students Dropout using EDM Techniques*, „International Journal of Computer Applications" 2015, nr 123, s. 26–34.

pozostających poza organizacjami międzynarodowymi – OECD, Unia Europejska.

Drop-out jest zjawiskiem wieloaspektowym, jak wskazują prace cytowanych badaczy. Wynika ono z dwóch głównych źródeł – studenckich i instytucjonalnych – z których każde ma inną rolę, w zależności od omawianego państwa. Do czynników omawianych w niniejszym podrozdziale, które były najczęściej wymieniane przez badaczy, zaliczyć można: nierówności ekonomiczne, brak wsparcia finansowego i psychologicznego, bariery wejścia, wysoki poziom stresu, brak wsparcia mentorskiego.

Analiza literatury dotyczącej drop-outu w państwach Europy Wschodniej oraz w Turcji wskazała przyczyny, rozwiązania oraz polityki państw względem tego zjawiska. Opis ten stanowić może podstawę do porównania z rozwiązaniami polskimi oraz źródło inspiracji dla implementacji niektórych rozwiązań do systemu polskiego w przyszłości. Stanowi także szerszy kontekst do badania przedstawionego w niniejszej monografii oraz pozwala umieścić ją wśród innych prac z zakresu drop-outu.

Bibliografia

Raporty

OECD, *Education at a Glance 1998: OECD Indicators*, Paryż 1999, https://doi.org/10.1787/eag-1998-en, s. 188 [dostęp: 27.07.2026].

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, NIFU, CHEPS, Cremonini, L., Hovdhaugen, E. et al., *Dropout and completion in higher education in Europe – Main report*, 2015, https://data.europa.eu/doi/10.2766/826962, s. 30, [dostęp: 27.07.2026].

Artykuły naukowe

Alkan N., *Humor, loneliness and acceptance: Predictors of university drop-out intentions*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences" 2014, nr 152, s. 1079–1086.

Can E., Aktas F.O., Arpacioglu I.T., *The Reasons of School Dropouts in Higher Education: Babaeski Vocational College Case*, „Universal Journal of Educational Research" 2017, nr 12A, s. 84–88.

Cascioli P., Colantonio E., Badulescu D., *How important education is? An explorative analysis of the dropout phenomenon in Eastern Europe*, „The Annals of the University of Oradea. Economic Sciences" 2023, nr 1, s. 72–83.

Chala N., Pichyk K., Poddenezhnyi O., Voropai O., *Analysing students' mobility at higher education institutions: Case of Ukrainian university during the war*, „Journal of Business Economics and Management" 2024, nr 1, s. 191–210.

Crismaru M., *A critical review of youth-oriented policies in the Republic of Moldova from the perspective of Youth Transition Regime*, „Economy and Sociology" 2020, nr 2, s. 131–139.

Curos L., *The causes and effects of school dropout felt over time*, „Științe ale educației" 2024, nr 5, s. 105-112.

De Silva L.M.H., Chounta I.-A., Triana M.J.R., Roa E.R., Gramberg A., Valk A., *Toward an Institutional Analytics Agenda for Addressing Student Dropout in Higher Education: An Academic Stakeholders' Perspective*, „Journal of Learning Analytics" 2021, nr 2, s. 179–201.

Demeter-Karaszi Z., Pallay K., Toth D.A., *A comparative study of termination of student status in Central Europe*, „Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation" nr 1, s. 1–5.

Eraslan Yalçın M., Gülseçen S., *Undergraduate Dropout Intentions in Turkey: A Systematic Review of Factors and Implications,* „Journal of Research in Education and Society" 2023, nr 2, s. 237–252.

Felix de Oliveira C., Rolland Sobral S., Joao Ferreira M., Moreira F., *How Does Learning Analytics Contribute to Prevent Students' Dropout in Higher Education: A Systematic Literature Review*, „Big Data and Cognitive Computing" 2021, nr 5, s. 1–33.

Gintere E., *Psych-emotional climate to reduce the risk of drop out in the context of higher education,* „Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference" 2022 nr 1, s. 67–77.

Gorbunova E., *Research on Student Departure in Russia and the U.S.*, „Educational Studies Moscow" 2018, nr 1, s. 110–131.

Gorshkov S.S., Ignatov D.I., Chernysheva Yu.A., *Predicting Student Dropout Through Text and Media Content Analysis of VKontakte Profiles*, „IEEE Access" 2025, nr 13, s. 46732–46746.

Gülşen F.U., Şahin E.E., *Gender difference in the relationship between academic self-efficacy, personal growth initiative, and engagement among Turkish undergraduates: A multigroup modeling*, „Psychology in the Schools" 2023, nr 60, s. 3840–3857.

Heyneman S.P., *Entering A Higher Grade – Proposals to Reform Russia's Education System*, „Transition Economics Division" 1995, nr 1–2, s. 1–32.

İlkdoğan Serbes D., Balyer A., *Dropout Tendencies in Turkish Higher Education*, „Problems of Education in the 21st Century" 2025, nr 4, s. 545–562.

Jansone A., Ulmane-Ozoliņa L., Prokofyeva N., Cīrule Z.A., Schaathun H.G., Jurenoks A., *Aspects of University Dropout Criteria Groups: Insights from the Literature*, „Education Sciences" 2026, nr 16, s. 403.

Kurapov A., Pavlenko V., Drozdov A., Korchakova N., Pavlova I., *Impact of War on Ukrainian University Students and Personnel: Repeated Cross-Sectional Study*, „Journals of Loss and Trauma" 2026, nr 3, s. 483–499.

Miron D., Castravet D., *High education reform in the Republic of Moldova: opportunities, challenges, and implications for sustainable development*, „Journal of Financial and Monetary Economics" 2023, nr 1, s. 245–257.

Mohid Zain Z., *A Study of Perception on Students' Motivation, Burnout and Reasons for Dropout*, „International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences" 2023, nr 7, s. 403–432.

Paura L., Arhipova I., Vitols G., *Evaluation of students dropout rate and reasons during the study*, „INTED2017 Proceedings" 2017, s. 2233–2238.

Polglase G., *Higher education as soft power in the Eastern Partnership: the case of Belarus*, „Eastern Journal of European Studies" 2013, nr 2, s. 111-121.

Pradeep A., Thomas J., *Predicting College Students Dropout using EDM Techniques*, „International Journal of Computer Applications" 2015, nr 123, s. 26–34.

Samašonok K., Kamienas E., Juškevičienė A., *Factors determining dropouts from higher education institutions*, „Entrepreneurship and Sustainability Issues" 2023, nr 3, s. 153.

Samuilik I., Maksimowa N., Briede L., *University Students' Emotional States and Academic Engagement: Implications for Sustainable Learning Practices in Higher Education*, „Journal of Teacher Education for Sustainability" 2025, nr 2, s. 3.

Sayed Toyon M. A., *Sociodemographic Attributes and Dropout Intentions of Working University Students: Evidence from Estonia*, „Societies" 2024, nr 7, 116.

ŞİMŞEK H., *University Students' Tendencies Toward and Reasons Behind Dropout*, „Journal of Theoretical Educational Science" 2013, nr 2, s. 242–271.

Solovyev A., Makarenko E., Petrova L., *The Problem of Dropout from Technical Universities: Early Professional Orientation Approach*, „The Challenges of the Digital Transformation in Education" 2019, s. 768–777.

Veliz Palomino J.C., Ortega A.M., *Dropout Intentions in Higher Education: Systematic Literature Review*, „Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science" 2023, nr 2, s. 149–158.

Yilmaz T., Sarpkaya R., *A Case Study on University Dropout: Perspectives from Education Faculty Students and Academicians*, „Research in Educational Administration & Leadership" 2022, nr 3, s. 519–559.

Zborovsky G.E., Ambarova P.A., Shabrova N.V., *Overcoming the Academic Failure of Students as a Priority of Educational Policy: The Case of Russia*, „Integration of Education" 2025, nr 2, s. 243–259.

Monografie naukowe

Astramowicz-Leyk T., Marszałek-Kawa J., Turchyn Y., *The Need for Knowledge and the Fear of War: Ukrainian Students and Lecturers in the Face of War*, [w:] *War in Ukraine. Media and Emotions*, A. Turska-Kawa, A. Kasińska-Metryka, K. Pałka-Suchojad (red), Londyn 2023.

Gaile Z., Loit E., Marks-Bielska R., Marks M., Pranckietis V., Toren J., *Higher agricultural education around the Baltuc Sea: problems and solutions*, [w:] *Nordic view to sustainable rural development. Proceedings of the 25th NJF Congress*, S. Zeverte-Rivza (ed.), Ryga 2015.

Gille-Belova O., Titarenko L., *Belarus: Higher Education Dynamics and Institutional Landscape*, [w:] *25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post--Soviet Countries*, Cham 2018, s. 124.

Görmüş K., Öztürk H., Abukan B., Yardimci Karaca Z,, Yildirim F., *Higher Education Dropout as a Form of Inequality of Opportunity: A Review of Pre- and Post-Pandemic Tendencies*, [w:] *The Palgrave Handbook of Global Social Problems*, Cham 2024, s. 1–18.

Pedagogy and Educational Sciences in the Post-Soviet Baltic States 1990-2004. Changes and Challenges, I. Kestere, E.-S. Sarv, I. Stonkuviene (ed.), Ryga 2020.

Terentev E., Woodman T.C., Grigoryeva A., Minaeva E., *Academic (dis)engagement of international doctoral students at Russian universities*, [w:] *International Student Support and Engagement in Higher Education*, Nowy Jork 2023.

Inne

Aboltins A., Atslega S., Sergejeva N., Strupule L., *One of opportunities to reduce student dropouts*, „ENGINEERING FOR RURAL DEVELOPMENT CONFERENCE", Jelgava, 22–24.05.2019, s. 1941.

Belarusian Students' Association, *The Decline of Academic Freedoms in Belarus*, https://zbsunion.org/en/news/the=-decline-of-academic-freedoms-in-belarus?fbclid=PAZXh0bgNhZW0CMTEAc3J0YwZhcHBfaWQMMjU2MjgxMDQwNTU4AAGngGwIcX70CmPwI4tKv0CIX2ingmc5aVeSLBJMI4PZFacBcz0-TqgqFO--3zZg_aem_tz5QB403NumOWBeJ_QzNeg, [dostęp: 31.07.2026].

Borzovs J., Niedrite L., Solodovnikova D., *Factors Affecting Attrition among First Year Computer Science Students: the Case of University of Latvia*, „Environment. Technology. Resources. Proceedings of the 10th International Scientific and Practical Conference" 2015, nr 3, s. 36–42.

Cunska Z., *Role of demographic and social factors in formation and development of higher education attainment in Latvia*, Praca doktorska, 2011, s. 63.

Gintere E., *Psych-emotional climate to reduce the risk of drop out in the context of higher education,* „Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference" 2022 nr 1, s. 67–77.

Kārkliņa I., *Factors affecting educational achievements of students from economically disadvantaged families in Latvia*, Praca doktorska, Ryga 2013, s. 5.

Katane I., Jerkunkova A., *The Phenomenon of Procrastination and Perspective of this Problem Solving at University in the Context of the Dropout Risk*, „Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. May 22th – 23th" 2020, nr 1, s. 317–332.

Paura L., Archipova I., *Comparison analysis of students' dropout rate at Latvia University of Agriculture*, „X Nordic-Baltic Agrometrics conference: MATHEMATICS AND STATISTICS FOR THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT" 2016, s. 36.

Uukkivi A., Maksimova N., Labanova O., *Examining students dropout in estonian vocational schools: risks and preventive measures*, „INTED2024 Proceedings 2024" 2024, s. 3883–3888.

Zeidmane A., Rubina T., *Student-related factor for dropping out in the first year of studies at LLU engeneering programmes*, „ENGINEERING FOR RURAL DEVELOPMENT CONFERENCE. Jelgava, 24–26.05.2027, s. 612.

Nicol Perz

Uwarunkowania i skala zjawiska przedwczesnej rezygnacji ze studiów w wybranych państwach Europy Środkowej i Południowej

The factors contributing to and the scale of early drop-out from higher education in selected countries of Central and Southern Europe

Abstrakt
W rozdziale przeanalizowano zjawisko przedwczesnej rezygnacji ze studiów w wybranych państwach Europy Środkowej i Południowej, ze szczególnym uwzględnieniem skali, uwarunkowań oraz działań podejmowanych w celu jego ograniczenia. Analizę przeprowadzono na podstawie dostępnej literatury oraz opracowań dotyczących szkolnictwa wyższego w poszczególnych państwach. W badaniu uwzględniono: Czechy, Węgry, Rumunię, Grecję, Chorwację, Słowenię, Serbię i Kosowo, a także Albanię, Słowację, Czarnogórę, Bośnię i Hercegowinę, Macedonię Północną oraz Bułgarię, w których dostępność badań dotyczących tego problemu jest ograniczona. Analiza porównawcza pozwoliła na wskazanie najważniejszych czynników sprzyjających drop-outowi. Należą do nich przede wszystkim trudności ekonomiczne, problemy adaptacyjne, niskie poczucie przynależności do

społeczności akademickiej, niepowodzenia w nauce oraz uwarunkowania instytucjonalne. Szczególnie narażeni na rezygnację okazują się studenci pierwszego roku, a także osoby znajdujące się w trudniejszej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Jednocześnie stwierdzono znaczne różnice w poziomie rozpoznania problemu pomiędzy analizowanymi państwami. Wartością dodaną analizy jest wskazanie wspólnych mechanizmów prowadzących do przedwczesnej rezygnacji ze studiów pomimo zróżnicowanych uwarunkowań poszczególnych systemów szkolnictwa wyższego. Ograniczenie skali omawianego zjawiska wymaga kompleksowych działań, obejmujących wsparcie finansowe, akademickie i psychologiczne.

Słowa kluczowe: drop-out, Europa Środkowa i Południowa, przedwczesna rezygnacja ze studiów, szkolnictwo wyższe, nierówności ekonomiczne, polityka edukacyjna, sytuacja ekonomiczna studentów.

Abstract

This chapter analyses the phenomenon of early drop-out from higher education in selected countries of Central and Southern Europe, with particular emphasis on its scale, underlying factors and measures taken to reduce it. The analysis was conducted on the basis of the available literature and studies on higher education in the individual countries. The study covers the Czech Republic, Hungary, Romania, Greece, Croatia, Slovenia, Serbia and Kosovo, as well as Albania, Slovakia, Montenegro, Bosnia and Herzegovina, North Macedonia and Bulgaria, where research on this issue is limited. A comparative analysis identified the key factors contributing to drop-out. These include, above all, financial difficulties, adjustment problems, a low sense of belonging to the academic community, academic failure and institutional factors. First-year students, as well as those from more disadvantaged socio-economic backgrounds, are found to be particularly at risk of dropping out. At the same time, significant differences were found in the level of awareness of the problem across the countries analysed. The added value of the analysis is the identification of common mechanisms leading to early drop-out from higher education, despite the diverse characteristics of individual higher education systems. Reducing the scale of this phenomenon requires comprehensive measures encompassing financial, academic and psychological support.

Keywords: drop-out, Central and Southern Europe, early withdrawal from higher education, higher education, economic inequalities, education policy, students' economic situation.

Analiza zjawiska drop-outu w państwach położonych na południe od Polski jest utrudniona ze względu na zróżnicowany stan badań poświęconych temu zagadnieniu. W krajach takich jak Węgry czy Rumunia problem przedwczesnego rezygnowania ze studiów na różnych etapach stanowi przedmiot stosunkowo dobrze rozwiniętych analiz naukowych i raportów instytucjonalnych. Natomiast w innych państwach, szczególnie tych położonych na Półwyspie Bałkańskim, badania te mają charakter fragmentaryczny, dotyczą tylko konkretnych regionów, uczelni lub grup studentów, a w niektórych przypadkach są niemal całkowicie nieobecne w literaturze naukowej. W konsekwencji trudno jednoznacznie porównać skalę tego zjawiska między poszczególnymi państwami. Należy również podkreślić, że stopień zaawansowania badań nad drop-outem jest w dużej mierze uzależniony od funkcjonowania krajowych systemów monitorowania szkolnictwa wyższego oraz dostępności wiarygodnych danych statystycznych.

W przypadku Czech sytuacja związana z przedwczesną rezygnacją ze studiów jest dość złożona. Podstawowa przyczyna drop-outu w tym państwie jest związana z istniejącym współcześnie konfliktem interesów. Młodzi często nie mogą pozwolić sobie na studiowanie bez podjęcia w międzyczasie pracy zarobkowej, co w konsekwencji w niektórych przypadkach powoduje rezygnację z dalszej edukacji na rzecz całkowitego zajęcia się pracą zarobkową. Drugim istotnym powodem jest chęć posiadania własnej rodziny, a taka sytuacja niekiedy także zmusza do odejścia z uczelni[1]. Problemu przedwczesnej rezygnacji ze studiów w Czechach można doszukiwać się również na poziomie

[1] V. Švec, A. Vlk, Š. Stiburek, *Dropout policy in Czech higher education: Can universities serve several masters?*, „Central European Journal of Public Policy" 2015, nr 9 (1), s. 135.

instytucjonalnym. Z jednej strony nauka jest słabo finansowana przez państwo, które wytycza limity studentów pierwszego roku objętych tym finansowaniem. Każdy (osobno: studia licencjackie, studia magisterskie oraz doktoranckie) poza limitem może studiować, ale nie jest to już zawarte w budżecie, a więc w konsekwencji nieopłacalne dla uczelni. Z drugiej natomiast strony instytucje szkolnictwa wyższego były zachęcane do przyjmowania większej liczby studentów, szczególnie w naukach ścisłych, czy też inżynieryjnych. Ułatwiono dostęp do studiowania poprzez ograniczenie wymagań przy aplikowaniu na uczelnie. Dokonano także zmian w regulaminach studiów, co miało na celu złagodzenie kryteriów studiowania oraz spowodowanie, że mniej osób zrezygnuje na dalszym etapie[2]. Jednocześnie na niektórych uczelniach wprowadzono tzw. rozszerzoną rekrutację – zastąpiono klasyczny sposób przyjmowania studentów na rzecz egzaminów już na początku studiów licencjackich, co sprawiło, że spora część studentów pierwszego roku rezygnuje ze studiów. Chciano, aby w ten sposób pozostały tylko najbardziej zdolne i zdeterminowane osoby, co analogicznie miało zmniejszyć odsetek drop-outu na późniejszych etapach edukacji. Takie działanie jest niezgodne z polityką tamtejszego ministerstwa zajmującego się tymi kwestiami[3]. Oprócz problemów instytucjonalnych Czechy zmagają się także z niżem demograficznym[4], co w połączeniu z przedwczesną rezygnacją ze studiów sprawia, że tamtejsze szkolnictwo wyższe może w przyszłości zmagać się z bardzo dużym spadkiem liczby osób studiujących.

Przyczyn zjawiska przedwczesnej rezygnacji ze studiów na Węgrzech można doszukiwać się w różnych aspektach społeczno-ekonomiczno-kulturowych. Jednym z najważniejszych badań dotyczących zjawiska drop-outu w tym państwie, jest badanie, które pozwoliło na stworzenie bazy danych DEPART 2018[5]. Zostało ono poświęcone roli czynników

[2] Ibidem, s. 139–141.

[3] Š. Stiburek, *Success, dropout and problem delimitation in the Czech higher education policy*, Praga 2015, s. 35.

[4] V. Švec, A. Vlk, Š. Stiburek, *Dropout policy…*, op. cit., s. 140.

[5] Z. Kocsis, G. Pusztai, Student Employment as a Possible Factor of Dropout, „Acta Polytechnica Hungarica" 2020, nr 17(4), s. 186; V. Markos, Z. Kocsis, Á. R. Dusa, Different forms of civil activity and employment in Hungary and abroad,

społecznych i organizacyjnych omawianego zagadnienia. Uczestniczyło w nim 605 studentów z różnych węgierskich uczelni, którzy przedwcześnie zakończyli studia. W bazie zostały zawarte ich odpowiedzi dotyczące przyczyn rezygnacji. Dzięki tym danym można lepiej zobrazować skalę oraz zdefiniować główne powody takiej decyzji. Część studentów odchodzi, ponieważ na pewnym etapie traci motywację do dalszej nauki ze względu na porażki podczas zaliczeń lub egzaminów. Często nie widzą sensu w dalszej edukacji i wolą całkowicie oddać się pracy zawodowej. W badaniu wykazano, że osoby, które zrezygnowały ze studiów przed uzyskaniem dyplomu, często nie były zainteresowane tzw. kulturą wysoką. Przykładem takiego zainteresowania jest chociażby czytanie różnego rodzaju literatury, w tym szczególnie literatury pięknej. Studenci odchodzący z uniwersytetu rzadziej wykazywali chęć dalszego rozwoju naukowego. Uznali dalszą edukację na wyższym poziomie za niepotrzebną w dorosłym życiu[6]. W przypadku drop-outu w tym państwie istotny jest także czynnik społeczno-kulturowy. Większe szanse na ukończenie studiów mają osoby, których rodzice również posiadają wyższe wykształcenie. Znaczna część byłych studentów, przedwcześnie kończących edukację na najwyższym poziomie, pochodziła z rodzin, w których dominowało wykształcenie średnie[7]. Co za tym idzie, młoda osoba, podejmująca się studiowania, może szybciej stracić motywację i zrezygnować, uznając, że dyplom może nie być dla niej aż tak istotny w przyszłej pracy zawodowej, skoro w jej otoczeniu nie ma osób z wyższym wykształceniem. Największą część osób, których dotyczy zjawisko drop-outu, stanowią studenci pracujący. Według dostępnych danych ponad połowa studentów w trakcie studiów pracowała stale lub sezonowo[8]. Czynnik ekonomiczny odgrywa więc w tym przypadku istotną rolę. Studenci są niejako zmuszeni do podjęcia pracy zarobkowej, ponieważ

and the development of student drop-out, „Central European Journal of Educational Research" 2019, nr 1(1), s. 44; G. Pusztai, H. Fenyes, F. Szigeti, K. Pallay, Dropped-out Students and the Decision to Drop-out in Hungary, „Central European Journal of Educational Research" 2019, nr 1(1), s. 31.

[6] Ibidem, s. 36.

[7] Ibidem, s. 34.

[8] Z. Kocsis, G. Pusztai, *Student Employment...*, op. cit., s. 184.

w przeciwnym razie nie będą mieli możliwości kontynuowania nauki. Węgierscy badacze sugerują, że w tej sytuacji ci, którzy zrezygnowali ze studiów, wpadali w pewien rodzaj błędnego koła: szli do pracy, a więc mieli mniej czasu na naukę, co z kolei powodowało pogorszenie wyników. Taki proces często prowadzi do zniechęcenia i rozczarowania dalszą edukacją[9]. Obecnie w tamtejszej polityce temat drop-outu studentów nie jest za bardzo poruszany. Naukowcy wysuwają jednak pewne rekomendacje, które mogłyby pomóc w zmniejszeniu skali tego zjawiska. Skoro studenci muszą pracować, aby pozwolić sobie na studiowanie, może warto pomyśleć o bardziej elastycznym systemie? Takim, w którym można połączyć pracę z dalszą edukacją, bez uszczerbku w jednym lub drugim aspekcie? Bardzo korzystna mogłaby być również ściślejsza współpraca uczelni wyższych z miejscami odbywania praktyk oraz przedsiębiorstwami, a także postawienie na bardziej praktyczną formę samego studiowania[10]. Temat drop-outu na Węgrzech jest coraz częściej podejmowany w szerszych badaniach, co w przyszłości może zaowocować dobrymi rozwiązaniami w ramach przeciwdziałania temu zjawisku.

W Rumunii problem przedwczesnego rezygnowania ze studiów jest jednym z kluczowych wyzwań dla tamtejszego szkolnictwa wyższego. Na drop-out oddziałują czynniki społeczne, ekonomiczne, instytucjonalne, a także psychologiczne – często kilka z nich nakłada się na siebie. Największym ryzykiem obarczeni są studenci pierwszego roku[11], którzy napotykają trudności związane z adaptacją w środowisku akademickim. Wyższe wymagania, w porównaniu z wcześniejszymi etapami edukacji, narażają nowych studentów na znaczny poziom stresu. Dochodzi do tego także kwestia związana zarówno z trudnością w integracji z innymi studentami, jak i dostosowaniem się do funkcjonowania

[9] Ibidem, s. 193.

[10] Ibidem, s. 194.

[11] G. Mareș, C. Cârțiță-Buzoianu, V.M. Cojocariu, B.M. Amălăncei, Policy frameworks and strategic approaches for preventing and reducing university dropout rates, „Revista Românească pentru Educație Multidimensională" 2026, nr 18(1), s. 21; E.R. Richiţeanu-Năstase, C. Stăiculescu, University dropout. Causes and solution, „Mental Health Global Challenges" 2018, nr 1(1), s. 71.

w nowym otoczeniu. Im wyższa integracja, tym niższe ryzyko drop-outu[12]. Niższe poczucie przynależności do społeczności akademickiej może powodować spadek motywacji i chęci do dalszej nauki. W badaniach przeprowadzonych na rumuńskich uczelniach wykazano, że najczęstszymi przyczynami przedwczesnej rezygnacji ze studiów są m.in. problemy finansowe[13]. Osoby, które chcą studiować, zmuszone są do podjęcia pracy zarobkowej, gdyż w przeciwnym razie nie będzie ich stać na utrzymanie. Zdarza się, że młodzi muszą porzucić dalszą edukację i w pełni poświęcić się pracy. W przypadku badań przeprowadzonych wśród 150 studentów Uniwersytetu Rolniczego w Jassach okazało się, że jednym z elementów prowadzących do drop-outu może być pochodzenie studenta. Najbardziej narażone na porzucenie studiów były osoby pochodzące z terenów wiejskich, stanowiące ponad połowę badanych[14]. Prawie tyle samo badanych wywodziło się z rodzin o niskich dochodach. Często takie osoby muszą przerwać naukę, aby wspomóc finansowo swoją rodzinę lub w pełni zająć się obowiązkami w gospodarstwie. Rumuńscy badacze podkreślają, że należy spojrzeć na zjawisko drop-outu nieco szerzej, skupiając się nie tyle na jednostce, ile na problemie całego systemu wymagającego wdrożenia odpowiedniej polityki dotyczącej edukacji[15]. Coraz większy nacisk kładzie się na odpowiedzialność instytucji szkolnictwa wyższego za stworzenie warunków sprzyjających utrzymaniu studentów na uczelniach. W Rumunii rozwijane są polityki edukacyjne oparte na zasadach równych szans, aby studia były dostępne dla wszystkich[16]. Badacze zauważają, że korzystny byłby mentoring oraz wsparcie psychologiczne dla osób, które nie radzą

[12] G. Mareș, C. Cârțiță-Buzoianu, V.M. Cojocariu, B.M. Amălăncei, *Policy frameworks*..., op. cit., s. 16–17.

[13] M. Stanciu, C.M. Crețu, C.O. Brezuleanu, F. Lipșa, E. Seghedin, M. Borza, A.M. Bortă, *Educational practices for diminishing the dropout risk of the first-year college students from an agronomic university in Romania. Preliminary considerations*, „Revista Românească pentru Educație Multidimensională" 2019, nr 11(1), s. 210.

[14] Ibidem, s. 209.

[15] G. Mareș, C. Cârțiță-Buzoianu, V.M. Cojocariu, B.M. Amălăncei, *Policy frameworks*..., op. cit., s. 16.

[16] Ibidem, s. 20.

sobie w nowym środowisku, a także wsparcie finansowe dla osób, które tego potrzebują[17]. Uczelnie wdrażają programy mające na celu identyfikację studentów zagrożonych przedwczesną rezygnacją ze studiów w celu udzielenia im kompleksowego wsparcia. Programy te obejmują pomoc psychologiczną, edukacyjną i zawodową[18]. Warto zaznaczyć, że przedstawione wyżej badania dotyczą konkretnych uczelni, a nie ogólnej sytuacji i działań szkolnictwa wyższego w Rumunii, jednak bazując nawet na tych danych, można zauważyć, że problem drop-outu nie jest tutaj bagatelizowany, a analizy stale się rozwijają.

Przedwczesna rezygnacja ze studiów to istotny problem, z którym zmaga się greckie szkolnictwo wyższe. Co ciekawe, o ile w poprzednich państwach najbardziej przyczyniały się do tego względy ekonomiczne, o tyle w Grecji najczęściej dotyczy to elementów natury osobistej i instytucjonalnej[19]. W badaniu przeprowadzonym na Uniwersytecie w Patras respondenci wykazywali niski poziom satysfakcji z jakości kształcenia. Powodów takiego stanu rzeczy może być wiele – od złego wyboru kierunku studiów po trudności w zaadaptowaniu się w nowym środowisku. Jeśli student nie odczuwa przynależności do społeczności akademickiej, ma mniejszą chęć do zaangażowania się w rozwój naukowy, jak również wszelkie inicjatywy z tym związane. Do tego dochodzą także trudności w nauce i brak wsparcia ze strony uczelni, co powoduje spadek motywacji i zwiększoną chęć zrezygnowania z dalszej edukacji[20]. W badaniach przeprowadzonych na greckich uniwersytetach wykazano, że istotnym, lecz nie najważniejszym, czynnikiem wpływającym

[17] E.R. Richițeanu-Năstase, C. Stăiculescu, *University dropout…*, op. cit., s. 74.

[18] M. Stanciu, C.M. Crețu, C.O. Brezuleanu, F. Lipșa, E. Seghedin, M. Borza, A.M. Bortă, Educational practices …, op. cit., s. 207; G. Mareș, C. Cârțiță-Buzoianu, V.M. Cojocariu, B.M. Amălăncei, Policy frameworks …, op. cit., s. 22–23.

[19] G.S. Androulakis, D.A. Georgiou, B. Kiprianos, G. Stamelos, *Examining the sequence of factors affecting student' tendency to dropout: A case study in Greece*, „International Journal of Education" 2021, nr 12(4), s. 114.

[20] G.S. Androulakis, D.A. Georgiou, P. Kiprianos, G. Nikolaou, G. Stamelos, *Student's personal coping with university studies while facing drop out*, „European Journal of Education and Pedagogy" 2022, nr 3(6), s. 135–136.

na drop-out jest także pochodzenie studenta[21]. Ciężka sytuacja materialna nierzadko zmusza młode osoby do odejścia z uczelni. W Grecji pojawia się również problem związany z tzw. wiecznymi studentami, czyli osobami, które formalnie pozostają studentami przez wiele lat, choć w rzeczywistości tak naprawdę nie kontynuują edukacji[22]. Według badaczy występujący w latach 2009–2018 kryzys gospodarczy wiąże się z większym odpływem osób studiujących z uczelni. Kryzys pogłębił niską sytuację materialną osób już zmagających się z problemami finansowymi. W następstwie takiej sytuacji gospodarczej w kraju zredukowano także kadrę akademicką, co może przyczyniać się do mniejszej satysfakcji z instytucji szkolnictwa wyższego. Uczelnie są również słabo finansowane. Naukowcy uważają, że państwo powinno zwiększyć swoje wsparcie dla uniwersytetów, gdyż w przeciwnym razie obecna sytuacja w Grecji nie ulegnie poprawie, a nawet może się jeszcze pogorszyć[23].

Wśród chorwackich studentów, odbywających naukę na Uniwersytecie w Zagrzebiu, najsilniejszym czynnikiem przyczyniającym się do drop-outu był czynnik akademicki. Osoby zdobywające wyższe wyniki w nauce i aktywnie uczestniczące w życiu uniwersytetu, a także te, które planowały studia od dłuższego czasu, wykazywały niższą chęć rezygnacji ze studiów. Błędnie wybrany kierunek powoduje niższe zaangażowanie i zniechęcenie, przez co część studentów rezygnuje z dalszej nauki. Najczęściej wynika to z rozczarowania samym programem studiów. Jednak w tym kryterium występuje pewna zależność – decyzję o opuszczeniu uczelni częściej podejmowali lub rozważali studenci kierunków humanistycznych niż ci z kierunków ścisłych i technicznych. Kwestie finansowe również mają w tej sytuacji znaczenie, gdyż osoby płacące czesne oraz te, które musiały godzić pracę ze studiami, częściej podejmowały decyzję o drop-oucie[24]. Największe ryzyko przedwczesnej

[21] E. Prokou, C. Bagavos, A. Charalampi, C. Michalopoulou, *Greek undergraduate students: 'Stagnant', 'perpetual' or simply dropouts?*, „Academia" 2025, nr 39–40, s. 31.

[22] Ibidem, s. 29–31.

[23] Ibidem, s. 40–42.

[24] J. Šabić, S. Puzić, *Exploring dropout risk in higher education in Croatia: An empirical analysis*, „Issues in Educational Research" 2022, nr 32(3), s. 1162.

rezygnacji z dalszego rozwoju naukowego wykazywali studenci osiągający gorsze wyniki w nauce, a także ci, którzy już wcześniej studiowali inny kierunek. Warto pochylić się również nad poziomem edukacji przed rozpoczęciem studiów. Absolwenci liceum ogólnokształcącego, osiągający wyższe wyniki w nauce, mieli więcej motywacji i rzadziej decydowali się na odejście z uczelni wyższej. Chorwaccy badacze zaznaczyli, że badania dotyczące drop-outu w ich państwie są bardzo słabo rozwinięte[25]. Analiza, którą sami przeprowadzili, jest w pewnym stopniu niekompletna, ponieważ nie dotyczy studentów pierwszego roku, a jak sami zauważają, to właśnie ta grupa jest najbardziej narażona na omawiane zjawisko. Naukowcy podkreślają, iż rezygnacja ze studiów przed uzyskaniem dyplomu jest wypadkową kilku czynników nakładających się na siebie (ekonomiczne, instytucjonalne, akademickie, społeczne itp.), a nie jednego konkretnego[26]. Badania nad zjawiskiem drop-outu studentów w Chorwacji wymagają dalszego rozwoju, gdyż obecne dane nie dają pełnego obrazu sytuacji w tym kraju.

Analizy dotyczące rezygnacji ze studiów przed uzyskaniem dyplomu w Słowenii są bardzo słabo rozwinięte. Jednak już nawet na tym etapie można zauważyć, że jest to znaczny problem tamtejszego szkolnictwa wyższego. Średni wskaźnik drop-outu wynosi tam aż 51%[27]. Słoweńskie badania dotychczas nie uwzględniły bezpośrednich przyczyn takiego stanu rzeczy. Wyróżniono natomiast dwie fazy przedwczesnej rezygnacji ze studiów w latach, w których przeprowadzana była jak dotąd jedyna dostępna analiza (2011–2019). Przez pierwsze pięć lat wykazano minimalną tendencję spadkową drop-outu, jednak już następne lata przyniosły znaczny wzrost tego zjawiska. Skala rezygnacji studentów z dalszej edukacji na uczelniach wyższych w Słowenii jest bardzo duża względem średniej większości krajów europejskich[28]. Taka sytuacja

[25] Ibidem, s. 1153–1154.

[26] Ibidem, s. 1164–1166.

[27] R. Pezdir, *Does higher education dropout in Slovenia increase? An empirical assessment using robust and Bayesian methods*, „International Journal of Management, Knowledge and Learning" 2025, nr 14(2), s. 293.

[28] Ibidem, s. 296–297.

skłania do przeprowadzenia bardziej szczegółowych badań w tym państwie, aby lepiej zrozumieć, czym spowodowane jest to zjawisko i jakie działania należy podjąć w celu jego zmniejszenia.

Sytuacja dotycząca drop-outu w Serbii jest trudna do jednoznacznej oceny ze względu na brak jednolitej definicji tego zjawiska oraz utrudniony dostęp do informacji i danych dotyczących studentów. Na podstawie zebranych danych oszacowano skalę przedwczesnej rezygnacji ze studiów na państwowych uniwersytetach na poziomie 2,5% w roku akademickim 2016/2017 oraz 3,1% w kolejnym. Jednocześnie serbscy badacze zaznaczają, że są to wartości orientacyjne ze względu na ograniczone możliwości[29]. Na drop-out w tym państwie oddziałuje wiele czynników, nie da się wskazać jednej konkretnej przyczyny. Badania wykazały, że osoby, które pochodziły z obszarów wiejskich, zmagały się z gorszą sytuacją materialną, a ich rodzice nie posiadali wykształcenia wyższego, były znacznie bardziej narażone na nieukończenie studiów lub też wydłużenie okresu nauki. Wiąże się to także ze wzmożonym stresem i lękiem, co dodatkowo utrudnia proces dalszej edukacji. Przyczynami omawianego zjawiska w Serbii mogą być także aspekty związane z warunkami studiowania. Studenci wskazywali na słabą integrację z uczelnią oraz niejasności dotyczące sposobu oceniania[30]. To już kolejny przykład wskazujący na to, że brak poczucia przynależności do wspólnoty akademickiej powoduje spadek zaangażowania i zwiększa niechęć związaną z dalszą edukacją, co w konsekwencji może prowadzić do rezygnacji ze studiów przed uzyskaniem dyplomu. Serbscy naukowcy sformułowali kilka rekomendacji, które mogłyby poprawić obecny stan rzeczy. Przede wszystkim warto zadbać o wsparcie dla osób wykluczonych z powodów finansowych czy społecznych. Wskazywano na konieczność polepszenia integracji zarówno między samymi studentami, jak i między nimi a wykładowcami. Przynależność do wspólnoty zwiększa motywację i daje lepsze poczucie satysfakcji z nauki. Jeśli

[29] I. Stepanović-Ilić, O. Tošković, K. Krstić, M. Videnović, *Dropout at university level in Serbia: Analysis of measurement, research findings, services and prevention measures*, „Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja" 2020, nr 52(2), s. 503.

[30] Ibidem, s. 506–507.

chodzi o politykę dotyczącą drop-outu, uznano, że nakład finansowy na serbskie uczelnie wyższe powinien zostać zwiększony, co mogłoby poprawić zarówno jakość kształcenia, jak i sytuację ekonomiczną najuboższych studentów. Podejście do szkolnictwa wyższego powinno zostać zmienione na bardziej nowoczesne, nastawione na jednostkę, co sprawiłoby, że uniwersytet byłby bardziej dostępny dla wszystkich. Sugerowano także, aby państwo wdrożyło system, który umożliwiłby zbieranie jednolitych danych związanych ze stanem szkolnictwa wyższego[31]. Dzięki temu sytuacja mogłaby być stale monitorowana, więc dałoby się wdrożyć środki zapobiegające temu zjawisku. Poprawiłoby to także rozwój badań w tym zakresie, które wciąż wymagają udoskonalenia.

Badania na temat drop-outu w Kosowie zostały przeprowadzone jedynie na Wydziale Elektrotechniki i Informatyki Uniwersytetu w Prisztinie, a więc nie ma informacji dotyczących skali tego zjawiska w całym państwie. Jednak już nawet dane tylko z tego jednego miejsca pozwalają na wyciągnięcie pewnych wniosków. W latach, w których przeprowadzano analizę (2001–2015), najniższy wskaźnik drop-outu zaobserwowano u osób rozpoczynających studia w roku akademickim 2006/2007 (52,66%), natomiast najwyższy w 2013/2014 (78%)[32]. Skala przedwczesnej rezygnacji z dalszej edukacji na tym wydziale jest zatem bardzo wysoka. Najważniejszym czynnikiem powodującym odpływ studentów było słabe przygotowanie w zakresie matematyki. Bez odpowiedniej wiedzy badani mieli problemy z zaliczeniem kilku przedmiotów, co powodowało spadek motywacji. Respondenci wskazywali także na słabe poczucie przynależności do społeczności akademickiej, negatywne relacje z niektórymi wykładowcami oraz rozczarowanie wybranym kierunkiem studiów. Na wysoki wskaźnik drop-outu na tym wydziale miało wpływ również to, że w 2012 roku zniesiono egzaminy wstępne. Taka sytuacja spowodowała, iż przyjmowano osoby, które nie miały wystarczających kompetencji do tego typu studiów, co w konsekwencji doprowadziło

[31] Ibidem, s. 512–513.

[32] Q. Kabashi, I. Shabani, N. Caka, *Analysis of the student dropout rate at the Faculty of Electrical and Computer Engineering of the University of Prishtina, Kosovo, from 2001 to 2015*, „IEEE Access" 2022, nr 10, s. 68129.

do wysokiej rezygnacji już na pierwszym roku. W przypadku Kosowa odpływ studentów wiąże się także z sytuacją ekonomiczną państwa. Młodzi dorośli często muszą iść do pracy lub wyjechać za granicę, aby się utrzymać. Zdarza się, że zapisują się na studia tylko po to, aby otrzymać wizę umożliwiającą wyjazd, a w dalszej perspektywie przyczynia się to do zwiększenia skali drop-outu[33]. Badacze wskazują na kilka rozwiązań, które mogłyby polepszyć obecny stan rzeczy. Warto poprawić obecne programy studiów oraz podejście do studentów, aby stworzyć bardziej przyjazne środowisko. Podzielenie całych roczników na małe grupy ćwiczeniowe pozwoliłoby na lepsze przyswojenie materiału, gdyż praca w takich warunkach zwiększa indywidualne podejście prowadzących. Zaproponowano także wprowadzenie dodatkowych kursów online, w ramach których studenci mogliby powtarzać przerobiony materiał, oraz cyfrowych grup wsparcia[34]. Przeciwdziałanie przedwczesnej rezygnacji ze studiów w Kosowie wymaga wieloczynnikowego podejścia i przede wszystkim rozwoju badań, które lepiej mogłyby zobrazować obecną sytuację w tamtejszym szkolnictwie wyższym.

Poziom badań na temat drop-outu w omawianych państwach jest różny. W przypadku Albanii, Słowacji, Czarnogóry, Bośni i Hercegowiny, Macedonii Północnej oraz Bułgarii nie ma niestety dostępnych rzetelnych badań na ten temat. Pojawiają się analizy dotyczące przedwczesnej rezygnacji z dalszej nauki już na poziomie szkolnym, co wskazuje, że problem może leżeć już u samych podstaw[35]. Najczęściej wynika to z problemów finansowych występujących w danym państwie lub znacznych dysproporcji pomiędzy konkretnymi regionami. Młodzi ludzie często zmuszeni są do podjęcia pracy zarobkowej już na etapie szkoły średniej, więc w konsekwencji rezygnują z dalszej edukacji. Niekiedy brakuje również regulacji nakazujących naukę do osiągnięcia pełnoletności lub nie są one odpowiednio egzekwowane. Jeśli problemy

[33] Ibidem, s. 68130–68132.

[34] Ibidem, s. 68133–68135.

[35] R.G. Sultana, *Facing the hidden drop-out challenge in Albania: Evaluation report of hidden drop-out project*,„Euro-Mediterranean Centre for Educational Research" 2006, University of Malta, s. 17.

z edukacją pojawiają się już na wczesnych etapach, to sytuacja w szkolnictwie wyższym tym bardziej może się pogarszać. Osoby, które doświadczyły trudności edukacyjnych, ekonomicznych lub społecznych przed rozpoczęciem studiów, są silniej narażone na przerwanie kształcenia także na poziomie akademickim. Brak systematycznych badań nie pozwala jednak na jednoznaczne określenie skali tego zjawiska w wymienionych państwach.

Przeprowadzona analiza zjawiska przedwczesnej rezygnacji ze studiów w państwach położonych na południe od Polski pozwala stwierdzić, że problem ten występuje we wszystkich omawianych systemach szkolnictwa wyższego, jednak jego skala, uwarunkowania oraz poziom badań są wyraźnie zróżnicowane. Różnice te wynikają zarówno z odmiennych uwarunkowań społeczno-ekonomicznych poszczególnych państw, jak i ze specyfiki organizacji ich szkolnictwa wyższego oraz stanu rozwoju krajowych systemów monitorowania losów studentów. Już na etapie analizy literatury przedmiotu można zauważyć, że nie wszystkie państwa poświęcają temu zagadnieniu jednakową uwagę. O ile w Czechach, na Węgrzech, w Rumunii czy Grecji problem drop-outu stał się przedmiotem licznych badań naukowych oraz analiz instytucjonalnych, o tyle w państwach Półwyspu Bałkańskiego nadal występuje wyraźny deficyt rzetelnych danych. Brak systematycznych badań nie oznacza jednak, że to zjawisko tam nie występuje. Wręcz przeciwnie – w wielu przypadkach ograniczona liczba analiz może świadczyć o niedostatecznym rozpoznaniu problemu, który w rzeczywistości może mieć znacznie większą skalę.

Pomimo różnic pomiędzy analizowanymi państwami można wskazać szereg elementów wspólnych. Przede wszystkim żadne z badań nie wskazuje jednej dominującej przyczyny prowadzącej do przedwczesnego zakończenia studiów. Decyzja o odejściu z uczelni jest najczęściej efektem współwystępowania wielu czynników, które wzajemnie się wzmacniają. Problemy finansowe prowadzą do konieczności podjęcia pracy zarobkowej, praca ogranicza czas przeznaczony na naukę, pogorszenie wyników powoduje spadek motywacji, a ten z kolei zwiększa prawdopodobieństwo rezygnacji ze studiów. Mechanizm ten był

obserwowany w wielu państwach i stanowi jeden z najczęściej powtarzających się schematów opisujących proces prowadzący do drop-outu.

Szczególnie wyraźnie uwidacznia się znaczenie czynników ekonomicznych. W większości analizowanych państw trudna sytuacja materialna studentów stanowi jeden z podstawowych elementów zwiększających ryzyko przedwczesnej rezygnacji z edukacji. Dotyczy to zwłaszcza Węgier, Rumunii, Serbii oraz Kosowa, gdzie konieczność pogodzenia pracy zawodowej ze studiami została wskazana jako jedna z najważniejszych przyczyn odejścia z uczelni. Jednocześnie warto zauważyć, że sam fakt podejmowania zatrudnienia nie musi prowadzić do rezygnacji ze studiów. Problem pojawia się przede wszystkim wtedy, gdy system szkolnictwa wyższego nie umożliwia efektywnego łączenia obowiązków akademickich z aktywnością zawodową. Brak elastycznej organizacji zajęć, niewystarczające wsparcie finansowe oraz niedostosowanie programów studiów do potrzeb studentów powodują, że obowiązki zawodowe zaczynają dominować nad dalszym rozwojem naukowym.

Analiza pokazała również, że bardzo istotne znaczenie mają czynniki społeczne oraz kulturowe. W wielu państwach większym ryzykiem drop-outu obciążone są osoby pochodzące z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, z terenów wiejskich lub z rodzin, w których rodzice nie posiadają wyższego wykształcenia. Studenci pochodzący z rodzin o dłuższych tradycjach akademickich częściej otrzymują wsparcie w radzeniu sobie z wymaganiami szkolnictwa wyższego oraz wykazują wyższy poziom aspiracji edukacyjnych. Z kolei osoby, które jako pierwsze w rodzinie podejmują studia, znacznie częściej napotykają bariery organizacyjne, finansowe oraz psychologiczne.

Na podstawie przeprowadzonych analiz można zauważyć, że szczególnym momentem jest pierwszy rok nauki. To właśnie w tym okresie dochodzi do największej liczby rezygnacji, co potwierdzają badania prowadzone między innymi w Rumunii, Grecji, Chorwacji czy Kosowie. Początek studiów oznacza konieczność odnalezienia się w nowym środowisku, dostosowania do odmiennych metod nauczania oraz większej samodzielności. Problemy adaptacyjne bardzo często współwystępują z trudnościami finansowymi, stresem oraz niepewnością dotyczącą

trafności wyboru kierunku studiów. W rezultacie już pierwsze niepowodzenia egzaminacyjne prowadzą do obniżenia motywacji i zwiększają prawdopodobieństwo podjęcia decyzji o zakończeniu edukacji.

Istotnym elementem omawianego zjawiska są również czynniki instytucjonalne. W części państw wskazuje się na niewystarczające finansowanie szkolnictwa wyższego, nieprzemyślane rozwiązania organizacyjne czy niespójną politykę dotyczącą edukacji. Dobrym przykładem są Czechy, gdzie występuje konflikt pomiędzy zwiększaniem liczby przyjmowanych studentów a ograniczonym finansowaniem uczelni. W Grecji z kolei wieloletni kryzys gospodarczy wpłynął na ograniczenie środków przeznaczanych na szkolnictwo wyższe, co przełożyło się na pogorszenie jakości kształcenia oraz zmniejszenie liczby pracowników akademickich. W Kosowie natomiast jednym z czynników zwiększających skalę drop-outu było zniesienie egzaminów wstępnych, co spowodowało przyjmowanie kandydatów nieposiadających odpowiedniego przygotowania do studiowania.

Analiza poszczególnych państw pozwala również zauważyć wyraźny związek pomiędzy poziomem rozwoju badań a skutecznością proponowanych działań. Tam, gdzie funkcjonują rozbudowane systemy monitorowania szkolnictwa wyższego, łatwiej jest identyfikować grupy najbardziej zagrożone oraz projektować działania odpowiadające rzeczywistym potrzebom studentów. W państwach, w których takich systemów brakuje, polityka przeciwdziałania drop-outowi opiera się najczęściej na pojedynczych inicjatywach poszczególnych uczelni, przez co jej skuteczność jest znacznie ograniczona. Szczególnie widoczne jest to w części państw Półwyspu Bałkańskiego, gdzie brak jednolitych baz danych uniemożliwia prowadzenie długookresowych analiz oraz porównań.

Podsumowując, można stwierdzić, że zjawisko drop-outu w państwach Europy Południowej stanowi poważne wyzwanie dla systemów szkolnictwa wyższego. Mimo znacznego zróżnicowania sytuacji poszczególnych państw można wskazać wspólne mechanizmy prowadzące do przedwczesnej rezygnacji ze studiów. Skuteczne przeciwdziałanie temu zjawisku wymaga prowadzenia długofalowej i kompleksowej polityki, obejmującej zwiększenie dostępności studiów, poprawę sytuacji

materialnej studentów, rozwój wsparcia psychologicznego i akademickiego, budowanie silniejszych więzi ze społecznością uczelni oraz systematyczne monitorowanie przebiegu studiów. Równie istotny pozostaje rozwój badań w państwach, w których wiedza na temat drop-outu jest nadal ograniczona. Dopiero połączenie rzetelnych analiz naukowych z odpowiednio zaplanowaną polityką edukacyjną może przyczynić się do trwałego ograniczenia skali przedwczesnej rezygnacji ze studiów i zwiększenia efektywności funkcjonowania szkolnictwa wyższego w całym regionie.

Bibliografia

Androulakis G.S., Georgiou D.A., Kiprianos B., Stamelos G., *Examining the sequence of factors affecting student' tendency to dropout: A case study in Greece*, „International Journal of Education" 2021, nr 12(4), s. 107–131.

Androulakis G.S., Georgiou D.A., Kiprianos P., Nikolaou G., Stamelos G., *Student's personal coping with university studies while facing drop out*, „European Journal of Education and Pedagogy" 2022, nr 3(6), s. 130–141.

Kabashi Q., Shabani I., Caka N., *Analysis of the student dropout rate at the Faculty of Electrical and Computer Engineering of the University of Prishtina, Kosovo, from 2001 to 2015*, „IEEE Access" 2022, nr 10, s. 68126–68137.

Kocsis Z., Pusztai G., *Student Employment as a Possible Factor of Dropout*, „Acta Polytechnica Hungarica" 2020, nr 17(4), s. 183–199.

Mareș G., Cârțiță-Buzoianu C., Cojocariu V.M., Amălăncei B.M., *Policy frameworks and strategic approaches for preventing and reducing university dropout rates*, „Revista Românească pentru Educație Multidimensională" 2026, nr 18(1), s. 14–28.

Markos V., Kocsis Z., Dusa Á.R., *Different forms of civil activity and employment in Hungary and abroad, and the development of student drop-out*, „Central European Journal of Educational Research" 2019, nr 1(1), s. 41–54.

Pezdir R., *Does higher education dropout in Slovenia increase? An empirical assessment using robust and Bayesian methods*, „International Journal of Management, Knowledge and Learning" 2025, nr 14(2), s. 285–299.

Prokou E., Bagavos C., Charalampi A., Michalopoulou C., *Greek undergraduate students: 'Stagnant', 'perpetual' or simply dropouts?*, „Academia" 2025, nr 39–40, s. 28–47.

Pusztai G., Fenyes H., Szigeti F., Pallay K., *Dropped-out Students and the Decision to Drop-out in Hungary*, „Central European Journal of Educational Research" 2019, nr 1(1), s. 31–40.

Richiţeanu-Năstase E.R., Stăiculescu C., *University dropout. Causes and solution*, „Mental Health Global Challenges" 2018, nr 1(1), s. 71–75.

Šabić J., Puzić S., *Exploring dropout risk in higher education in Croatia: An empirical analysis*, „Issues in Educational Research" 2022, nr 32(3), s. 1153–1173.

Stanciu M., Crețu C.M., Brezuleanu C.O., Lipșa F., Seghedin E., Borza M., Bortă A.M., *Educational practices for diminishing the dropout risk of the first-year college students from an agronomic university in Romania. Preliminary considerations*, „Revista Românească pentru Educație Multidimensională" 2019, nr 11(1), s. 204–223.

Stepanović-Ilić I., Tošković O., Krstić K., Videnović M., *Dropout at university level in Serbia: Analysis of measurement, research findings, services and prevention measures*, „Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja" 2020, nr 52(2), s. 479–519.

Stiburek Š., *Success, dropout and problem delimitation in the Czech higher education policy*, Praga 2015.

Sultana R. G., *Facing the hidden drop-out challenge in Albania: Evaluation report of hidden drop-out project*, „Euro-Mediterranean Centre for Educational Research" 2006, University of Malta, UNICEF.

Švec V., Vlk A. Stiburek Š., *Dropout policy in Czech higher education: Can universities serve several masters?*, „Central European Journal of Public Policy" 2015, nr 9 (1), s. 126–136.

Wiktoria Wójkiewicz

Zjawisko drop-outu w szkolnictwie wyższym w wybranych państwach Europy Zachodniej. Analiza porównawcza determinantów, mechanizmów interwencji i rekomendacji polityczno-instytucjonalnych

The Phenomenon of Drop-out in Higher Education in Selected Western European Countries. A Comparative Analysis of Determinants, Intervention Mechanisms, and Policy-Institutional Recommendations

Abstrakt

Niniejszy rozdział naukowy stanowi próbę analizy zjawiska przedwczesnego opuszczania systemu szkolnictwa wyższego (ang. student drop-out) w państwach Europy Zachodniej, Środkowo-Zachodniej i Południowej. Autorka rozpatruje powyższe zjawisko jako wielowymiarowy, rozłożony w czasie proces. Dokonano szczegółowej dekompozycji czynników socjodemograficznych, akademickich, instytucjonalnych oraz ekonomicznych, warunkujących rezygnację ze studiów. W oparciu o unifikujący model integracji studenckiej oraz study-case ośmiu państw zachodnich w Europie

przeanalizowano w rozdziale systemowe przeciwdziałania wdrożone na poziomie państwowym, regionalnym i uczelnianym – od rozwiązań analityczno-predykcyjnych po programy mentoringowe i adaptacyjne. Opracowany rozdział wieńczą wnioski i rekomendacje dla szkół wyższych oraz decydentów polityki edukacyjnej.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, drop-out, rezygnacja ze studiów, studenci międzynarodowi, determinanty socjodemograficzne, integracja studencka, systemy wczesnego ostrzegania, retencja studentów.

Abstract

This book chapter attempts to analyze the phenomenon of early drop-out from higher education in Western, Central-Western, and Southern European countries. The author views this phenomenon as a multidimensional, time-extended process, providing a detailed breakdown of the sociodemographic, academic, institutional, and economic factors that determine university drop-out. Based on a unifying model of student integration and a case study of eight Western European countries, the chapter analyzes systemic countermeasures implemented at the national, regional, and institutional levels—ranging from predictive analytics solutions to mentoring and orientation programs. The chapter concludes with findings and recommendations for higher education institutions and educational policy makers.

Key words: higher education, drop-out, university drop-out, international students, sociodemographic factors, student integration, early warning systems, student retention.

1. Wstęp

Zjawisko przedwczesnego opuszczania uczelni wyższych (ang. student drop-out) stanowi jedno z najbardziej znaczących wyzwań strukturalnych, przed jakimi stoją współczesne systemy edukacyjne w Europie[1]. W Unii Europejskiej kształci się obecnie około 17,5 miliona studentów, jednak znaczny ich odsetek nie osiąga dyplomu ukończenia studiów w założonym rygorze czasowym lub całkowicie porzuca system akademicki[2]. Zgodnie z danymi Eurostatu za rok 2024, średnio 14,2% osób w wieku 15–34 lata w Unii Europejskiej co najmniej raz w życiu przerwało formalną edukację lub edukację na wyższym szczeblu[3]. Problem ten jest drastycznie zróżnicowany, pomimo względnego stereotypu wysoko rozwiniętej i funkcjonującej zachodniej części Europy. Rezygnacja ze studiów jest w większości jednorazowym, indywidualnym dla każdej jednostki procesem, który składa się z wielu decyzji, w którym na przestrzeni czasu kumulują się oraz wzajemnie na siebie oddziałują różnorodne trudności osobiste, emocjonalne, organizacyjne, akademickie oraz zdarzenia losowe. Co istotne, z perspektywy metodologicznej i statystycznej (np. według niemieckich analiz takich jak „Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland") za drop-out wiele uczelni nie uznaje: formalnej zmiany kierunku studiów, przeniesienia na inną uczelnię, uzasadnionej przerwy w studiowaniu (np. urlop dziekański) czy rezygnacji z drugiego kierunku bądź studiów II stopnia przez osobę posiadającą już dyplom licencjata[4]. Pojęcie to najczęściej określa osoby, które zrezygnowały z jednego z podjętych kierunków studiów lub całkowicie ze studiów, bez względu na to, czy postanawiają na nie powrócić[5].

[1] Eurostat, *Share of people who dropped out of formal education or training (Data 2024)*, European Commission 2025.

[2] European Commission, *Draft Working Report on European Higher Education Area Enrolments*, Brussels 2024.

[3] Ibidem.

[4] U. Heublein, C. Hutzsch, R. Schmelzer, *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland*, DZHW Brief 05|2022, Hannover 2022.

[5] Student Support Services Germany, *Complete Guide to Academic Retention*, Kadamb Research 2026.

Na podstawie analizy źródeł opracowano klucz kategoryzacyjny, uwzględniający dane statystyczne oraz skalę problemu w poszczególnych państwach. Obejmuje on również mechanizmy przeciwdziałania zjawisku drop-outu, na które składają się: środki zapobiegawcze, formy wsparcia studentów oraz konkretne narzędzia uniwersytetu, organizacji wspomagających bądź państwa, ograniczające ryzyko rezygnacji ze studiów. Wykorzystane źródła, poza pracami naukowymi oraz oficjalnymi danymi, obejmowały filmy i artykuły dotyczące danego państwa, które opisywały zjawisko całkowitej rezygnacji ze studiów bądź nieopłacalności studiowania w danym kraju. Wybrane państwa obejmowały: Niemcy, Holandię, Luksemburg, Szwajcarię, Francję, Włochy, Hiszpanię, wychodząc poniekąd poza tereny Europy Zachodniej.

2. Determinanty rezygnacji ze studiów – analiza wieloczynnikowa

Czynniki prowadzące do przerwania studiów w każdym z wybranych państw różnią się w zależności od skali problemu, środków wsparcia dla studentów, wymogów przyjęcia na studia oraz świadomości dotyczącej zjawiska drop-outu. W oparciu o zgromadzone materiały badawcze z państw europejskich determinanty drop-outu można pogrupować na cztery główne domeny:

1) Czynniki socjodemograficzne i kapitał rodzinny: obejmują niski status społeczno-ekonomiczny rodziny, zwłaszcza wśród studentów pierwszego pokolenia, czyli tych, którzy nie mieli wzorców akademickich w najbliższym otoczeniu, wyższy statystycznie wiek podjęcia studiów, a także zobowiązania opiekuńcze bądź rodzicielskie[6]. Do grupy tej zaliczyć można również studentów stanowiących pierwsze pokolenie obywateli danego państwa objętych prawem ziemi (*ius soli*), którzy jako jedyni w rodzinie

[6] A. Marczuk, *Is it all about individual effort? The effect of study conditions on students' dropout intentions*, University of Konstanz, Konstanz 2024.

wychowywali się w nim od urodzenia. Ze względu na bariery kulturowe, historyczne oraz edukacyjne ich rodziny często nie potrafią sprawnie poruszać się w systemie społecznym i akademickim, co zmusza studentów do samodzielnego przyswajania wiedzy o jego funkcjonowaniu.

2) Czynniki akademickie i przygotowanie szkolne: różnice programowe oraz braki w wiedzy ze szkoły średniej z przedmiotów objętych programem studiów. Istotną determinantą jest profil ukończonej szkoły – absolwenci techników i szkół zawodowych są znacznie bardziej narażeni na drop-out niż absolwenci liceów ogólnokształcących. Ryzyko to potęgują: niska umiejętność samoregulacji uczenia się oraz trudności z zaliczaniem tzw. przedmiotów „sitowych" na pierwszym roku[7].
3) Czynniki instytucjonalne i środowiskowe: studenci podejmujący decyzję o rezygnacji ze studiów często doświadczają poczucia wykluczenia ze środowiska akademickiego. Sytuacja ta wynika najczęściej z masowego charakteru zajęć, braku indywidualnego wsparcia ze strony kadry dydaktycznej oraz trudności w integracji z grupą rówieśniczą[8]. Za te ostatnie odpowiadać mogą zarówno determinanty socjodemograficzne i ekonomiczne, jak i czynniki interpersonalne, takie jak specjalne potrzeby edukacyjne czy deficyty w zakresie kompetencji społeczno-komunikacyjnych. W warunkach braku odpowiedniego wsparcia osłabiają one poczucie przynależności do uczelni, potęgując stan zagubienia, wyobcowania oraz przeświadczenia o braku zrozumienia.
4) Czynniki ekonomiczne i rynek pracy: do kluczowych determinantów ekonomicznych zalicza się konieczność wyboru kierunku studiów podyktowaną presją dynamicznie zmieniającego się rynku pracy i potrzebą zagwarantowania przyszłych dochodów,

[7] S.C. Wolter, A. Diem, D. Messer, *Drop-outs from Swiss universities*, „European Journal of Education" 2014, nr 4, t. 49, s. 471–483.

[8] R. Bodin, S. Orange, *Access and retention in French higher education: Student drop-out as a form of regulation*, „British Journal of Sociology of Education" 2017, nr 1, t. 39, s. 1–18.

a także wysokie koszty utrzymania i zakwaterowania. Sytuacja ta często zmusza studentów do podejmowania pracy zarobkowej kolidującej z planem zajęć. Dodatkowo problem pogłębia niewystarczająca pomoc stypendialna ze strony państwa oraz – w określonych przypadkach – pokusa bądź przymus szybkiego podjęcia atrakcyjnego zatrudnienia przed uzyskaniem dyplomu[9]. W niektórych krajach, takich jak Niemcy, studenci zagraniczni zobowiązani są ponadto do przedstawienia formalnego potwierdzenia posiadania środków finansowych niezbędnych do uzyskania pozwolenia na pobyt i podjęcia studiów[10].

Podsumowując powyższe rozważania, należy stwierdzić, że wyodrębnione domeny determinantów tworzą wielowymiarowy układ sił, który w różnym stopniu wpływa na decyzje o przerwaniu studiów w zależności od specyfiki krajowej, wymogów rekrutacyjnych oraz lokalnych systemów wsparcia. Z przeprowadzonej analizy materiałów badawczych wyłania się jednak kilka uniwersalnych wzorców o szczególnym nasileniu. Po pierwsze, dane empiryczne jednoznacznie wskazują, że największy odsetek osób porzucających studia stanowią studenci zagraniczni. W ich przypadku tradycyjne trudności akademickie ulegają drastycznemu zwielokrotnieniu przez bariery językowe (utrudniające sprawne przyswajanie specjalistycznej terminologii i udział w dyskusjach naukowych), wyzwania adaptacji kulturowej oraz obciążenia formalno-finansowe (np. rygorystyczne wymogi dokumentowania środków na utrzymanie). Po drugie, kluczowym punktem zapalnym okazują się różnice programowe pomiędzy etapem edukacji ponadpodstawowej a wymaganiami akademickimi. Deficyty wiedzy wstępnej są najbardziej widoczne na kierunkach ścisłych i technicznych (STEM), gdzie tzw. przedmioty „sitowe" (takie jak zaawansowana matematyka, fizyka czy

[9] C. Aina, *University Drop-out in Italy*, SEMeQ – Università del Piemonte Orientale, Quaderno n. 22/2010, 2010.

[10] *How do international students finance their studies?*, Deutsches Studierendenwerk, https://www.internationale-studierende.de/en/prepare-your-studies/financing [dostęp: 26.07.2026].

chemia) generują największą skalę niepowodzeń. Badania pokazują, że studenci zmuszeni są wówczas do samodzielnego i energochłonnego nadrabiania zaległości materiałowych lub ponoszenia dodatkowych kosztów na prywatne korepetycje, co przy braku systemowego wsparcia uczelni znacząco potęguje frustrację, wyczerpanie i w konsekwencji prowadzi do rezygnacji z kształcenia. W tym kontekście niezwykle istotna staje się potrzeba wdrażania elastycznych ścieżek studiowania oraz elastycznego planowania zajęć. Sztywna struktura programowa i nieadaptacyjny harmonogram często uniemożliwiają łączenie nauki z pracą zarobkową lub indywidualnym tempem nadrabiania braków, co wywołuje chroniczny stres akademicki i przyspiesza decyzję o przedwczesnym opuszczeniu uczelni.

3. Analiza skali i przyczyn drop-outu w wybranych państwach Europy Zachodniej

Niniejszy podrozdział poświęcono szczegółowej analizie skali, specyfiki oraz kluczowych determinantów zjawiska drop-outu w wybranych systemach szkolnictwa wyższego Europy Zachodniej. Przedmiotem omówienia są państwa zmagające się z istotnymi wyzwaniami w obszarze retencji studentów oraz zróżnicowaną dynamiką porzucania studiów i zmian kierunków kształcenia. W kontekście przyjętego doboru próby badawczej z bezpośredniego zakresu analizy celowo wyłączono Szwajcarię. Decyzja ta podyktowana jest odosobnieniem szwajcarskiego systemu akademickiego, który na tle pozostałych państw regionu charakteryzuje się wyjątkowo niskim całkowitym wskaźnikiem rezygnacji ze studiów. Szwajcaria dysponuje wysoce rozwiniętym, dojrzałym oraz wielopoziomowym systemem narzędzi prewencyjnych i wsparcia studentów (m.in. powszechnymi kursami wyrównawczymi z przedmiotów ścisłych, rocznymi programami przygotowawczymi oraz zaawansowanym peer-mentoringiem). Dzięki tym rozwiązaniom zjawisko niekontrolowanego opuszczania uczelni zostało tam w znacznej mierze zredukowane, co sprawia, że szwajcarski model służy w niniejszej pracy

bardziej jako punkt odniesienia dla dobrych praktyk, aniżeli egzemplifikacja sytuacji kryzysowej.

3.1. Niemcy

W niemieckim systemie szkolnictwa wyższego przedwczesne porzucanie studiów ma charakter masowy, tym samym wpisuje się w szerszy kontekst kryzysu edukacyjnego. Zgodnie z raportami Komisji Europejskiej aż ok. 13% młodych dorosłych w Niemczech kończy edukację przed ukończeniem szkoły średniej (średnia unijna wynosi 9,5%), co bezpośrednio wpływa na chęci i światopogląd młodych ludzi dotyczący studiowania[11]. Zjawisko drop-outu najczęściej dotyczy studentów kierunków ścisłych (Tabela 1). Jako główne wyzwania wskazywali oni wysoki rygor przedmiotowy, abstrakcyjność materiału prezentowanego przez wykładowców oraz przeładowanie programów studiów.

Tabela 1

Obszar studiów	Wskaźnik rezygnacji
Fizyka	60%
Matematyka	59%
Informatyka	47%

Oprac. własne

Szczególną grupę osób rezygnujących ze studiów stanowią studenci międzynarodowi – w ich przypadku wskaźnik drop-outu sięga 45% na studiach I stopnia oraz 29% na studiach II stopnia. Dla porównania, wśród studentów pochodzących z Niemiec odsetek ten wynosi odpowiednio 17% i 10%. Różnica wynika z rygorystycznych wymogów finansowych, barier językowych i kulturowych, a w szczególnych przypadkach

[11] European Commission *Draft Working Report on European Higher Education Area Enrolments*, Germany Times Report. Brussels 2024.

trudności z uzyskaniem wizy[12]. Ponadto studiujący często są zmuszeni do podjęcia pracy zarobkowej, która nierzadko koliduje z planem zajęć.

Przypadek niemieckiego szkolnictwa wyższego wyłania obraz zjawiska o wyrazistym charakterze strukturalnym, stanowiącego istotny element szerszego kryzysu edukacyjnego w tym kraju. W obliczu tak zdefiniowanych barier niemieckie uczelnie – we współpracy z organizacjami takimi jak Studierendenwerke – wypracowały wprawdzie rozbudowany wachlarz narzędzi zapobiegawczych (od pakietów usługowych i programów typu „Buddy", po specjalistyczny tutoring), jednak wysoka skala rezygnacji potwierdza, że ograniczenie tego zjawiska wymaga dalszego zwiększania elastyczności programowej oraz stałego dostosowywania form wsparcia do zróżnicowanych potrzeb populacji studenckiej[13].

3.2. Holandia

Holenderskie szkolnictwo wyższe charakteryzuje się wysokim poziomem mobilności, ale i dynamiką korekt decyzji edukacyjnych. Częstym zjawiskiem, stanowiącym alternatywę dla całkowitego drop-outu, jest tzw. *study switch* (zmiana kierunku), wynikający z błędnego dopasowania programu studiów na etapie rekrutacji. O ile studenci rodzimi częściej decydują się na zmianę kierunku, o tyle w przypadku studentów zagranicznych głównym wyzwaniem pozostaje całkowite porzucenie systemu akademickiego. Nie wynika to z braku ich kompetencji akademickich, lecz ma podłoże adaptacyjno-psychospołeczne. Do kluczowych determinantów rezygnacji należą: bariery kulturowe, tęsknota za domem, kryzys mieszkaniowy oraz problemy psychiczne, których doświadcza aż 59% studentów międzynarodowych, przy czym ponad 35% zgłasza dodatkowo trudności finansowe[14].

[12] TU Chemnitz *SeSaBa Project Final Report: Why International Students Drop Out*. TUCaktuell 2021.

[13] Deutsches Studierendenwerk, https://www.internationale-studierende.de/en/

[14] Netherlands Inspectorate of Education *Drop-out from higher education in the Netherlands*. Utrecht 2024, s. 25.

W odpowiedzi na ten problem holenderskie uczelnie łączą administracyjną politykę dyskwalifikacji akademickiej (*academic dismissal policy*) z rozwiązaniami zapobiegawczymi. Do kluczowych narzędzi należą systemy wczesnego ostrzegania, oparte na algorytmach uczenia maszynowego (*machine learning*), które na podstawie analizy zdobytych punktów ECTS identyfikują studentów zagrożonych odsiewem wymuszonym przez politykę uczelni, czyli tzw. *policy-induced dropout* (PIDs). Dodatkowo instytucje te elastycznie stosują tzw. *waivery* – zezwolenia na kontynuację studiów na drugim roku mimo niespełnienia wymaganego progu zaliczeniowego, co zapobiega pochopnym skreśleniom z listy studentów[15].

3.3. Luksemburg

Główną przyczyną rezygnacji w Luksemburgu jest przeciążenie poznawcze, wynikające z rygorystycznego systemu wielojęzycznego. Studenci zużywają czas i zasoby o podłożu psychologicznym na translację terminologii zamiast na przyswajanie treści merytorycznych. Innymi głównymi problemami są problemy rodzinne oraz konieczność podjęcia pracy ze względu na skrajnie wysokie koszty utrzymania[16]. Przekłada się to na jedne z największych wskaźników drop-outu w krajach uprzemysłowionych: aż 31% studentów I stopnia rezygnuje na pierwszym roku studiów, gdzie najbardziej krytyczna sytuacja panuje na kierunkach inżynieryjnych (tylko 34,9% ukończeń) oraz informatycznych (43,7%)[17].

Pomimo ewidentnej potrzeby wprowadzania zmian strukturalnych – w tym wyższej elastyczności językowej oraz realizacji procesu dydaktycznego w językach dobrze znanych studiującym – w środowisku akademickim zarysowuje się wyraźny dwugłos. Część instytucji oraz

[15] M. Vooren, *Abolishing Policy-Induced Dropout in Dutch Higher Education. Exploring Trends in Future Academic Performance,* Vrije Universiteit Amsterdam 2024, s. 8–14.

[16] R. Petry, N. Coda, & A. Sommarribas, *Attracting and retaining international students in the EU*, Country report Luxembourg 2018.

[17] Luxtoday.lu (2025). One in 12 students drop out of school: Luxembourg struggles with education crisis, https://luxtoday.lu/en/education-and-science/one-in-12-students-drop-out-of-school-luxembourg-struggles-with-education-crisis [dostęp: 20.06.2026].

przedstawicieli władz wyższych traktuje rygorystyczną wielojęzyczność jako kluczową kompetencję pożądaną na rynku pracy. W obszarze działań dostosowawczych w 2025 roku wdrożono system wczesnego wykrywania specjalnych potrzeb edukacyjnych, obejmujący diagnozę w językach ojczystych studentów. Ponadto Centrum Językowe Uniwersytetu Luksemburskiego rozwija ofertę warsztatową, wydaje certyfikaty językowe oraz wykorzystuje spersonalizowane narzędzia oparte na sztucznej inteligencji (AI). Działania te uzupełniane są o konferencje naukowe, wydarzenia integracyjne oraz wsparcie adaptacyjno-mieszkaniowe dla studentów międzynarodowych, co jednak stanowi powracający przedmiot krytyki z uwagi na ograniczony zakres instytucjonalnej reformy.

3.4. Francja

Dobrowolne wypisanie z listy studentów na francuskich uniwersytetach według zebranej literatury przedmiotu i źródeł wynika z niedofinansowania publicznych uczelni, programu przedmiotów studiów, nierówności społecznych oraz terytorialnych. Głównymi determinantami są: czynniki socjodemograficzne, podjęcie pracy podczas studiów, słabe wsparcie administracyjne i dydaktyczne. Masowy charakter studiów i poczucie braku indywidualnego wsparcia nasilają niechęć do studiowania.

Istotny przełom w wymiarze organizacyjnym przyniosło wdrożenie w 2018 roku systemu rekrutacyjnego *Parcoursup*, który wyeliminował dotychczasowy model powszechnego i losowego wstępu na rzecz selekcji opartej na weryfikacji profilu kandydata. Nowa procedura pozwoliła podnieść ogólną zdawalność pierwszego roku z 40% do 47,5%, a w poszczególnych ośrodkach akademickich (np. na uniwersytecie w Cergy-Pontoise) przyczyniła się do obniżenia odsetka rezygnacji o około 10 punktów procentowych. Znacząco ograniczyło to zjawisko nietrafionych decyzji edukacyjnych, czego przykładem były częste aplikacje absolwentów klas humanistycznych na psychologię bez wcześniejszej świadomości wysokich wymagań w zakresie statystyki[18].

[18] E. Dagorn, & L. Moulin, *Dropping out of university in response to the COVID-19 pandemic*, "Economics of Education Review" 2025.

3.5. Włochy

Włoski system akademicki zmaga się z jednym z najwyższych poziomów drop-outu. Według Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju Unii Europejskiej (OECD) średnio 12,9% studentów całkowicie porzuca studia, 17,8% zmienia kierunek, a zaledwie ok. 38% kończy je w terminie[19]. Do najważniejszych determinantów decyzji o rezygnacji ze studiów należą: niska liczba punktów ECTS uzyskanych na pierwszym roku kształcenia oraz poziom wykształcenia rodziców. Ponadto zróżnicowanie terytorialne wywołuje dysproporcje w realizacji programów nauczania na etapie szkół średnich, co bezpośrednio przekłada się na późniejsze deficyty wiedzy i trudności w przyswajaniu materiału akademickiego wśród studentów pierwszego roku studiów licencjackich. Największy wskaźnik obejmuje studia humanistyczne i społeczne, które w przeciwieństwie do kierunków medycznych nie posiadają ścisłej selekcji wstępnej[20].

3.6. Hiszpania

Zjawisko drop-outu w Hiszpanii ma charakter wielowymiarowy i wynika ze splotu czynników akademickich, ekonomicznych, instytucjonalnych oraz osobistych. Do najważniejszych należą: niskie wyniki wstępne, nietrafiony wybór kierunku, brak stypendiów oraz konieczność pracy zarobkowej, która ogranicza czas na naukę. Za najbardziej obciążające uważa się czynniki instytucjonalno-dydaktyczne, w tym: brak indywidualnego podejścia wykładowców, niejasne kryteria oceniania, słabe wsparcie dydaktyczne oraz ograniczoną elastyczność programów w relacji do rynku pracy. W sferze osobistej i akademickiej kluczową rolę odgrywają: niska samoregulacja uczenia się, trudności adaptacyjne oraz obniżony poziom motywacji.

[19] G. Atzeni, L.G. Deidda, M. Delogu, & D. Paolini, *Drop-Out Decisions in a Cohort of Italian Universities*, 2022.

[20] M. Delogu, R. Lagravinese, D. Paolini, & G. Resce, *Predicting dropout from higher education: Evidence from Italy*, "Economic Modelling" 2024, s. 130.

4. Instrumenty przeciwdziałania i wsparcia instytucjonalnego

Na podstawie zebranych źródeł empirycznych można wytypować narzędzia niezbędne do przeciwdziałania i wsparcia instytucjonalnego studentów, którzy zmagają się z podjęciem decyzji dotyczącej rezygnacji ze studiów. W państwach takich jak: Holandia, Włochy czy Hiszpania, uczelnie wdrażają systemy wczesnego ostrzegania (tzw. Early Warning Systems), oparte na algorytmach uczenia maszynowego. Narzędzia te analizują w czasie rzeczywistym parametry akademickie studentów – m.in. analizę skali punktów ECTS, frekwencję, wyniki cząstkowe oraz poziom aktywności na platformach LMS. Pozwala to na automatyczną identyfikację jednostek zagrożonych tzw. odsiewem administracyjnym (policy-induced dropouts – PIDs) oraz na wczesne skierowanie ich do doradców akademickich, zanim podjęta zostanie ostateczna decyzja o skreśleniu z listy studentów.

Równolegle z analityką danych wiodące ośrodki akademickie budują instytucjonalne pomosty dydaktyczne, których celem jest niwelowanie deficytów wiedzy wstępnej oraz barier językowo-pojęciowych. Systemowym wzorcem w tym zakresie pozostaje Szwajcaria, gdzie Politechnika Federalna w Lozannie (EPFL) stworzyła spójną sieć działań osłonowych na kierunkach ścisłych i technicznych. Kluczowym ogniwem tego modelu stało się wprowadzenie obowiązkowego kursu wyrównawczego z matematyki i fizyki Mise à Niveau (MAN), którego wdrażanie zaowocowało spadkiem wskaźnika rezygnacji po pierwszym roku z 26% do 17%[21]. Oferta EPFL obejmuje również roczny program przygotowawczy (CMS), interaktywne moduły online Warm-Up MOOC oraz adaptacyjny tydzień Students4Students. W podobnym duchu ośrodki w Luksemburgu i Niemczech rozwijają dedykowane programy wsparcia języka akademickiego, ułatwiające studentom pokonywanie barier językowych[22].

[21] O. Ballester, *Probability of dropping out after the first year of study at EPFL: Evaluation of the Mise à Niveau (MAN) intervention*, EPFL Research Paper 2024.

[22] A. Hadjar, C. Haas, & I. Gewinner, *Refining the Spady-Tinto approach: The roles of individual characteristics and institutional support in students' higher education dropout*

Niezwykle istotna staje się również integracja społeczno-rówieśnicza, wzmacniająca poczucie przynależności do wspólnoty uniwersyteckiej. Przykładem o zasięgu globalnym jest niemiecki Buddy Program, realizowany w ramach projektu DAAD „SeSaBa" (m.in. na Uniwersytecie Technicznym w Chemnitz), gdzie studenci-wolontariusze wspierają obcokrajowców na etapie wdrożenia akademickiego i kulturowego – inicjatywa ta zdobyła najwyższe oceny w międzynarodowym badaniu International Student Barometer[23]. Program jest praktykowany w innych państwach, takich jak Polska.

Dopełnieniem działań dydaktycznych i adaptacyjnych jest strukturalna pomoc socjalno-bytowa, realizowana na poziomie pozaakademickim. Modelowym rozwiązaniem w skali europejskiej jest niemiecki system Studierendenwerke, zrzeszający 57 stowarzyszeń wspierających zaplecze socjalne studentów. Organizacje te zapewniają niedrogą bazę mieszkaniową, gastronomię studencką, pomoc prawną i psychologiczną oraz opiekę nad dziećmi. Z myślą o studentach międzynarodowych tworzone są specjalne „pakiety usługowe" (gwarantujące zakwaterowanie, ubezpieczenie i osłonę organizacyjną jeszcze przed przyjazdem), co znacząco mityguje ryzyko szoku ekonomiczno-kulturowego. Elastyczność instytucjonalna manifestuje się również w podejściu do formalnych wymogów zaliczeniowych – w uczelniach holenderskich i francuskich powszechną praktyką staje się przyznawanie indywidualnych zgód na kontynuację studiów mimo okresowego niespełnienia wymaganego progu ECTS w sytuacjach losowych lub uzasadnionych brakiem adaptacji[24].

intentions in Luxembourg, "Higher Education Policy" 2022, s. 409–428.

[23] A. González-Ortiz-de-Zárate, M.A. Alonso-García, M.A. Gómez-Flechoso, & I. Aliagas, *Peer mentoring, university dropout and academic performance before, during, and after the pandemic in Spain*, Evaluation and Program Planning 2025, s.102–113.

[24] M. Vooren, *Abolishing Policy-Induced Dropout in Dutch Higher Education. Exploring Trends in Future Academic Performance*, Vrije Universiteit Amsterdam 2024.

5. Podsumowanie

Zjawisko przedwczesnego opuszczania uczelni wyższych w państwach europejskich ma charakter wysoce złożony i wielowymiarowy. Porzucanie kształcenia akademickiego rzadko bywa konsekwencją pojedynczego czynnika; najczęściej stanowi ono rezultat kumulowania się barier o charakterze dydaktycznym, socjodemograficznym, ekonomicznym oraz adaptacyjnym. Istotnym wnioskiem płynącym z przeprowadzonego studium przypadku jest konieczność przewartościowania dotychczasowego postrzegania odpowiedzialności za retencję studentów. Skuteczna walka z wycofaniem akademickim wymaga odejścia od traktowania rezygnacji jako wyłącznej porażki jednostki, przesuwając ciężar na poziom instytucjonalny. Osiągnięcie sukcesu akademickiego jest bowiem wypadkową dynamicznej równowagi pomiędzy indywidualnymi predyspozycjami i zaangażowaniem studenta a dojrzałością, elastycznością dydaktyczną oraz sprawnością państwowych i uczelnianych systemów osłonowych.

W tym kontekście kluczowym postulatem staje się przeorientowanie polityki uniwersyteckiej z działań o charakterze reaktywnym na proaktywne zarządzanie ryzykiem. Zapobieganie drop-outowi powinno przybierać postać zintegrowanego procesu, który rozpoczyna się jeszcze przed formalnym przyjęciem kandydata na studia i trwa przez całą jego ścieżkę kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem krytycznego, pierwszego roku. Analiza wykazała ponadto, że instytucjonalne strategie retencyjne muszą charakteryzować się elastycznością i uwzględniać specyfikę grup podwyższonego ryzyka. Dotyczy to w szczególności studentów międzynarodowych, zmagających się z barierami językowymi i kulturowymi, a także osób łączących naukę z pracą zarobkową oraz studentów w wyższym wieku, dla których sztywne ramy programowe i ograniczona oferta wsparcia stanowią bezpośredni impuls do przerwania edukacji.

Podsumowując, należy podkreślić, że rezygnacja ze studiów na poziomie wyższym rodzi poważne konsekwencje społeczne i gospodarcze, generując straty w wymiarze jednostkowym (spadek poczucia własnej wartości, utrata czasu i zasobów) oraz ogólnospołecznym

(marnotrawstwo środków publicznych, pogłębianie strukturalnego deficytu wykwalifikowanych kadr na rynku pracy). Wypracowane w wybranych państwach Europy niektóre praktyki jednoznacznie dowodzą, że skuteczne ograniczanie tego zjawiska wymaga wdrożenia spójnego, trójfilarowego modelu wsparcia.

Pierwszy filar ma charakter analityczny i opiera się na wdrażaniu nowoczesnych systemów, które dzięki stałemu monitorowaniu postępów akademickich i wskaźników ECTS pozwalają na wczesne identyfikowanie osób zagrożonych odsiewem oraz skierowanie do nich proaktywnej pomocy. Drugi filar obejmuje działania rekrutacyjne i dydaktyczne, zorientowane na podnoszenie świadomości kandydatów w procesie wyboru kierunku, a także tworzenie instytucjonalnych kursów wyrównawczych – ze szczególnym uwzględnieniem przedmiotów ścisłych – niwelujących luki programowe po szkole średniej. Trzeci filar stanowi natomiast osłona integracyjno-socjalna, obejmująca programy rówieśniczego mentoringu, pomoc językową, adaptacyjną oraz elastyczne formy studiowania, powiązane z adekwatnym wsparciem stypendialnym. Budowa tak skonstruowanego, wielopoziomowego środowiska uniwersyteckiego pozwala na znaczną redukcję wskaźników drop-outu i sprzyja podnoszeniu ogólnej efektywności kształcenia wyższego.

Bibliografia

Aina C., *University Drop-out in Italy*, SEMeQ – Università del Piemonte Orientale, Quaderno n. 22/2010, 2010.

Aslett A., Roiné C., *Comprendre les sorties précoces de l'université à partir de la littérature scientifique: Variables explicatives et enjeux conceptuels*, Rapport de recherche de l'Open Lab In'Pact, 2024.

Atzeni G., Deidda L.G., Delogu M., Paolini D., *Drop-Out Decisions in a Cohort of Italian Universities*, [w:] *Teaching, Research and Academic Performance*, D. Checchi et al. (red.), 2022.

Behr A., Teguim H., *Dropping out from Higher Education in Germany an Empirical Evaluation of Determinants for Bachelor Students*, „Open Education Studies" 2020, t. 2, s. 126–148.

Bodin R., Orange S., *Access and retention in French higher education: Student drop-out as a form of regulation*, „British Journal of Sociology of Education" 2017, nr 1, t. 39, s. 1–18.

Casanova J.R., Assis C., Almeida L.S., Tuero E., Bernardo A.B., *If I were young…: Increased dropout risk of older university students*, „Revista Electrónica de Investigación Educativa" 2023, t. 25, s. 1–10.

Dagorn E., Moulin L., *Dropping out of university in response to the COVID-19 pandemic*, „Economics of Education Review" 2025.

De Witte K., Cabus S.J., *Dropout prevention measures in the Netherlands: An explorative evaluation*, „Journal of Educational Research" 2011, s. 155–176.

Delogu M., Lagravinese R., Paolini D., Resce G., *Predicting dropout from higher education: Evidence from Italy*, „Economic Modelling" 2024, t. 130.

European Commission, *Draft Working Report on European Higher Education Area Enrolments*, Brussels 2024.

Eurostat, *Share of people who dropped out of formal education or training*, 2025, https://ec.europa.eu/eurostat/ [dostęp: 10.05.2026].

González-Morales M.O., Toledo-Delgado P.A., López-Aguilar D., Álvarez-Pérez P.R., *Dropping out of higher education: Analysis of variables that characterise students who interrupt their studies*, „Acta Psychologica" 2025, t. 252.

González-Ortiz-de-Zárate A., Alonso-García M.A., Gómez-Flechoso M.Á., Aliagas I., *Peer mentoring, university dropout and academic performance before, during, and after the pandemic in Spain*, „Evaluation and Program Planning" 2025, t. 113.

Hadjar A., Haas C., Gewinner I., *Refining the Spady-Tinto approach: The roles of individual characteristics and institutional support in students' higher education dropout intentions in Luxembourg*, „Higher Education Policy" 2022, s. 409–428.

Heublein U., Hutzsch C., Schmelzer R., *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland*, DZHW Brief 05|2022, Hannover 2022.

Malizia D., *Predicting University Dropout in Italy: A Machine Learning Approach using Large-Scale Data*, 2025.

Marczuk A., *Is it all about individual effort? The effect of study conditions on students' dropout intentions*, University of Konstanz, Konstanz 2024.

Moreira da Silva D.E., Solteiro Pires E.J., Barroso J., Reis A., de Moura Oliveira P.B., *Forecasting Students Dropout: A UTAD University Study*, „Future Internet" 2022, nr 76, t. 14.

OECD, *Higher Education in Portugal: Policies for Access and Success*, Higher Education, Paris 2025.

Paulino P., Gonzalez B., *Dropout in higher education: Sociodemographic, economic, and psychosocial factors in the post-pandemic era*, 2024.

Petry R., Coda N., Sommarribas A., *Attracting and retaining international students in the EU (Country report Luxembourg)*, Luksemburg 2018.

Rodríguez-Martínez A., Galván-Bovaira M.J., Sánchez-Santamaría J., Nogueira-Pérez M.Á., *Dropping out of higher education: A convergent mixed methods study*, Spain 2025.

Sneyers E., De Witte K., *The interaction between dropout, graduation rates and quality ratings in universities*, „Journal of the Operational Research Society" 2017, nr 4, t. 68, s. 416–430.

Student Support Services Germany, *Complete Guide to Academic Retention*, Kadamb Research 2026.

UNESCO-UIS / OECD / EUROSTAT, *Manual on Concepts, Definitions, and Classifications Guidelines Joint UNESCO-UIS / OECD / EUROSTAT Data Collection Education Version 2025*, 2025.

Vooren M., *Abolishing Policy-Induced Dropout in Dutch Higher Education. Exploring Trends in Future Academic Performance*, Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam 2024.

Wolter S.C., Diem A., Messer D., *Drop-outs from Swiss universities*, „European Journal of Education" 2014, nr 4, t. 49, s. 471–483.

Kamil Pacholczyk

Drop-out na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza – wyniki badań własnych

Student drop-out at Adam Mickiewicz University – results of original research

Abstrakt
Celem rozdziału jest rozpoznanie czynników związanych z ryzykiem drop-outu na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ze szczególnym uwzględnieniem mechanizmów różnicujących osoby kontynuujące i przerywające kształcenie. Zastosowano badanie ilościowe z użyciem kwestionariusza internetowego. Wyniki interpretowano w ramach Interakcyjnego Modelu Funkcjonowania Społecznego, porządkującego czynniki osobowe, środowiskowe i procesualne, oraz analiz porównawczych według statusu, płci, stopnia i roku studiów. Analiza pokazuje, że drop-out jest skutkiem kumulacji obciążeń psychicznych, społecznych i organizacyjnych, a nie pojedynczego czynnika.

Słowa kluczowe: drop-out, szkolnictwo wyższe, wypalenie akademickie, dobrostan studentów, integracja akademicka.

Abstract
The purpose of this chapter is to identify factors associated with the risk of dropping out at Adam Mickiewicz University in Poznań, with a particular

focus on the mechanisms that differentiate students who continue their education from those who discontinue it. A quantitative study was conducted using an online questionnaire. The results were interpreted within the framework of the Interactional Model of Social Functioning—which categorizes personal, environmental, and process-related factors—and through comparative analyses based on student status, gender, degree level, and year of study. The analysis demonstrates that dropping out is the result of an accumulation of psychological, social, and organizational burdens, rather than the consequence of a single factor.

Keywords: drop-out, higher education, academic burnout, student well-being, academic integration.

Metodologia badania zakładała przeprowadzenie rzetelnej i możliwie kompleksowej analizy zjawiska drop-outu oraz sformułowanie wniosków i rekomendacji dotyczących przeciwdziałania rezygnacji ze studiów. Zespół badawczy Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu zastosował metodę ilościową, która umożliwiła identyfikację czynników związanych z przebiegiem ścieżek edukacyjnych studentów oraz osób, które zdecydowały się przerwać kształcenie. Badanie skierowano do studentów wszystkich wydziałów UAM, szkół doktorskich UAM oraz osób, które porzuciły studia na uczelni.

Celem prowadzonych badań było pogłębione rozpoznanie oraz analiza zjawiska drop-outu na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Analiza obejmowała czynniki osobowe, instytucjonalne i społeczne, które mogą wpływać na kontynuowanie lub przerwanie studiów. Badanie ilościowe przeprowadzono z wykorzystaniem formularza Microsoft Forms. Respondenci zostali poproszeni o ustosunkowanie się do szczegółowych pytań skonstruowanych zgodnie z teorią pytań Nuela Belnapa. Dotyczyły one między innymi motywacji podjęcia studiów, sytuacji osobistej, przewidywań dotyczących przyszłości, relacji z uczelnią oraz wsparcia społecznego.

W celu uporządkowania i interpretacji uzyskanych wyników wykorzystano Interakcyjny Model Funkcjonowania Społecznego[1], opisany także przez Waldemara Domachowskiego, który wyjaśnił, jak postrzegane są małe grupy społeczne, komunikacja międzyludzka oraz komunikowanie się normalne i zaburzone[2]. Model ten zakłada, że działania jednostki są determinowane zarówno przez rodzaj oddziaływań, jak i ich siłę. Zgodnie z jego założeniami zachowania człowieka są wynikiem współwystępowania trzech podstawowych grup czynników: osobowych, środowiskowych oraz procesualnych.

Pierwszą kategorię stanowią zmienne osobowe (endogenne), obejmujące między innymi motywacje, wiedzę, kompetencje oraz umiejętności interpersonalne. Są one związane z indywidualnymi cechami jednostki i wynikają z jej wewnętrznych predyspozycji. Drugą grupę tworzą zmienne środowiskowe (egzogenne), do których zalicza się między innymi system instytucjonalny, normy społeczne, tradycje kulturowe czy warunki funkcjonowania jednostki. Trzecią kategorię stanowią czynniki procesualne, odnoszące się do dynamiki podejmowanych działań oraz wpływu wcześniejszych doświadczeń na kolejne decyzje i zachowania[3].

Do najważniejszych czynników osobowych, wpływających na funkcjonowanie jednostki, należą: motywacja oraz procesy poznawcze. Istotne znaczenie ma również autonomia funkcjonalna, zgodnie z którą pierwotne cele mogą z czasem zostać zastąpione przez dążenie do utrzymania samych środków ich realizacji. Ważną rolę odgrywa także potrzeba wywierania wpływu, która może prowadzić do wzrostu aspiracji i zwiększania zakresu własnej aktywności. Znaczenie mają również zdolności adaptacyjne, elastyczność poznawcza, umiejętność rozwiązywania problemów oraz otwartość na nowe informacje.

[1] J. Kozielecki, *Erozja władzy: anatomia zjawiska*, „Studia Socjologiczne" 1986, nr 2.

[2] W. Domachowski, *Interakcyjny model funkcjonowania społecznego*, [w:] H. Sęk (red.), *Społeczna psychologia kliniczna*, Warszawa 2020, s. 99–161.

[3] J. Kozielecki, op. cit.

Ograniczenia w tym zakresie mogą utrudniać skuteczne podejmowanie decyzji i sprzyjać utrwalaniu nieefektywnych schematów działania[4].

Na funkcjonowanie jednostki oddziałują również czynniki środowiskowe. Szczególne znaczenie mają: poziom niepewności, tempo zmian oraz złożoność otoczenia. Ograniczony dostęp do rzetelnych informacji, ich nadmiar lub zniekształcenie mogą utrudniać trafną ocenę sytuacji i prowadzić do mniej racjonalnych decyzji. Dynamiczne środowisko wymaga natomiast elastyczności oraz gotowości do modyfikowania dotychczasowych sposobów działania. Wraz ze wzrostem złożoności otoczenia rosną również wymagania dotyczące przetwarzania informacji i zdolności adaptacyjnych, co może zwiększać ryzyko popełniania błędów decyzyjnych[5].

Istotną rolę odgrywają także czynniki procesualne związane z przebiegiem wcześniejszych doświadczeń. Zarówno sukcesy, jak i niepowodzenia mogą wpływać na sposób podejmowania decyzji oraz poziom zaangażowania w realizację kolejnych działań. Powtarzające się niepowodzenia mogą obniżać poczucie własnej skuteczności, zwiększać poziom stresu i utrudniać racjonalną ocenę sytuacji. Z kolei wcześniejsze sukcesy mogą prowadzić do nadmiernej pewności siebie i niedoszacowania ryzyka. Jednocześnie zdolność wyciągania wniosków z wcześniejszych doświadczeń oraz elastycznego dostosowywania strategii działania stanowi ważny czynnik sprzyjający skutecznemu funkcjonowaniu jednostki[6].

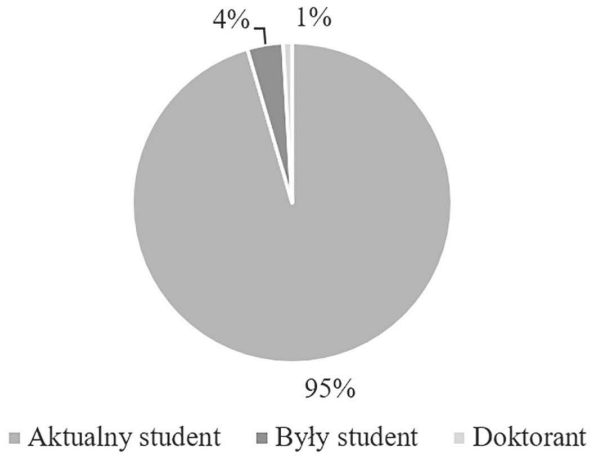
Wykorzystując wskazany model, zespół badawczy przeanalizował ścieżki edukacyjne 777 osób, obejmujących aktywnych studentów, doktorantów oraz osoby, które przerwały studia. Analizy dokonano z uwzględnieniem poziomu studiów, formy kształcenia, języka studiów, wydziału oraz reprezentowanego kierunku. Kwestionariusz badawczy składał się ze 104 pytań wraz z metryczką, przy czym liczba pytań różniła się w zależności od statusu respondenta. Zastosowano przede wszystkim pytania zamknięte typu „czy", uwzględniając jednocześnie

[4] Ibidem.
[5] Ibidem.
[6] Ibidem.

możliwość samodzielnego wskazania dodatkowych czynników oraz określenia miejsc poszukiwania wsparcia w sytuacjach kryzysowych[7].

Część metryczkowa obejmowała pytania dotyczące płci, reprezentowanego wydziału, kierunku studiów, stopnia i roku studiów, trybu kształcenia, języka prowadzonych zajęć, podejmowania pracy zawodowej w trakcie studiów, sytuacji materialnej oraz wieku rozpoczęcia studiów. Tak skonstruowany kwestionariusz umożliwił uzyskanie zróżnicowanych i wielowymiarowych danych, pozwalających na pogłębioną analizę zjawiska drop-outu.

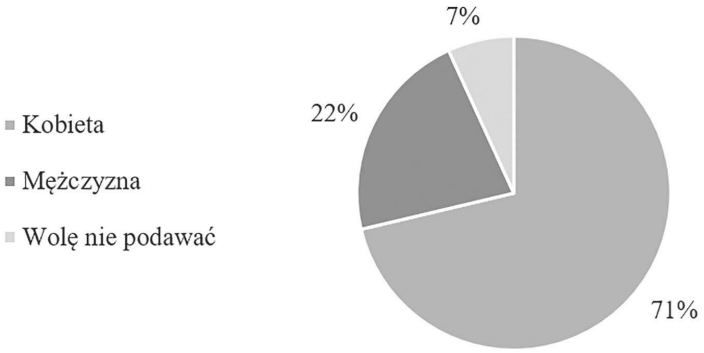
Do udziału w badaniu zaproszono osoby aktualnie studiujące, doktorantów oraz byłych studentów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Ostatecznie uzyskano 777 kompletnych kwestionariuszy. Kobiety stanowiły 71% respondentów, mężczyźni 22%, natomiast 7% osób wybrało odpowiedź „wolę nie podawać".



Wykres 1. Status akademicki uczestników badania.

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

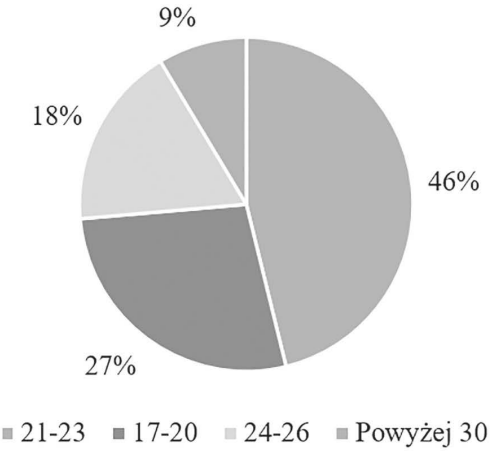
[7] Ibidem.



Wykres 2. Płeć respondentów.

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

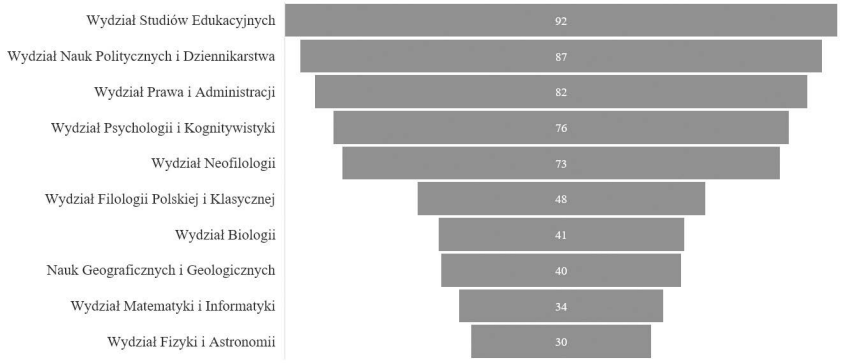
Najliczniejszą grupę respondentów stanowiły osoby w wieku 21–23 lata (44%). Osoby w wieku 17–20 lat stanowiły 26% próby, respondenci w wieku 24–26 lat – 17%, osoby w wieku 27–30 lat – 4%, natomiast osoby powyżej 30. roku życia – 8%.



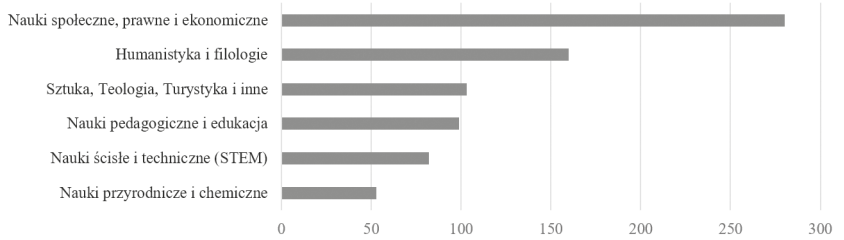
Wykres 3. Wiek respondentów.

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

Respondenci reprezentowali niemal wszystkie wydziały Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Największy udział w ankiecie odnotowano wśród studentów Wydziału Chemii (17%), Wydziału Studiów Edukacyjnych (12%), Wydziału Nauk Politycznych i Dziennikarstwa (11%), Wydziału Prawa i Administracji (11%) oraz Wydziału Psychologii i Kognitywistyki (10%). W badaniu uczestniczyli również przedstawiciele pozostałych wydziałów uczelni, co pozwala uznać uzyskany materiał badawczy za zróżnicowany i obejmujący wiele obszarów kształcenia.

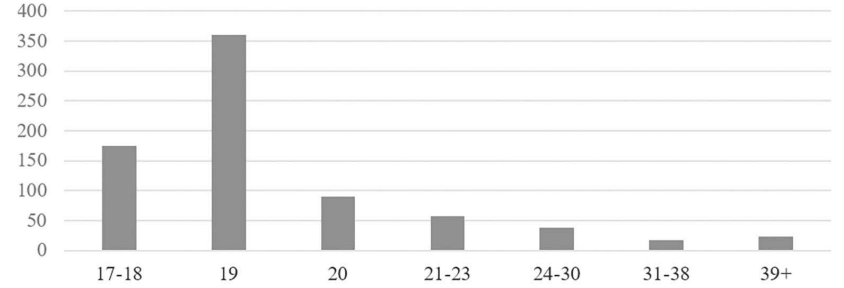


Wykres 4. Liczba respondentów według wydziałów.



Wykres 5. Rozkład respondentów wg dziedzin i obszarów kształcenia.

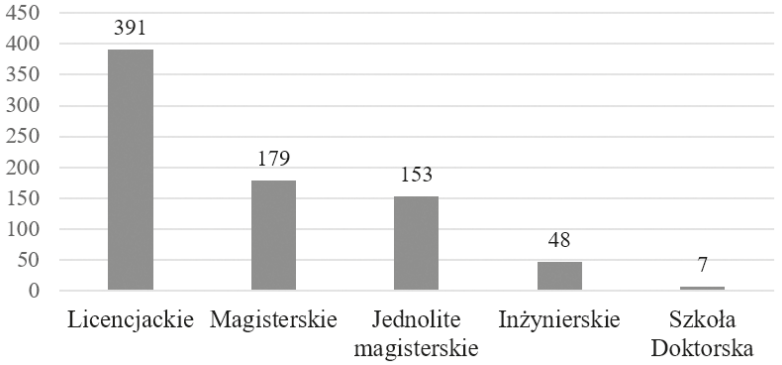
Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.



Wykres 6. Struktura respondentów pod względem wieku w momencie podjęcia bieżących studiów.

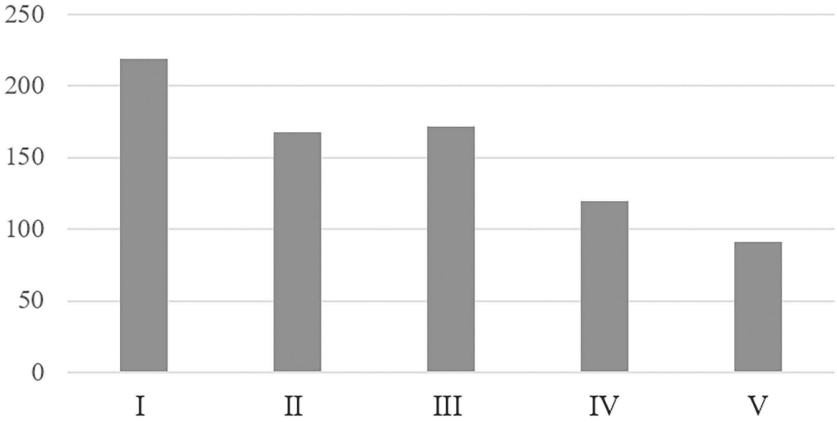
Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

Największą grupę respondentów stanowili studenci studiów licencjackich (50%), następnie studiów magisterskich (23%), jednolitych studiów magisterskich (20%) oraz studiów inżynierskich (6%). Pod względem roku studiów najliczniej reprezentowane były osoby z pierwszego roku studiów licencjackich (28%), drugiego roku studiów licencjackich (22%) oraz trzeciego roku studiów licencjackich (22%). Studenci pierwszego roku studiów magisterskich stanowili 15% próby, drugiego roku studiów magisterskich – 12%, natomiast doktoranci – 1%.



Wykres 7. Etap odbywanych studiów.

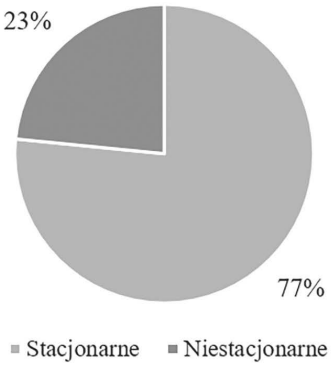
Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.



Wykres 8. Struktura respondentów według roku studiów.

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

Większość respondentów studiowała w trybie stacjonarnym (77%), podczas gdy 23% stanowili studenci studiów niestacjonarnych. Zdecydowana większość badanych realizowała studia w języku polskim (96%), natomiast 4% uczestniczyło w zajęciach prowadzonych w języku angielskim.

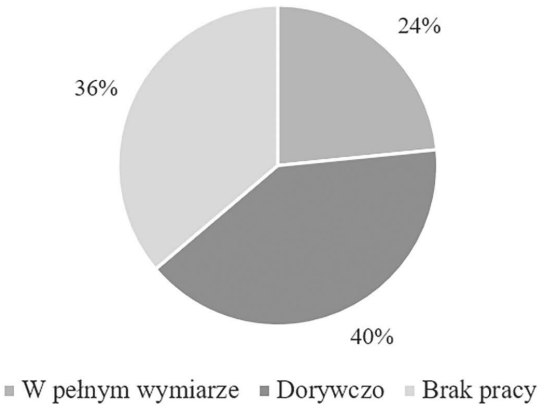


Wykres 9. Tryb studiów respondentów.

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

Przeprowadzone badanie umożliwiło wielowymiarową analizę zjawiska drop-outu z uwzględnieniem czynników osobowych, środowiskowych oraz procesualnych. Zastosowanie Interakcyjnego Modelu Funkcjonowania Społecznego pozwoliło na osadzenie uzyskanych wyników w szerszych ramach teoretycznych oraz analizę mechanizmów wpływających na kontynuowanie lub przerywanie studiów. Duża i zróżnicowana próba badawcza, obejmująca studentów, doktorantów oraz osoby, które porzuciły studia, umożliwiła identyfikację wielu czynników ryzyka oraz potencjalnych czynników chroniących przed wystąpieniem zjawiska drop-outu.

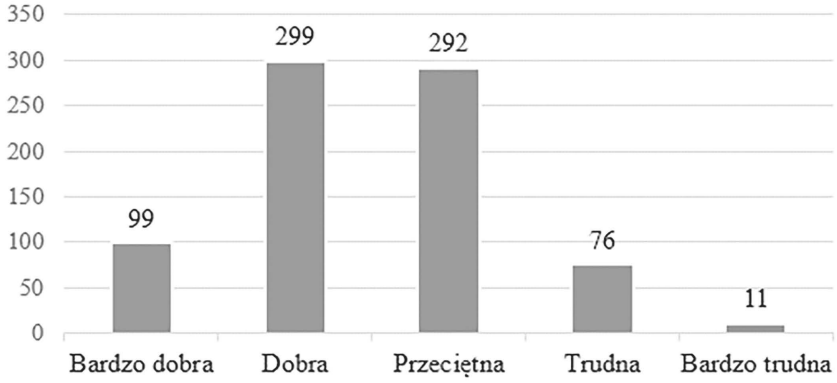
Istotnym elementem charakterystyki badanej próby było określenie aktywności zawodowej studentów oraz ich sytuacji materialnej. Wyniki wskazują, że 40% respondentów podejmowało pracę dorywczą, 23% pracowało w pełnym wymiarze czasu, natomiast 35% nie wykonywało pracy zarobkowej w trakcie studiów. Oznacza to, że zdecydowana większość badanych łączy kształcenie z aktywnością zawodową, co może wpływać zarówno na organizację procesu studiowania, jak i poziom obciążenia psychicznego.



Wykres 10. Łączenie studiów z pracą zawodową wśród ankietowanych

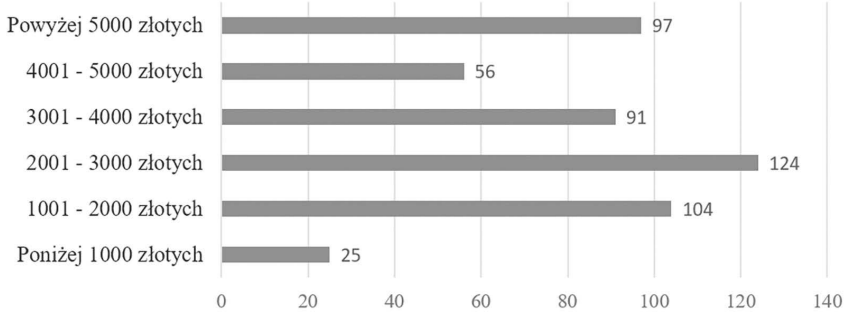
Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

Respondenci zostali również poproszeni o ocenę swojej sytuacji materialnej. Bardzo dobrą sytuację finansową zadeklarowało 13% badanych, dobrą – 38%, przeciętną – 38%, trudną – 10%, natomiast bardzo trudną jedynie 1%. W odniesieniu do średnich miesięcznych dochodów netto przypadających na jednego członka gospodarstwa domowego 3% respondentów wskazało dochód poniżej 1000 zł, 13% – od 1001 do 2000 zł, 16% – od 2001 do 3000 zł, 12% – od 3001 do 4000 zł, 7% – od 4001 do 5000 zł, natomiast 12% zadeklarowało dochód przekraczający 5000 zł. Jednocześnie aż 36% respondentów wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć" lub „nie chcę odpowiadać", co może świadczyć o braku chęci do ujawniania informacji dotyczących sytuacji finansowej lub o ograniczonej wiedzy na temat dochodów gospodarstwa domowego.



Wykres 11. Ocena sytuacji materialnej według respondentów.

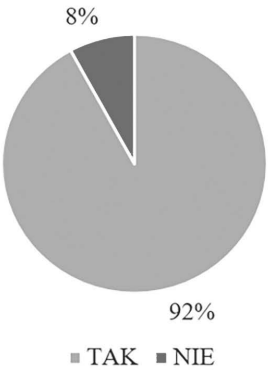
Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.



Wykres 12. Sytuacja dochodowa w gospodarstwach domowych badanych studentów.

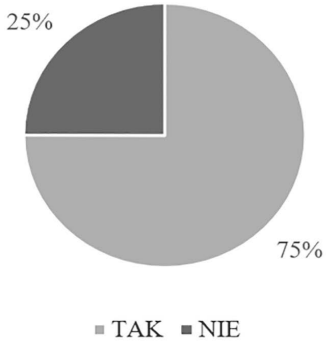
Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

Pierwszy obszar analizy dotyczył motywacji związanych z podjęciem studiów. Uzyskane wyniki wskazują, że dla zdecydowanej większości aktywnych studentów, tj. 92% badanych, rozpoczęcie studiów stanowiło naturalny etap rozwoju osobistego i zawodowego. Podobny odsetek respondentów – 75% – zadeklarował, że decyzja o studiowaniu była motywowana planami zawodowymi, co sugeruje świadome powiązanie wyboru kierunku studiów z przyszłą ścieżką kariery.



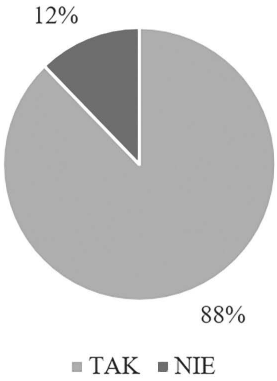
Wykres 13. Studia jako naturalny etap rozwoju wśród ankietowanych.

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

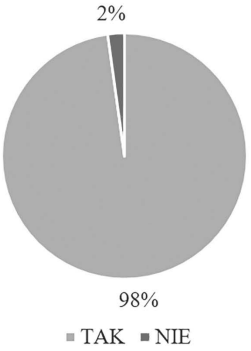


Wykres 14. Przyszłość zawodowa jako motyw podjęcia kształcenia akademickiego.
Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

Na uwagę zasługuje również fakt, że 88% badanych wybrało kierunek studiów zgodny ze swoimi zainteresowaniami, natomiast ponad 98% uznało rozwój intelektualny za jeden z głównych powodów rozpoczęcia edukacji akademickiej. Wyniki te wskazują, że motywacje wewnętrzne odgrywają kluczową rolę w podejmowaniu decyzji o studiowaniu.



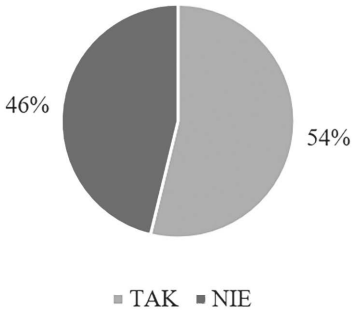
Wykres 15. Zgodność wybranego kierunku studiów z zainteresowaniami respondentów.
Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.



Wykres 16. Rozwój intelektualny jako motywacja podjęcia kształcenia akademickiego.
Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

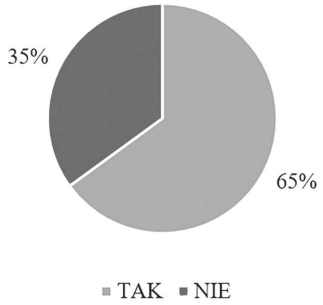
Dominującą motywacją podejmowania studiów okazały się czynniki związane z samorozwojem, zainteresowaniami oraz planowaną karierą zawodową. Oznacza to, że decyzje edukacyjne badanych były w większości świadome i wynikały z motywacji wewnętrznej.

Kolejny analizowany obszar dotyczył wpływu otoczenia społecznego na decyzję o podjęciu studiów. Wyniki wskazują, że dla 54% respondentów rodzina oraz najbliższe otoczenie miały wpływ na wybór kontynuowania edukacji, natomiast 46% badanych nie dostrzega takiego oddziaływania.



Wykres 17. Czy rodzina lub otoczenie miały wpływ na decyzję o studiowaniu?
Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

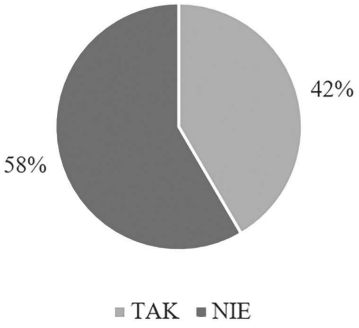
Interesujące wyniki uzyskano również w odniesieniu do obaw związanych z wejściem na rynek pracy. Aż 65% respondentów zadeklarowało, że obawiało się rozpoczęcia aktywności zawodowej od razu po studiach. Może to świadczyć o postrzeganiu wykształcenia wyższego jako istotnego elementu zwiększającego bezpieczeństwo zatrudnienia oraz konkurencyjność na rynku pracy. Jednocześnie wyniki te mogą wskazywać na przekonanie części absolwentów, że samo ukończenie studiów nie gwarantuje znalezienia zatrudnienia, a oczekiwania pracodawców dotyczące doświadczenia zawodowego stanowią istotną barierę już na początku kariery.



Wykres 18. Czy ankietowani obawiali się wejścia na rynek pracy po studiach?

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

Badanie objęło także wpływ mediów społecznościowych na wyobrażenia dotyczące studiowania. Większość respondentów (58%) uznała, że media społecznościowe nie miały wpływu na postrzeganie przez nich studiów, natomiast 42% wskazało, że taki wpływ występował.



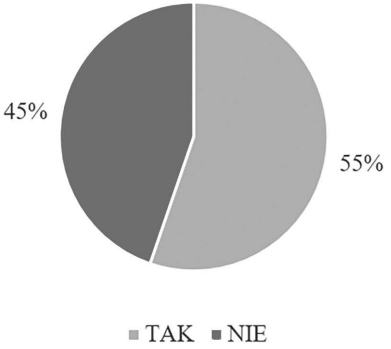
Wykres 19. Czy media społecznościowe wpłynęły na wyobrażenia badanych o studiowaniu?

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

Decyzja o podjęciu studiów jest kształtowana przede wszystkim przez środowisko rodzinne oraz oczekiwania związane z przyszłą karierą zawodową. Znacznie mniejsze znaczenie przypisywane jest mediom społecznościowym.

Kolejny obszar analizy dotyczył doświadczeń związanych z funkcjonowaniem w środowisku akademickim. W badaniu uczestniczyło 742 aktywnych studentów, 28 osób, które przerwały studia, oraz 7 doktorantów.

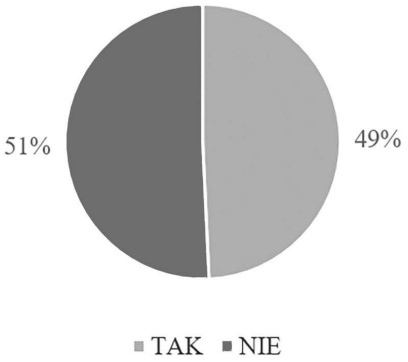
Poczucie przynależności do społeczności akademickiej zadeklarowało 55% respondentów, natomiast 45% nie identyfikowało się z takim stwierdzeniem. Znacznie bardziej pozytywnie oceniono wsparcie otrzymywane od innych studentów – aż 75% badanych wskazało, że może liczyć na pomoc koleżanek i kolegów.



Wykres 20. Poczucie przynależności do społeczności akademickiej.

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

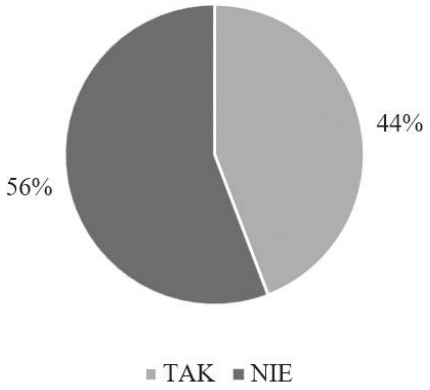
Interesujące wyniki uzyskano również w odniesieniu do poczucia anonimowości. Niemal identyczny odsetek respondentów deklarował, że czuje się anonimowo na uczelni (49%) oraz że takiego odczucia nie doświadcza (51%). Oznacza to, że zjawisko anonimowości nie ma jednoznacznego charakteru i może zależeć od specyfiki kierunku studiów, wielkości grup dydaktycznych lub indywidualnych doświadczeń studentów.



Wykres 21. Czy respondenci czują się anonimowi na studiach?

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

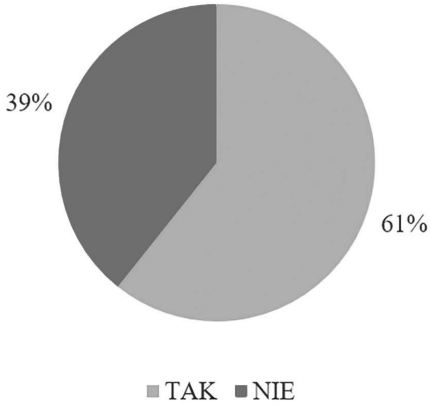
Niepokojącym wynikiem jest natomiast fakt, że jedynie 44% respondentów odczuwało, iż ich potencjał został dostrzeżony przez środowisko akademickie.



Wykres 22. Subiektywne poczucie docenienia potencjału badawczego.

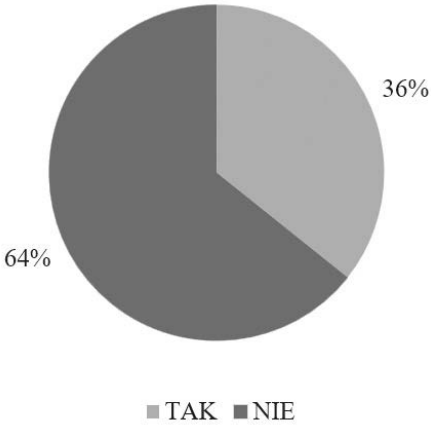
Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

W grupie studentów, którzy zrezygnowali ze studiów, połowa respondentów deklarowała brak poczucia przynależności do społeczności akademickiej. Jednocześnie 61% wskazało, że otrzymywało wsparcie od innych studentów, natomiast aż 64% uznało, że ich potencjał nie został zauważony podczas studiowania. Ponadto 54% byłych studentów deklarowało poczucie anonimowości.



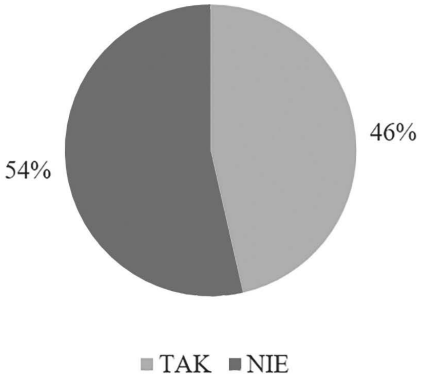
Wykres 23. Czy ankietowani czuli wsparcie od innych studentów w trakcie odbywanych wówczas studiów?

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.



Wykres 24. Poczucie dostrzegania potencjału ankietowanych w środowisku akademickim w trakcie wówczas odbywanych studiów.

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.



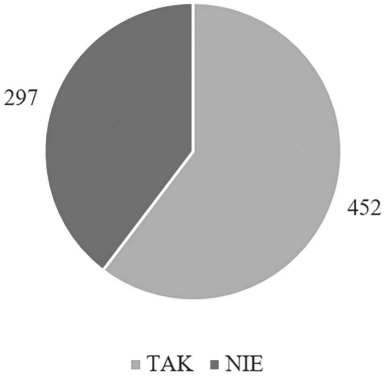
Wykres 25. Poczucie anonimowości przez ankietowanych w trakcie wówczas odbywanych studiów.

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

Uzyskane wyniki wskazują, że integracja akademicka stanowi jeden z kluczowych elementów doświadczenia studiowania. Szczególnie istotnym problemem wydaje się niewystarczające dostrzeganie potencjału studentów przez środowisko akademickie, co może osłabiać ich zaangażowanie i poczucie przynależności.

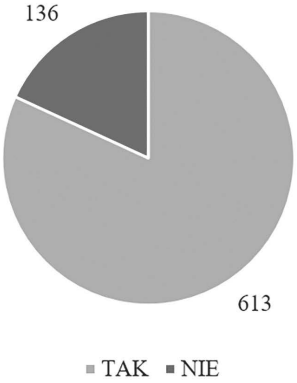
Kolejny obszar analizy dotyczył relacji społecznych oraz procesu integracji studentów ze środowiskiem akademickim. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że poczucie przynależności do wspólnoty akademickiej stanowi jeden z najważniejszych czynników ograniczających ryzyko występowania zjawiska drop-outu. Wyniki przeprowadzonych badań potwierdzają znaczenie tego aspektu również w badanej populacji.

Większość aktywnych studentów – 60% – zadeklarowała, że odnalezienie się w środowisku akademickim było dla nich łatwe. Odmiennego zdania było 40% respondentów. Jeszcze wyższy odsetek badanych (82%) wskazał, że czuje się akceptowanym przez społeczność akademicką, natomiast brak takiego poczucia deklarowało 18% respondentów.



Wykres 26. Ocena łatwości adaptacji społecznej ankietowanych w środowisku akademickim.

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

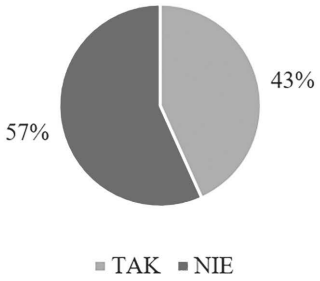


Wykres 27. Poczucie akceptacji przez środowisko akademickie wśród respondentów.

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

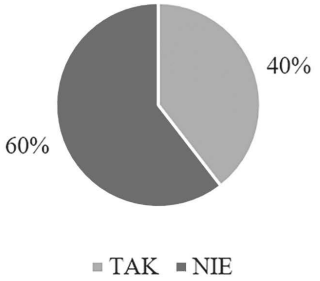
Istotnym zagadnieniem była również rola samotności w procesie studiowania. Ponad połowa respondentów – 57% – uznała, że poczucie samotności nie wpływało na ich funkcjonowanie podczas studiów.

Jednakże 43% wskazało, że miało znaczący wpływ na ich postawy i zachowania wobec procesu studiowania, a w następnym pytaniu aż 40% odpowiadających zadeklarowało, że czynnik ten oddziaływał na ich doświadczenia akademickie.



Wykres 28. Wpływ poczucia samotności na postawy ankietowanych wobec procesu studiowania.

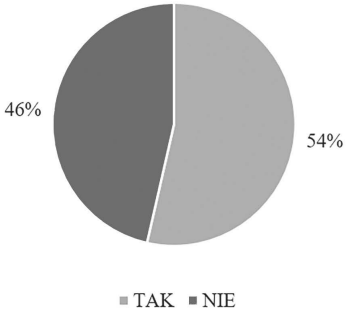
Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.



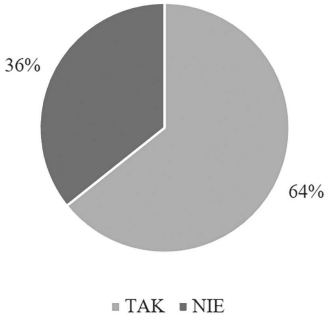
Wykres 29. Wpływ poczucia samotności na doświadczenie akademickie ankietowanych.

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

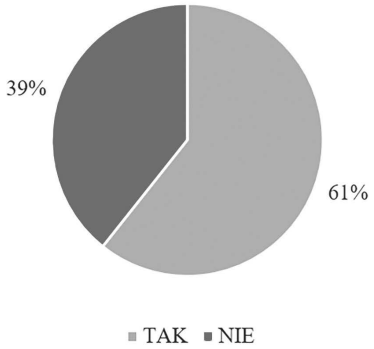
W grupie osób, które przerwały studia, wyniki przedstawiają się odmiennie. Jedynie 54% respondentów wskazało, że bez większych trudności odnalazło się w środowisku akademickim, natomiast 46% miało z tym problem. Chociaż 64% byłych studentów deklarowało poczucie akceptacji przez społeczność akademicką, to aż 61% wskazało, że samotność wpływała na ich podejście do studiowania. Wyniki te sugerują, że nawet przy relatywnie wysokim poziomie akceptacji społecznej poczucie osamotnienia może stanowić istotny czynnik zwiększający ryzyko rezygnacji ze studiów.



Wykres 30. Łatwość adaptacji społecznej na studiach w retrospektywie byłych studentów.
Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.



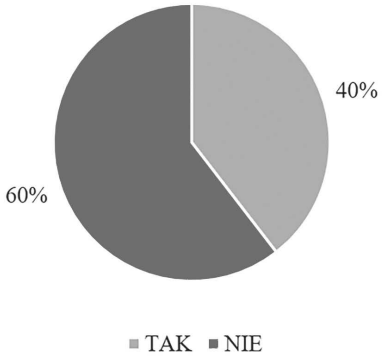
Wykres 31. Poczucie akceptacji na studiach w retrospektywie byłych studentów.
Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.



Wykres 32. Wpływ samotności na proces studiowania w retrospektywie byłych studentów.
Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

Uzyskane wyniki wskazują, że relacje społeczne pełnią ważną funkcję w procesie adaptacji do środowiska akademickiego. Szczególnie istotne wydaje się ograniczanie poczucia samotności, które znacznie częściej występowało wśród osób, które ostatecznie zrezygnowały ze studiów.

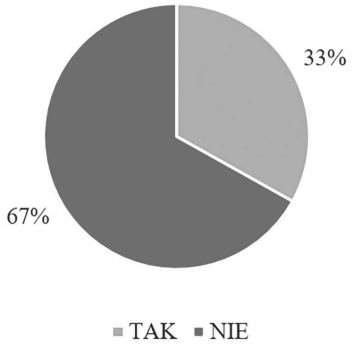
Kolejny analizowany obszar dotyczył aktywności studentów oraz ich zaangażowania w życie społeczności akademickiej. Wyniki wskazują, że większość respondentów nie uczestniczyła w wydarzeniach organizowanych przez środowisko studenckie. Taką odpowiedź wskazało 60% aktywnych studentów, natomiast 40% deklarowało udział w tego typu inicjatywach. Niski poziom uczestnictwa może wynikać z wielu czynników, takich jak: sytuacja mieszkaniowa i materialna studentów, ograniczenia czasowe związane z pracą lub obowiązkami rodzinnymi, a także kwestie organizacyjne, w tym sposób promocji wydarzeń, ich dostępność czy atrakcyjność oferty przygotowywanej przez organizatorów.



Wykres 33. Czy badani uczestniczą w wydarzeniach studenckich?

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

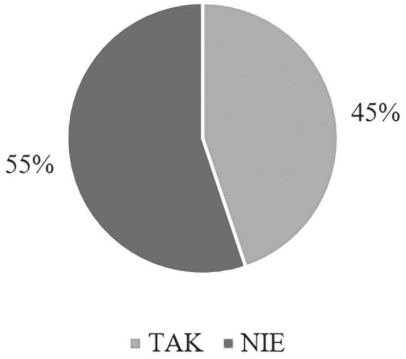
Respondenci zostali również zapytani, czy działalność społeczna lub akademicka pomagała im utrzymać motywację do studiowania. Twierdząco odpowiedziało jedynie 33% badanych, podczas gdy 67% nie dostrzegło takiego wpływu.



Wykres 34. Czy działalność pozadydaktyczna pomaga utrzymać motywację?

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

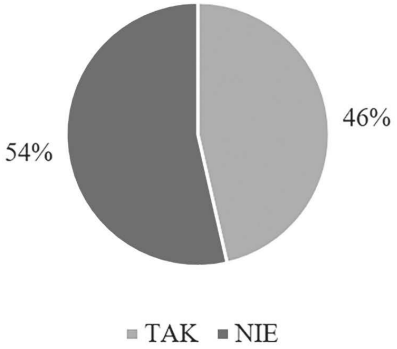
Podobnie rozkładały się odpowiedzi dotyczące wpływu aktywności studenckiej na poczucie przynależności do społeczności akademickiej. Ponad połowa respondentów (55%) uznała, że uczestnictwo w życiu studenckim nie zwiększało ich poczucia przynależności, natomiast 45% było przeciwnego zdania.



Wykres 35. Czy działalność pozadydaktyczna wpływa na poczucie przynależności ankietowanych?

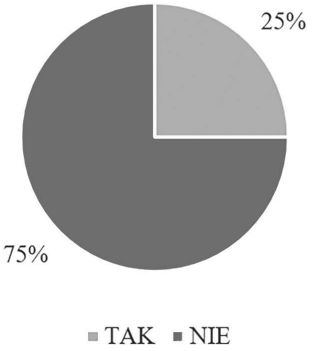
Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

W grupie studentów, którzy przerwali studia, 54% nie uczestniczyło w wydarzeniach organizowanych przez środowisko akademickie. Ponadto aż 75% respondentów uznało, że działalność społeczna lub akademicka nie pomagała im utrzymać zaangażowania w studiowanie, a także 79% wskazało, że aktywność studencka nie zwiększała ich poczucia przynależności do uczelni.



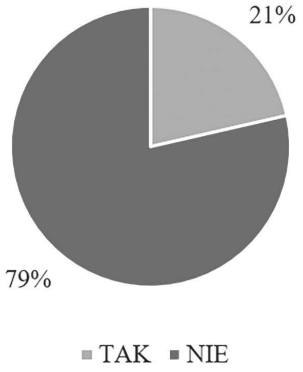
Wykres 36. Czy byli studenci uczestniczyli w wydarzeniach studenckich?

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.



Wykres 37. Czy działalność pozadydaktyczna pomagała byłym studentom utrzymać zaangażowanie w trakcie studiowania?

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

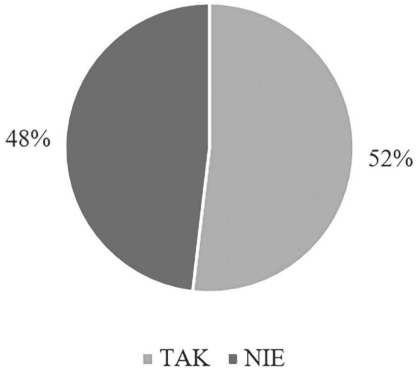


Wykres 38. Czy działalność pozadydaktyczna zwiększała poczucie przynależności w trakcie studiów wśród byłych studentów?

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

Uzyskane wyniki pokazują, że sama obecność wydarzeń i inicjatyw studenckich nie jest wystarczającym czynnikiem zwiększającym zaangażowanie studentów. Znaczna część respondentów nie dostrzega bezpośredniego wpływu aktywności akademickiej na motywację ani poczucie przynależności.

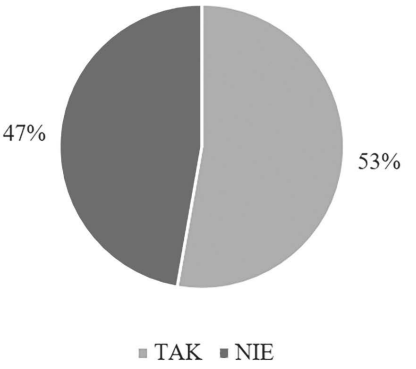
Istotnym elementem procesu studiowania okazała się również rola nauczyciela akademickiego. Ponad połowa aktywnych studentów (52%) wskazała, że spotkała nauczyciela, który realnie wspierał ich rozwój naukowy lub osobisty. Przeciwnego zdania było 48% respondentów.



Wykres 39. Uznanie wsparcia nauczycieli akademickich w rozwoju ankietowanych za ważne.

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

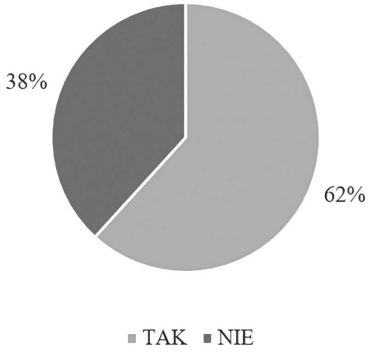
Podobny rozkład odpowiedzi dotyczył wpływu nauczycieli akademickich na utrzymanie motywacji do studiowania. Taką rolę dostrzegało 53% badanych, natomiast 47% nie podzieliło tego przekonania.



Wykres 40. Czy relacja z nauczycielem akademickim wpływa na motywację?

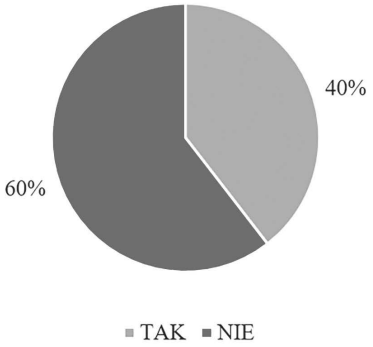
Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

Jeszcze wyższy odsetek respondentów – 62% – zadeklarował, że przynajmniej jeden nauczyciel akademicki dostrzegał ich potencjał, co może świadczyć o znaczeniu indywidualnego podejścia w procesie dydaktycznym. Jednocześnie 60% badanych uznało, że kontakt z nauczycielem akademickim nie pomagał im w radzeniu sobie z trudnościami pojawiającymi się podczas studiów.



Wykres 41. Poczucie dostrzeżenia potencjału ankietowanych przez nauczycieli akademickich.

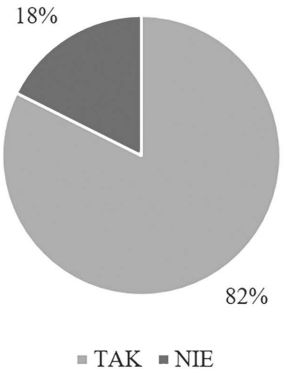
Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.



Wykres 42. Wsparcie nauczyciela akademickiego pomogło w trudnych momentach studiów.

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

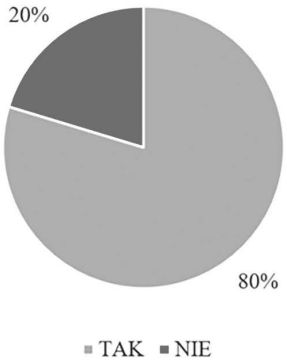
Na szczególną uwagę zasługują odpowiedzi dotyczące pasji i zaangażowania nauczycieli akademickich. Aż 82% respondentów wskazało, że cechy te pozytywnie wpływały na ich podejście do nauki, co stanowi jeden z najwyższych odsetków uzyskanych w całym badaniu.



Wykres 43. Pasja i zaangażowanie wykładowców wpływa na postawy naukowe ankietowanych.

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

Badani zostali również zapytani o potencjalne znaczenie tutora lub stałego opiekuna akademickiego. Aż 80% respondentów uznało, że obecność takiej osoby mogłaby pozytywnie wpłynąć na przebieg studiów, natomiast jedynie 20% nie dostrzegało takiej potrzeby.



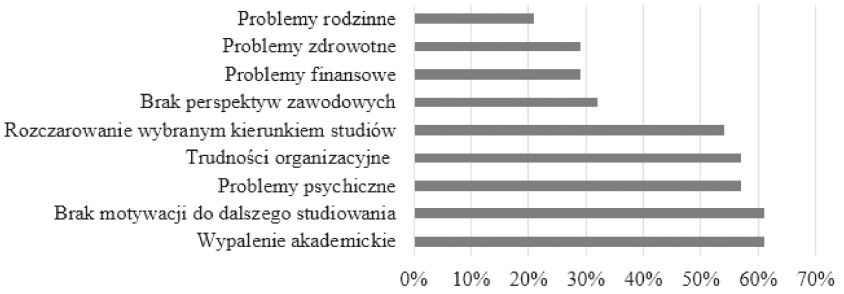
Wykres 44. Wprowadzenie instytucji tutora/opiekuna akademickiego jest potrzebne w ocenie ankietowanych.

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

Uzyskane wyniki jednoznacznie wskazują, że nauczyciele akademiccy odgrywają istotną rolę w budowaniu motywacji oraz pozytywnych doświadczeń studentów. Szczególnie ważne okazują się: ich zaangażowanie, pasja oraz indywidualne podejście do studentów.

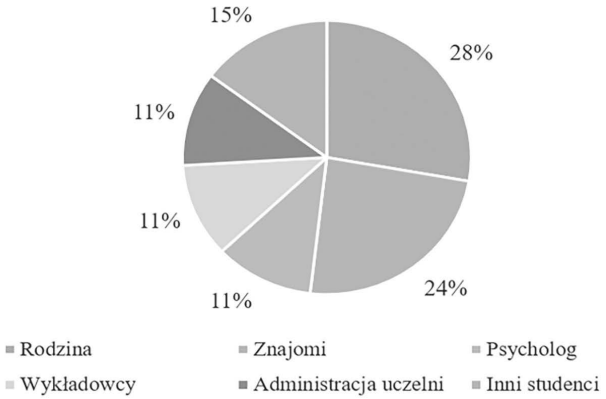
Szczegółowej analizie poddano odpowiedzi osób, które przerwały studia, dotyczące czynników wpływających na podjęcie decyzji o rezygnacji z kształcenia.

Najczęściej wskazywanymi przyczynami były: wypalenie akademickie (61%), brak motywacji do dalszego studiowania (61%), problemy psychiczne (57%), trudności organizacyjne związane z procesem studiowania (57%) oraz rozczarowanie wybranym kierunkiem studiów (54%). Wyniki te wskazują, że decyzja o rezygnacji najczęściej wynika z jednoczesnego oddziaływania wielu czynników psychologicznych i organizacyjnych. Znacznie rzadziej jako przyczynę wskazywano problemy finansowe (29%), rodzinne (21%), zdrowotne (29%) czy brak perspektyw zawodowych (32%). Oznacza to, że w badanej grupie determinanty ekonomiczne miały mniejsze znaczenie niż czynniki związane z dobrostanem psychicznym oraz doświadczeniami edukacyjnymi.



Wykres 45. Przyczyna rezygnacji ze studiów.

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.



Wykres 46. Gdzie ankietowani szukali pomocy podczas przeżywania trudnej sytuacji?

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

Respondenci wskazali również szereg indywidualnych powodów rezygnacji, których nie obejmowały pytania zamknięte. Wśród nich znalazły się m.in.: wyjazd na studia zagraniczne w ramach programu Erasmus+, brak wsparcia ze strony prowadzących zajęcia, negatywna ocena własnych kompetencji, nadmierne obciążenie obowiązkami dydaktycznymi, wielogodzinne dojazdy, nieefektywna organizacja planu

zajęć, liczne kolokwia, wejściówki oraz trudności w pogodzeniu studiów z życiem prywatnym.

Analiza wskazuje, że decyzja o przerwaniu studiów ma charakter wieloczynnikowy. Dominujące znaczenie mają problemy psychiczne, wypalenie akademickie, spadek motywacji oraz trudności organizacyjne, natomiast czynniki finansowe i rodzinne odgrywają mniejszą rolę.

Istotnym elementem przeprowadzonych badań było porównanie odpowiedzi udzielonych przez aktywnych studentów oraz osoby, które przerwały studia. Analiza ta pozwala na identyfikację czynników, które w największym stopniu różnicują obie grupy i mogą stanowić wskaźniki zwiększonego ryzyka wystąpienia zjawiska drop-outu.

Tabela 1. Dane dotyczące analizowanych aspektów.

Analizowany aspekt	Aktualni studenci	Byli studenci	Różnica (pkt proc.)
Poczucie przynależności do społeczności akademickiej	54,9%	50,0%	-4,9
Wsparcie ze strony innych studentów	75,2%	60,7%	-14,5
Poczucie anonimowości	49,7%	46,4%	-3,3
Studiowanie wywoływało stres	79,2%	85,7%	+6,5
Wypalenie akademickie	58,9%	78,6%	+19,7
Trudności z utrzymaniem motywacji	79,1%	89,3%	+10,2

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

Porównanie wyników wykazało, że największe różnice dotyczą aspektów związanych z dobrostanem psychicznym oraz motywacją do studiowania. Najbardziej wyraźna dysproporcja wystąpiła w przypadku wypalenia akademickiego. Wśród aktywnych studentów jego występowanie zadeklarowało 58,9% respondentów, natomiast w grupie osób, które zrezygnowały ze studiów, odsetek ten wyniósł aż 78,6%. Różnica na poziomie 19,7 punktu procentowego wskazuje, że wypalenie

akademickie może stanowić jeden z najsilniejszych predyktorów decyzji o przerwaniu kształcenia.

Znaczące różnice odnotowano również w zakresie trudności związanych z utrzymaniem motywacji do nauki. Problemy te deklarowało 79,1% aktywnych studentów oraz 89,3% osób z doświadczeniem drop-outu, co oznacza różnicę wynoszącą 10,2 punktu procentowego. Wyniki te sugerują, że utrzymujący się spadek motywacji może prowadzić do stopniowego ograniczania zaangażowania w proces studiowania, a w konsekwencji zwiększać prawdopodobieństwo rezygnacji z edukacji.

Kolejnym czynnikiem różnicującym obie grupy okazał się poziom odczuwanego stresu. Studiowanie jako źródło stresu wskazało 79,2% aktywnych studentów oraz 85,7% byłych studentów. Chociaż różnica wyniosła 6,5 punktu procentowego, potwierdza ona, że osoby, które zrezygnowały ze studiów, częściej funkcjonowały pod długotrwałą presją psychiczną.

Widoczne różnice dotyczą również wsparcia społecznego. Wśród aktywnych studentów wsparcie ze strony innych studentów deklarowało 75,2% respondentów, natomiast w grupie osób z doświadczeniem drop-outu odsetek ten wyniósł jedynie 60,7%. Różnica przekraczająca 14 punktów procentowych wskazuje, że relacje rówieśnicze mogą pełnić istotną funkcję ochronną przed rezygnacją ze studiów.

Znacznie mniejsze rozbieżności zaobserwowano w odniesieniu do poczucia przynależności do społeczności akademickiej oraz poczucia anonimowości. Poczucie przynależności deklarowało 54,9% aktywnych studentów oraz 50,0% byłych studentów, natomiast poczucie anonimowości wskazało odpowiednio 49,7% i 46,4% respondentów. Oznacza to, że czynniki te, choć istotne z punktu widzenia doświadczeń akademickich, w badanej próbie nie różnicowały obu grup w takim stopniu jak dobrostan psychiczny czy motywacja.

Przeprowadzona analiza porównawcza wskazuje, że największymi czynnikami odróżniającymi osoby kontynuujące studia od osób, które z nich zrezygnowały, są przede wszystkim wypalenie akademickie, trudności z utrzymaniem motywacji, wysoki poziom stresu oraz ograniczone wsparcie społeczne. Wyniki te pozostają zgodne z wnioskami

prezentowanymi w literaturze dotyczącej zjawiska drop-outu, podkreślającej znaczenie dobrostanu psychicznego i integracji społecznej dla utrzymania ciągłości kształcenia.

Kolejnym etapem analiz było określenie zależności pomiędzy płcią respondentów a wybranymi aspektami dobrostanu psychicznego. Uzyskane wyniki wskazują na wyraźne różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami, szczególnie w zakresie odczuwanego stresu, wypalenia akademickiego oraz trudności związanych z utrzymaniem motywacji.

Tabela 2. Dane dotyczące analizowanych czynników w podziale na płeć.

Czynnik	Kobiety	Mężczyźni	Różnica (pkt proc.)
Stres	83,5%	63,5%	+20,0
Wypalenie	61,5%	51,6%	+9,9
Samotność	39,0%	40,3%	-1,3
Problemy z motywacją	83,1%	67,3%	+15,8

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

Największe dysproporcje zaobserwowano w poziomie odczuwanego stresu. Wśród kobiet studiowanie jako źródło stresu wskazało 83,5% respondentek, podczas gdy w grupie mężczyzn odsetek ten wyniósł 63,5%. Oznacza to różnicę sięgającą około 20 punktów procentowych.

Podobną tendencję odnotowano w odniesieniu do wypalenia akademickiego. Objawy wypalenia deklarowało 61,5% kobiet oraz 51,6% mężczyzn. Jeszcze większe różnice dotyczyły problemów z utrzymaniem motywacji do studiowania. Trudności takie wskazało 83,1% respondentek oraz 67,3% respondentów.

Odmienne wyniki uzyskano natomiast w przypadku poczucia samotności. W tym obszarze różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami były minimalne. Samotność deklarowało 39,0% kobiet oraz 40,3% mężczyzn, co wskazuje, że czynnik ten występuje z podobną częstotliwością niezależnie od płci.

Uzyskane wyniki wskazują, że kobiety znacznie częściej niż mężczyźni deklarują przewlekły stres, wypalenie akademickie oraz trudności z utrzymaniem motywacji do studiowania. Jednocześnie poczucie samotności pozostaje problemem występującym w podobnym stopniu w obu grupach.

Kolejna analiza dotyczyła zależności pomiędzy stopniem studiów a poziomem odczuwanego stresu i wypalenia akademickiego. Wyniki wskazują, że intensywność tych zjawisk nie rozkłada się równomiernie pomiędzy poszczególnymi typami studiów.

Tabela 3. Dane dotyczące stopnia studiów.

Stopień studiów	Liczebność	Stres	Wypalenie
Licencjackie	376	81,9%	57,7%
Magisterskie	166	72,9%	60,8%
Jednolite magisterskie	152	81,6%	57,2%
Inżynierskie	48	72,9%	66,7%

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

Najwyższy poziom stresu odnotowano wśród studentów studiów licencjackich (81,9%) oraz jednolitych studiów magisterskich (81,6%). Nieco niższe wartości uzyskano w przypadku studentów studiów magisterskich oraz inżynierskich, gdzie odsetek ten wyniósł odpowiednio 72,9%.

Interesujące wyniki dotyczą wypalenia akademickiego. Najwyższy poziom odnotowano w grupie słuchaczy studiów inżynierskich (66,7%). Należy jednak podkreślić, że była to najmniej liczna grupa respondentów. Spośród głównych typów studiów najwyższy poziom wypalenia występował na studiach magisterskich (60,8%).

Analiza wskazuje, że poziom stresu jest zróżnicowany w zależności od stopnia studiów, natomiast wypalenie akademickie utrzymuje się na wysokim poziomie niezależnie od rodzaju realizowanego programu kształcenia.

Ostatni etap analiz obejmował porównanie poziomu stresu, wypalenia akademickiego oraz trudności motywacyjnych pomiędzy studentami różnych lat studiów.

Tabela 4. Dane dotyczące stresu, wypalenia oraz problemów z motywacją.

Rok	Stres	Wypalenie	Problemy z motywacją
I lic.	76,6%	46,3%	76,6%
II lic.	85,5%	57,6%	82,4%
III lic.	81,9%	67,5%	83,1%
IV jedn. mgr	75,9%	66,4%	78,4%
V jedn. mgr	72,8%	66,7%	71,6%

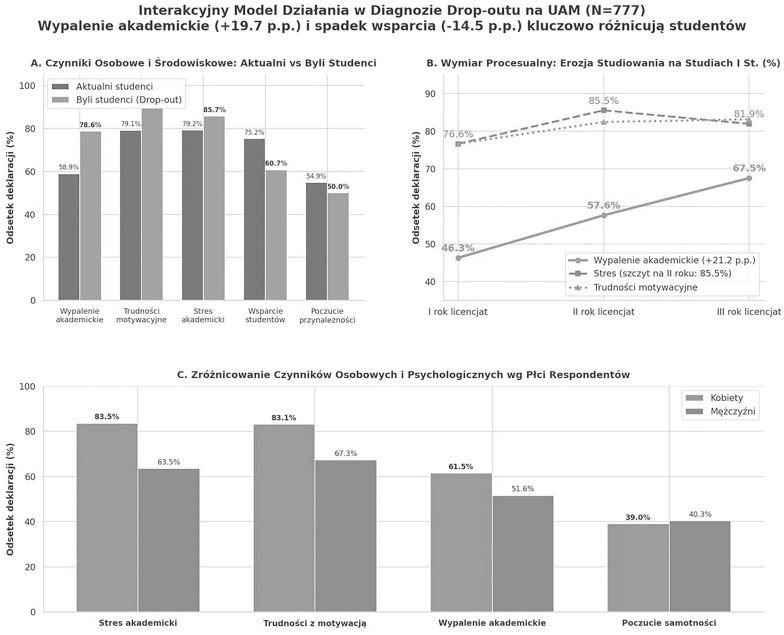
Źródło: obliczenia własne na podstawie badania ilościowego.

Uzyskane wyniki wskazują na wyraźną tendencję wzrostową dotyczącą wypalenia akademickiego na studiach licencjackich. Na pierwszym roku objawy wypalenia deklarowało 46,3% studentów, na drugim roku odsetek ten wzrósł do 57,6%, natomiast na trzecim osiągnął poziom 67,5%. Oznacza to wzrost o ponad 21 punktów procentowych w trakcie trzech lat kształcenia.

Najwyższy poziom stresu odnotowano na drugim roku studiów licencjackich, gdzie studiowanie jako źródło stresu wskazało 85,5% respondentów. Zbliżone wartości uzyskano również na trzecim roku studiów licencjackich (81,9%). Podobną tendencję zaobserwowano w odniesieniu do trudności z utrzymaniem motywacji, które osiągnęły najwyższy poziom na drugim (82,4%) oraz trzecim roku studiów licencjackich (83,1%).

W przypadku jednolitych studiów magisterskich poziom wypalenia pozostawał bardzo wysoki również na końcowych etapach kształcenia. Zarówno na czwartym, jak i piątym roku studiów przekraczał 66%, co może świadczyć o utrzymującym się wysokim poziomie obciążenia akademickiego.

Analiza wskazuje na systematyczne narastanie wypalenia akademickiego wraz z kolejnymi etapami studiowania, szczególnie pomiędzy pierwszym a trzecim rokiem studiów licencjackich. Jednocześnie najwyższy poziom stresu oraz trudności motywacyjnych przypada na środkowy etap kształcenia, który może stanowić okres największego obciążenia dydaktycznego i organizacyjnego.



Źródło: Badanie ilościowe UAM Poznań (N=777) / Opracowanie na podstawie monografii

Wykres syntetyzuje wyniki w ramach Interakcyjnego Modelu Działania, wskazując, że ryzyko drop-outu kształtuje się w wyniku współwystępowania czynników osobowych, środowiskowych i procesualnych. Najsilniej obie grupy różnicują wypalenie akademickie (+19,7 pkt proc.) oraz niższy poziom wsparcia (-14,5 pkt proc.). Ujęcie procesualne

wskazuje równocześnie na wzrost wypalenia na studiach licencjackich z 46,3% na pierwszym roku do 67,5% na trzecim roku, a analiza według płci – na częstsze deklarowanie przez kobiety stresu, trudności motywacyjnych i wypalenia. Wyniki potwierdzają, że ryzyka rezygnacji nie należy wiązać z pojedynczą zmienną, lecz z nakładaniem się obciążeń psychicznych, osłabienia wsparcia społecznego i erozji zaangażowania w toku studiów.

Przeprowadzona analiza pozwoliła na kompleksową identyfikację czynników związanych z doświadczeniem studiowania oraz ryzykiem wystąpienia zjawiska drop-outu. Uzyskane wyniki wskazują, że decyzja o przerwaniu studiów ma charakter wieloczynnikowy i nie jest konsekwencją pojedynczego zdarzenia, lecz efektem nakładających się uwarunkowań psychologicznych, społecznych i organizacyjnych. Szczególnie istotne znaczenie przypisano wysokiemu poziomowi stresu, wypaleniu akademickiemu, trudnościom z utrzymaniem motywacji oraz ograniczonemu wsparciu społecznemu.

Analizy porównawcze wykazały ponadto, że intensywność poszczególnych problemów różni się w zależności od statusu studenta, płci, stopnia oraz etapu studiów. Wskazuje to na potrzebę projektowania działań wspierających w sposób zindywidualizowany, uwzględniający specyfikę poszczególnych grup studentów. Otrzymane wyniki są spójne z ustaleniami wcześniejszych badań nad zjawiskiem drop-out, potwierdzając, że skuteczne przeciwdziałanie rezygnacji ze studiów wymaga jednoczesnego wzmocnienia dobrostanu psychicznego studentów, budowania ich integracji ze społecznością akademicką oraz tworzenia systemowych mechanizmów wsparcia na poziomie całej uczelni.

Bibliografia

Domachowski W., *Interakcyjny model funkcjonowania społecznego*, [w:] *Społeczna psychologia kliniczna*, H. Sęk (red.), Warszawa 2020, s. 99–161.

Kozielecki J., *Erozja władzy: anatomia zjawiska*, „Studia Socjologiczne" 1986, nr 2.

Kamil Pacholczyk

Rekomendacje: propozycje działań dla UAM

Recommendations: proposed actions for UAM

Abstrakt
Celem rozdziału jest sformułowanie rekomendacji dotyczących przeciwdziałania drop-outowi na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz przełożenie wyników badań na możliwe do wdrożenia rozwiązania instytucjonalne. Zastosowano problemową syntezę i interpretację danych ankietowych dotyczących motywacji, stresu, wypalenia, relacji społecznych, wsparcia i organizacji studiowania. Wyniki wskazują, że drop-out nie jest pojedynczą decyzją ani wyłącznie indywidualnym niepowodzeniem, lecz możliwym skutkiem stopniowego nakładania się trudności psychicznych, motywacyjnych, społecznych i organizacyjnych. Proces ten określono jako „erozję studiowania".

Słowa kluczowe: drop-out, wsparcie studentów, erozja studiowania, teoria autodeterminacji, wczesne reagowanie.

Abstract
The purpose of this chapter is to formulate recommendations for addressing student drop-out at Adam Mickiewicz University in Poznań and to translate research findings into actionable institutional solutions. The study employs a thematic synthesis and interpretation of survey data concerning motivation, stress, burnout, social relationships, support, and

the organization of studies. The results indicate that dropping out is neither a single, isolated decision nor merely an individual failure; rather, it is a potential outcome resulting from the gradual accumulation of psychological, motivational, social, and organizational difficulties. This process is termed the "erosion of the student experience."

Keywords: drop-out, student support, erosion of the student experience, self-determination theory, early intervention.

Wyniki badań przedstawione w niniejszej publikacji uzasadniają postrzeganie drop-outu akademickiego jako zjawiska o charakterze wielowymiarowym. Ograniczanie jego skali wymaga działań wykraczających poza reakcję na sam fakt rezygnacji ze studiów. Decyzja o przerwaniu kształcenia pozostaje zwykle związana z występowaniem czynników odnoszących się do sytuacji i zasobów studenta, organizacji procesu kształcenia, funkcjonowania uczelni, relacji społecznych oraz warunków ekonomicznych. Z tego względu polityka przeciwdziałania drop-outowi powinna być oparta na możliwie wczesnym rozpoznawaniu trudności oraz na tworzeniu warunków sprzyjających podtrzymaniu zaangażowania w proces kształcenia.

Formułowanie rekomendacji wymaga odejścia od interpretowania drop-outu wyłącznie w kategoriach indywidualnego niepowodzenia studenta. Odpowiedzialność za ograniczanie skali tego zjawiska ma charakter współdzielony i obejmuje studentów, nauczycieli akademickich, jednostki organizacyjne oraz władze uczelni. Szczególne znaczenie mają rozwiązania umożliwiające identyfikację sygnałów narastających trudności, wzmacnianie poczucia przynależności do wspólnoty akademickiej, zapewnianie dostępu do adekwatnego wsparcia oraz zwiększanie elastyczności organizacji studiów. Koordynacja tych działań może ograniczać ryzyko pozostawania studentów bez wsparcia aż do momentu podjęcia decyzji o rezygnacji.

Rekomendacje przedstawione w niniejszym rozdziale sformułowano na podstawie wyników przeprowadzonych badań oraz zidentyfikowanych czynników związanych z ryzykiem rezygnacji ze studiów.

Nie stanowią one propozycji jednego uniwersalnego rozwiązania, lecz zestaw działań możliwych do dostosowania do specyfiki uczelni, kierunków studiów i grup studentów. Ich wdrażanie powinno uwzględniać lokalny kontekst organizacyjny oraz zróżnicowanie doświadczeń osób podejmujących decyzję o kontynuowaniu lub przerwaniu kształcenia. Zasadne jest zatem poprzedzanie wdrożeń rozpoznaniem potrzeb danej społeczności akademickiej. Efektywność tych działań będzie zależała od systematyczności ich wdrażania, jasno określonego podziału odpowiedzialności oraz regularnej ewaluacji rezultatów.

Analizując aspekt uniwersytetu, należy wskazać jego trzy główne zadania. Uczelnia jest instytucją edukacyjną najwyższego szczebla, jednostką badawczą oraz podmiotem budującym relacje z otoczeniem społeczno-gospodarczym kraju i europejskiego makroregionu. Proces edukacji we współczesnym polskim uniwersytecie wydaje się zadaniem dominującym ze względu na jego znaczenie dla gospodarki kraju. Uczelnia kształci kadry dla gospodarki, systemu bankowo-finansowego, edukacji, ochrony zdrowia, kultury, sztuki, polityki i nauki. Zdaniem Jacka Gulińskiego rola uniwersytetu jako edukatora jest nie do przecenienia. Od teorii uczelni zależy bowiem sposób kształtowania członków przyszłego społeczeństwa obywatelskiego i demokratycznego. Proces dydaktyczny opiera się na czterech filarach: programach kształcenia, kompetencjach nauczycieli, infrastrukturze edukacyjnej oraz finansowaniu[1].

Formułując rekomendacje dotyczące przeciwdziałania drop-outowi, warto odwołać się do Interakcyjnego Modelu Funkcjonowania Społecznego. Model ten wyróżnia trzy grupy zmiennych: endogenne, egzogenne i procesualne. W badaniach najbardziej widoczne okazały się czynniki osobowe.

Najbardziej wyraźne były czynniki związane z motywacją, rozumianą jako zróżnicowanie powodów podejmowania i kontynuowania studiów. Istotne znaczenie miało także poczucie własnej skuteczności i kompetencji, związane z oceną własnych możliwości radzenia sobie

[1] J. Guliński, *Od uniwersytetu do gospodarki – tak daleko stąd, tak blisko…*, [w:] D. Narożna, P. Lissewski (red.), *Nauka a praktyka społeczna. Uniwersytet i przemysł*, Poznań 2023, s. 14–15.

z wymaganiami. Należy również wskazać na stres i wypalenie, które odnoszą się do zasobów psychicznych studenta oraz jego zdolności do dalszego angażowania się w studiowanie. Ważne są także autonomia i świadomość wyboru studiów, czyli stopień, w jakim student identyfikuje się z podjętą decyzją. Znaczenie mają również zdolności adaptacyjne, szczególnie wtedy, gdy pojawiają się problemy z dostosowaniem się do wymagań studiów. W mniejszym stopniu widoczne były czynniki środowiskowe. Poczucie przynależności jest jednym z istotniejszych wyników badania: student stający się częścią społeczności akademickiej znajduje się w innej sytuacji niż osoba doświadczająca uczelni jako środowiska anonimowego. Kolejny aspekt dotyczył wsparcia społecznego i funkcjonowania w środowisku akademickim. Wśród czynników środowiskowych pojawiała się również anonimowość. Najmniej widoczne okazały się czynniki procesualne. Wymiar ten jest obecny w wynikach badań pośrednio, poprzez deklaracje dotyczące wcześniejszych doświadczeń, trudności oraz ich konsekwencji dla funkcjonowania studentów. Jego identyfikacja jest słabsza niż w przypadku zmiennych osobowych i środowiskowych.

Pojęcie motywacji jest używane w psychologii do opisu wszelkich mechanizmów odpowiedzialnych za uruchamianie, ukierunkowanie, podtrzymanie i zakończenie zachowania. Odnosi się zarówno do mechanizmów prostych, jak i złożonych, wewnętrznych i zewnętrznych, afektywnych oraz poznawczych[2]. Motywacja jest zatem rozumiana jako siła pobudzająca człowieka do osiągania określonego celu[3].

W kontekście osadzenia motywacji jako osi rekomendacji warto odwołać się do teorii autodeterminacji (Self-Determination Theory) Ryana i Deciego. Autorzy wyróżniają różne typy motywacji na podstawie powodów i celów podejmowanego działania. Najbardziej podstawowe rozróżnienie dotyczy motywacji wewnętrznej i zewnętrznej[4].

[2] W. Łukaszewski, *Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom 2, Gdańsk 2002.

[3] J. Góźdź, *Motywacja w nauczaniu – co mówi teoria i wyniki badań?*, [w:] *Przegląd pedagogiczny*, Bydgoszcz 2025, s. 255–269.

[4] R.M. Ryan, E.L. Deci, *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, [w:] *Contemporary Educational Psychology*, 2000, s. 54–67.

Motywację wewnętrzną definiuje się jako podejmowanie określonej czynności dla wewnętrznej satysfakcji, a nie dla odrębnych konsekwencji. Osoba jest wówczas skłonna do działania dla samej przyjemności lub wyzwania, a nie pod wpływem zewnętrznych bodźców. Deci i Ryan przedstawili teorię oceny poznawczej (CET), aby w kontekstach społecznych określić czynniki wpływające na zmienność motywacji wewnętrznej. Teoria ta, uznawana za podteorię samostanowienia, wskazuje, że wydarzenia i struktury interpersonalne, takie jak: nagrody, komunikacja i informacja zwrotna, które sprzyjają poczuciu kompetencji podczas działania, mogą zwiększać motywację wewnętrzną, ponieważ pozwalają zaspokoić podstawową potrzebę psychologiczną kompetencji. Znaczenie autonomii i kontroli dla utrzymania motywacji wewnętrznej zaobserwowano w badaniach nad uczeniem się w klasie. Nauczyciele wspierający autonomię pobudzają u uczniów większą motywację wewnętrzną, ciekawość i gotowość do podejmowania wyzwań [5].

Motywacja wewnętrzna jest niewątpliwie istotna, jednak większość podejmowanych działań nie jest motywowana wyłącznie wewnętrznie. Dzieje się tak zwłaszcza po wczesnym dzieciństwie, ponieważ swoboda motywowania się wewnętrznie jest coraz bardziej ograniczana przez wymagania społeczne i role wymagające podejmowania odpowiedzialności za działania, które same w sobie nie muszą być interesujące. Przykładem jest szkoła, gdzie motywacja wewnętrzna słabnie z każdą kolejną klasą[6].

Motywacja zewnętrzna występuje wtedy, gdy czynność jest wykonywana w celu osiągnięcia odrębnego rezultatu. Kontrastuje ona z motywacją wewnętrzną, która odnosi się do wykonywania czynności dla przyjemności, a nie dla jej wartości instrumentalnej. Teoria autodeterminacji sugeruje, że motywacja zewnętrzna może znacznie różnić się stopniem autonomii. Przykładem jest odrabianie lekcji przez ucznia wyłącznie dlatego, że obawia się sankcji ze strony rodziców. Uczeń jest

[5] E.L. Deci, J. Nezlek, L. Sheinman (1981). *Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee*, "Journal of Personality and Social Psychology" 1981, s. 1–10.

[6] R.M. Ryan, E.L. Deci, op. cit., s. 54–67.

wówczas motywowany zewnętrznie, ponieważ chce uniknąć sankcji. Podobnie uczeń wykonujący pracę, ponieważ osobiście uważa ją za wartościową dla wybranej przez siebie ścieżki zawodowej, również podejmuje działanie celowe. Oba zachowania różnią się jednak stopniem autonomii [7].

Wyróżniona przez Ryana i Deciego taksonomia motywacji ludzkiej wskazuje na czynniki związane z motywowaniem. Amotywacja jest stanem braku intencji do działania. Osoba znajdująca się w tym stanie wskazuje na brak intencjonalności i poczucia osobistej przyczynowości. Amotywacja wynika z braku wartościowania danej czynności lub braku wiary, że przyniesie ona pożądany rezultat. Kolejnym czynnikiem jest regulacja zewnętrzna. Takie zachowania są podejmowane w celu zaspokojenia zewnętrznego wymagania albo uzyskania zewnętrznie narzuconej nagrody. Drugim rodzajem motywacji zewnętrznej jest regulacja introjekcyjna. Introjekcja opisuje rodzaj regulacji wewnętrznej, która nadal ma charakter kontrolujący, ponieważ ludzie podejmują takie działania pod presją, aby uniknąć poczucia winy lub lęku albo w celu wzrostu poczucia własnej wartości i dumy. Bardziej autonomiczną formą motywacji zewnętrznej jest regulacja poprzez identyfikację. W tym przypadku osoba utożsamia się z osobistym znaczeniem zachowania i akceptuje jego regulację jako własną. Najbardziej autonomiczną formą motywacji zewnętrznej jest motywacja zintegrowana. Integracja następuje, gdy zidentyfikowane regulacje zostają w pełni asymilowane przez jednostkę. Zachowanie motywowane regulacją zintegrowaną jest podejmowane ze względu na jego domniemaną wartość instrumentalną w odniesieniu do określonego rezultatu, nawet jeśli jest ono wolicjonalne i cenione przez osobę. Na samym końcu znajduje się motywacja wewnętrzna, stanowiąca prototyp samostanowienia[8].

Zgodnie z teorią autodeterminacji ludzie są aktywni, zorientowani na rozwój, naturalnie skłonni do integracji wewnętrznej oraz dążą do integracji z otoczeniem społecznym. Według Deciego i Ryana istnieje zestaw uniwersalnych kulturowo potrzeb psychologicznych, które muszą być

[7] Ibidem.
[8] Ibidem.

zaspokojone dla skutecznego funkcjonowania jednostki i utrzymania jej zdrowia psychicznego. Na motywację wpływają trzy wrodzone potrzeby psychologiczne: relacji społecznych, kompetencji i autonomii. Potrzeba relacji społecznych dotyczy wysiłku wkładanego w uzyskanie akceptacji i uznania innych, a także w budowanie bezpiecznych, satysfakcjonujących i wspierających relacji w środowisku społecznym. Potrzeba kompetencji wiąże się z przekonaniem, że osoba jest w stanie osiągać pożądane rezultaty działania. Obejmuje aspekty poznawcze, w tym zrozumienie sposobów osiągania różnych wyników zewnętrznych i wewnętrznych, oraz postrzeganą skuteczność w wykonywaniu wymaganych działań. Autonomia odnosi się do wysiłków podejmowanych przez osoby w celu uzyskania możliwości wyboru działań i uniknięcia poczucia bycia sterowanym przez innych. Okazja do zaspokojenia którejkolwiek z tych trzech potrzeb wzbudza motywację do działania. Dla powstania motywacji wewnętrznej niezbędne jest jednak zaspokojenie potrzeby autonomii[9].

Odnosząc się do wyników badań i trzech podstawowych potrzeb psychologicznych, należy wskazać, że autonomię można rozumieć jako poczucie, że student sam wybiera i kontroluje swoje działania. W odniesieniu do studenta wiąże się to z samodzielnym wyborem kierunku, poczuciem wpływu na przebieg studiów, możliwością wyboru przedmiotów oraz zgodnością studiów z własnymi zainteresowaniami. Kolejny aspekt – kompetencja – oznacza poczucie, że student jest w stanie sprostać wymaganiom i rozwijać swoje umiejętności. Wynika ono z dobrych wyników, poczucia postępów, wiary we własne możliwości i pozytywnej informacji zwrotnej od prowadzących. Relacyjność w tym wymiarze charakteryzuje się poczuciem przynależności i więzi z innymi, zwłaszcza w relacjach z innymi studentami i wykładowcami, a także poczuciem bycia częścią uczelni oraz otrzymywania wsparcia społecznego.

W badaniach motywacje charakteryzują się wielowymiarowością. Motywacja wewnętrzna obejmuje zainteresowanie dziedziną, ciekawość, chęć zdobywania wiedzy, rozwój osobisty i satysfakcję z nauki. Motywację zewnętrzną charakteryzują dążenie do zdobycia dyplomu, perspektywa

[9] E.L. Deci, R.J. Vallerand, L.G. Pelletier, R.M. Ryan *Motivation and Education: The Self-Determination Perspective*, [w:] *Educational Psychologist*, Londyn 1991, s. 325–346.

przyszłej pracy, wyższych zarobków, prestiżu społecznego, oczekiwania rodziny oraz możliwość awansu. Aspekt społeczny obejmuje relacje ze studentami, wsparcie rodziny i wykładowców oraz poczucie przynależności do uczelni. Wymiar kompetencyjny obejmuje wiarę we własne możliwości, poczucie osiągania sukcesów, przekonanie, że studia pozwalają się rozwijać, oraz poczucie skuteczności. Wymiar autonomiczny odnosi się do zgodności kierunku z zainteresowaniami, świadomego wyboru kierunku, poczucia wpływu na własną edukację oraz zgodności studiów z planami życiowymi. Amotywacja obejmuje brak celu i sensu studiowania, niepewność co do przyszłości oraz poczucie, że studia nie prowadzą do konkretnego rezultatu. Student może mieć wysoką motywację zewnętrzną, ale niską autonomiczność, na przykład studiować wyłącznie dlatego, że oczekują tego rodzice. Z kolei student, który dostrzega osobisty sens studiów, ma większą szansę na utrzymanie zaangażowania. Zarówno motywacja wewnętrzna, jak i dobrze zinternalizowane formy motywacji zewnętrznej wiążą się z korzystnymi efektami edukacyjnymi.

Na pierwszy plan wysuwają się czynniki endogenne: motywacja, dobrostan i zasoby studenta. Wykorzystując dane z ankiety wśród 749 aktywnych studentów, należy wskazać, że 79% deklarowało trudności z utrzymaniem motywacji, 79% respondentów zauważało, że studiowanie często wywołuje stres, a 85% odczuwało psychiczne zmęczenie związane ze studiami. Wśród byłych studentów trudności z utrzymaniem motywacji do nauki wskazało 89% respondentów, stres związany ze studiowaniem deklarowało 86%, a zmęczenie psychiczne związane ze studiami – również 86% byłych studentów.

Analizując dane ankietowe, można wskazać na zjawisko erozji studiowania, rozumiane per analogiam do koncepcji erozji władzy Józefa Kozieleckiego[10]. Można ją określić jako proces stopniowego osłabiania

[10] J. Kozielecki, op. cit. Autor ujmuje erozję jako spadek w kolejnym etapie wskaźnika racjonalności, opartego na ważonej liczbie decyzji urzeczywistnionych, pomniejszonej o ważoną liczbę decyzji niezrealizowanych i odniesionej do ogólnej liczby decyzji. Per analogiam erozja studiowania oznaczałaby malejącą w kolejnych etapach relację liczby urzeczywistnionych decyzji dotyczących studiowania do ogółu decyzji podjętych w tym zakresie.

motywacyjnych, psychicznych, społecznych i organizacyjnych podstaw uczestnictwa w studiach. Przejawia się ona zmniejszeniem zaangażowania, narastaniem stresu i zmęczenia, osłabieniem poczucia sensu, kompetencji oraz przynależności do wspólnoty akademickiej. Może prowadzić do okresowego ograniczenia aktywności, wydłużenia toku studiów lub rezygnacji z kształcenia, jednak nie jest z nimi tożsama.

Motywacja powinna być przedmiotem systematycznego rozpoznawania, a nie jedynie oczekiwaniem stawianym studentowi. W tym celu można wprowadzić krótki, dobrowolny i poufny monitoring w postaci ankiet badających poczucie sensu studiowania, trudności motywacyjne, stres, zmęczenie i wypalenie. Jego funkcją powinno być zaproszenie do rozmowy oraz uruchomienie pomocy, a nie klasyfikowanie studentów, tworzenie profili ryzyka ani stygmatyzacja. Krótkie badania ankietowe, realizowane na przykład po pierwszym semestrze pierwszego roku oraz na kolejnych etapach kształcenia, mogłyby umożliwić identyfikację osób i grup doświadczających izolacji, anonimowości lub braku więzi z uczelnią. Odpowiedzią na rozpoznane potrzeby może być program obejmujący zajęcia adaptacyjne, spotkania z opiekunem roku i studentami starszych lat oraz systematyczne przekazywanie informacji o dostępnych formach pomocy. Działania te powinny mieć charakter ciągły i obejmować cały pierwszy rok studiów, a nie ograniczać się do jednorazowego spotkania inaugurującego kształcenie.

Wskazane jest tworzenie rozwiązań sprzyjających budowaniu bezpośrednich relacji między studentami a opiekunami grup, kierunków i nauczycielami akademickimi. Uzupełnieniem standardowych dyżurów mogłoby być wyznaczenie przez opiekunów kierunków czasu na dobrowolne spotkania ze studentami. Znaczenie mogą mieć również dostępne godziny konsultacji, mniejsze grupy zajęciowe, opieka nad studentami pierwszego roku oraz regularny kontakt ze studentami. Student powinien móc ustalić, do kogo może zwrócić się w sytuacji problemowej i gdzie uzyska dalszą pomoc.

Szczególnej uwagi wymagają studenci pierwszego roku, ponieważ etap ten ma istotne znaczenie dla zapobiegania rezygnacji ze studiów. Studenci mierzą się wówczas z nowym środowiskiem, odmienną

organizacją nauki oraz koniecznością budowania relacji społecznych. Wskazane jest rozwijanie programów adaptacyjnych, obejmujących nie tylko przekazywanie informacji organizacyjnych, lecz także zapoznawanie studentów ze sposobami korzystania ze wsparcia, zasadami studiowania oraz możliwościami aktywnego uczestnictwa w życiu uczelni. Ważną funkcję może pełnić w tym zakresie samorząd studencki, organizujący spotkania integracyjne i szkolenia sprzyjające nawiązywaniu relacji oraz wzmacnianiu poczucia przynależności społecznej.

W ramach teorii autodeterminacji działania UAM powinny wzmacniać autonomię, kompetencje i relacje. Autonomię wspiera świadomy wybór kierunku, możliwość planowania ścieżki rozwoju oraz zrozumienie zasad studiowania. Kompetencje wzmacniają dostępne konsultacje, pomoc w przedmiotach sprawiających trudności, konstruktywna informacja zwrotna i dostrzeganie postępów. Relacje tworzą warunki, w których student nie musi samotnie mierzyć się z niepewnością. Te trzy kryteria należy rozwijać łącznie, ponieważ zachęta do większego wysiłku nie usuwa barier organizacyjnych ani nie odbudowuje sensu studiowania.

Priorytetem powinna być także prewencja wypalenia. Obejmuje ona łatwy dostęp do wsparcia psychologicznego i doradczego, edukację dotyczącą symptomów przeciążenia, możliwość wczesnego zgłoszenia problemu oraz przegląd wymagań dydaktycznych z perspektywy ich rzeczywistej kumulacji. Uczelnia nie zastępuje systemu ochrony zdrowia, ale może skracać drogę do pomocy i ograniczać te elementy procesu studiowania, które niepotrzebnie zwiększają przeciążenie. Działania te nie powinny ograniczać się do interwencji podejmowanych w sytuacji kryzysowej, lecz wspierać rozwijanie umiejętności rozpoznawania przeciążenia i korzystania z pomocy na wcześniejszym etapie. Istotne jest także monitorowanie obciążenia dydaktycznego na poszczególnych kierunkach i latach studiów, co może ułatwić rozpoznawanie kumulacji wymagań nasilającej stres i zniechęcenie.

Zasadne jest zwiększanie dostępności wsparcia psychologicznego i doradczego. Powinno ono być łatwo dostępne, bezpłatne i możliwe do uzyskania bez nadmiernie złożonych procedur, ponieważ wieloetapowy

proces poszukiwania pomocy może zniechęcać osoby już doświadczające trudności. Istotne jest, aby student nie musiał samodzielnie rozpoznawać problemu, odnajdywać właściwej jednostki i przechodzić przez liczne formalności przed uzyskaniem wsparcia. Podczas pierwszych spotkań ze studentami pierwszego roku można włączać przedstawicieli uczelnianych instytucji pomocy psychologicznej, którzy wyjaśnią zakres ich pracy oraz sposoby zgłaszania się po pomoc. Sama dostępność psychologa nie jest wystarczająca: student powinien wiedzieć, gdzie i w jaki sposób może skorzystać ze wsparcia. Rekomendowane jest zatem utworzenie jednego, łatwo dostępnego systemu informacji o pomocy psychologicznej, finansowej, dydaktycznej i administracyjnej.

Zasadne jest wzmocnienie wsparcia dydaktycznego dla studentów mających trudności z nauką. Problemy z zaliczeniem etapów studiów, egzaminów czy kolokwiów nie powinny prowadzić do stopniowego wycofywania się studenta z procesu kształcenia. Rozwijanie konsultacji, zajęć wyrównawczych i tutoringu przedmiotowego może umożliwiać uzyskanie pomocy w mniejszej grupie i w warunkach sprzyjających zadawaniu pytań. Szczególną uwagę należy skierować na przedmioty o najwyższym odsetku niezaliczeń oraz wdrażać rozwiązania pozwalające poprawiać te wskaźniki, przy jednoczesnym zachowaniu wymaganego poziomu kształcenia.

Ważne jest także wzmacnianie poczucia sensu studiowania. Przejrzyste przedstawienie specyfiki kierunku, wymaganych kompetencji i możliwych ścieżek rozwoju po studiach może ograniczać rozbieżność między wyobrażeniami a rzeczywistym doświadczeniem. W toku studiów poczucie sensu może być podtrzymywane przez mentoring zawodowy, kontakt z absolwentami, projekty badawcze oraz praktyczne zastosowania wiedzy. Działania te powinny służyć nie tylko promocji dyplomu, lecz także wspieraniu studentów w budowaniu własnej, autonomicznej relacji z kierunkiem studiów. Warto również rozwijać politykę informacyjną, ukazującą znaczenie studiowania nie tylko w perspektywie zdobywania kompetencji zawodowych, lecz także w wymiarze społecznym: budowania relacji, poznawania nowych obszarów zainteresowań i rozwijania hobby.

Kolejna grupa czynników dotyczy zmiennych egzogennych, związanych ze środowiskiem studenta, jego relacjami i organizacją uczelni. Wśród 749 aktywnych studentów 55% zadeklarowało poczucie bycia częścią społeczności akademickiej, a tylko 44% miało poczucie, że ktoś na studiach dostrzega ich potencjał. 80% uznało, że obecność tutora lub stałego mentora mogłaby pozytywnie wpłynąć na przebieg studiowania. Dane te uzasadniają potraktowanie relacji i dostępności wsparcia jako elementów warunkujących podtrzymywanie zaangażowania.

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza powinien ograniczać anonimowość i doświadczenie uczelni jako instytucji dostępnej wyłącznie poprzez procedury. Każdy student, szczególnie na pierwszym roku, powinien wiedzieć, kto jest jego opiekunem oraz gdzie może zgłosić trudność dydaktyczną, psychologiczną, finansową, organizacyjną lub osobistą. Warto rozważyć utworzenie lub wzmocnienie punktu pierwszego kontaktu, którego zadaniem byłoby wstępne rozpoznanie sprawy, wyjaśnienie drogi postępowania i skierowanie studenta do właściwej osoby lub jednostki, bez przerzucania na niego obowiązku samodzielnego poruszania się po rozproszonej strukturze uczelni. Funkcją takiej jednostki nie powinno być samodzielne rozwiązywanie wszystkich zgłaszanych problemów, lecz udzielenie podstawowej informacji oraz skierowanie studenta do właściwej osoby lub instytucji. Rozwiązanie to może ograniczać dezorientację wynikającą z rozproszenia form wsparcia i ułatwiać szybkie podjęcie adekwatnych działań.

Zasadne jest rozwijanie mechanizmów wsparcia studentów doświadczających trudności ekonomicznych. Problemy finansowe mogą utrudniać kontynuowanie studiów, zwłaszcza osobom łączącym pracę zawodową z nauką. Wskazane jest zwiększanie dostępności informacji o stypendiach, zapomogach, możliwościach elastycznej organizacji zajęć oraz innych formach pomocy zewnętrznej. Istotne pozostaje także skuteczne docieranie z informacją do osób, które mogłyby skorzystać z grantów na własne badania lub stypendiów oferowanych przez podmioty zewnętrzne. Uzasadnione jest ponadto prowadzenie regularnego audytu obciążenia studentów, obejmującego nie tylko liczbę godzin zajęć, lecz również rzeczywisty czas potrzebny na przygotowanie do nich, realizację zaliczeń i pracę własną.

Relacja między studentem a uczelnią powinna być konkretyzowana w relacjach student – nauczyciel akademicki oraz student – opiekun. Warto wprowadzić stałe formy tutoringu lub mentoringu, także z udziałem odpowiednio przygotowanych studentów starszych lat, przy zachowaniu jasnych granic ich roli. Tutor nie zastępuje specjalisty ani nie przejmuje odpowiedzialności za decyzje studenta, lecz pomaga mu zauważyć sygnały trudności, zrozumieć wymagania oraz uruchomić adekwatne wsparcie. Relacja z osobą posiadającą doświadczenie w funkcjonowaniu na uczelni, zwłaszcza z osobą, która przeszła przez podobne trudności, może ułatwiać rozwiązywanie kwestii organizacyjnych i ograniczać poczucie osamotnienia. Przy wsparciu samorządu studentów oraz organizacji studenckich można rozważyć wprowadzenie funkcji tutora lub mentora dla grup i kierunków studiów, również w formule wolontariackiej. Warunkiem skuteczności takiego rozwiązania jest odpowiednie przygotowanie i wsparcie osób pełniących tę rolę. Regularne, dobrowolne spotkania oraz możliwość nieformalnej rozmowy o trudnościach związanych z uczeniem się i organizacją pracy akademickiej mogą ułatwiać studentom korzystanie z pomocy. Funkcja tutora nie powinna ograniczać się do wsparcia administracyjnego; może ona obejmować obserwowanie procesu adaptacji i kierowanie studenta do adekwatnych form pomocy. Równolegle uzasadnione jest wzmacnianie poczucia sensu studiowania przez mentoring zawodowy, spotkania z absolwentami, projekty realizowane z pracodawcami, udział w projektach badawczych, praktyczne zastosowanie wiedzy oraz indywidualne planowanie ścieżki rozwoju. Szczególnie wartościowe mogą być programy mentoringowe, w których przeszkoleni studenci starszych lat utrzymują regularny kontakt ze studentami pierwszego roku.

Praca dydaktyczna wymaga uznania jej za samodzielny i istotny wymiar funkcjonowania uczelni. W ankiecie 82% respondentów stwierdziło, że pasja lub zaangażowanie nauczyciela akademickiego wpływały na ich podejście do nauki. Zasadne jest więc rozwijanie kompetencji dydaktycznych, tworzenie warunków sprzyjających dostępnym konsultacjom i konstruktywnej informacji zwrotnej oraz uwzględnianie jakości dydaktyki w instytucjonalnym uznaniu pracy akademickiej. Nie

oznacza to jednak obciążania nauczycieli funkcją terapeutyczną, lecz uznanie relacji dydaktycznej za realny czynnik motywujący do kontynuowania studiów.

Zasadne jest rozwijanie oferty szkoleń dla nauczycieli akademickich dotyczących rozpoznawania sygnałów zagrożenia drop-outem. Nauczyciele akademiccy należą do osób, które często jako pierwsze obserwują zmiany w zachowaniu, frekwencji i aktywności studentów. Wzmocnienie ich kompetencji i świadomości w zakresie rozpoznawania sygnałów ostrzegawczych oraz kierowania studentów do właściwych form pomocy może zwiększyć skuteczność działań wspierających. Nie oznacza to przypisywania nauczycielom funkcji diagnostycznej, lecz rozwijanie ich czujności oraz znajomości mechanizmów wsparcia funkcjonujących na uczelni.

Egzogenne bariery obejmują także obciążenie organizacyjne i ekonomiczne. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu powinien regularnie analizować realny nakład pracy na kierunkach, kumulację zaliczeń, plan zajęć, przejrzystość wymagań oraz możliwość elastycznej organizacji studiowania w uzasadnionych sytuacjach. Konieczne jest również aktywne informowanie o stypendiach, zapomogach i formach wsparcia. Są to działania, które nie obniżają wymagań kształcenia, lecz ograniczają sytuacje, w których sposób organizacji studiowania osłabia możliwość sprostania tym wymaganiom.

Problem drop-outu nie jest wyłącznie problemem Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ale uczelnia odpowiada za elementy środowiska, które można zmieniać bezpośrednio: relacje, dostępność informacji i pomocy, organizację studiowania oraz warunki pracy dydaktycznej. Ekonomiczna konieczność pracy zawodowej, koszty życia i nierówności dostępu przekraczają sprawczość pojedynczej uczelni. UAM powinien dokumentować ich znaczenie, wykorzystywać dane w dialogu z władzami publicznymi i współtworzyć postulaty rozwiązań systemowych, zamiast przenosić całą odpowiedzialność na studenta.

Warto wskazać również na czynniki procesualne: narastanie trudności, momenty interwencji oraz uczenie się instytucji. Rozważenie rezygnacji ze studiów deklarowało 57% aktywnych studentów. Niepewność

związana ze studiami może narastać w czasie, a odpowiedzi byłych studentów obejmują jednocześnie elementy psychiczne, motywacyjne, organizacyjne, relacyjne i ekonomiczne. Wymiar procesualny oznacza więc, że drop-out nie powinien być analizowany jako pojedyncza decyzja, lecz jako możliwa konsekwencja sekwencji doświadczeń.

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu powinien budować system wczesnego reagowania, oparty na sygnałach takich jak: nieobecność, zaległości, nieprzystępowanie do zaliczeń, nagłe pogorszenie wyników, spadek aktywności oraz zgłaszane obciążenie. Sygnały te nie powinny uruchamiać automatycznej oceny studenta, lecz inicjować dyskretne zaproszenie do kontaktu, rozmowę o przyczynach oraz dobór wsparcia odpowiadającego konkretnemu układowi barier. Funkcją systemu nie powinno być klasyfikowanie studentów według sztywnych kryteriów ani ich stygmatyzowanie, lecz inicjowanie adekwatnych form wsparcia przed narastaniem problemów.

Istotnym obszarem jest wzmacnianie działań integracyjnych i aktywności studenckiej. Aktywne uczestnictwo w życiu akademickim może sprzyjać budowaniu więzi z instytucją i grupą rówieśniczą. Wskazane jest wspieranie działalności kół naukowych, organizacji studenckich, mediów studenckich, wydarzeń integracyjnych, projektów zespołowych oraz innych inicjatyw angażujących studentów w życie uczelni. Szczególne znaczenie ma tworzenie możliwości uczestnictwa także dla osób, które nie angażują się spontanicznie lub nie dysponują rozwiniętą siecią kontaktów. Studenci powinni mieć podstawy, by postrzegać wsparcie uczelni dla ich projektów jako realne, w tym poprzez zapewnienie warunków organizacyjnych i zasobów koniecznych do realizacji inicjatyw.

Należy prowadzić dobrowolne badania osób będących w procesie rezygnacji ze studiów, a następnie analizować odpowiedzi na poziomie kierunków i etapów kształcenia. Celem nie jest ocena indywidualnej decyzji, lecz rozpoznawanie powtarzających się mechanizmów: momentów pojawiania się trudności, współwystępujących czynników oraz dostępności i zrozumiałości pomocy. Wyniki powinny służyć korektom organizacji dydaktyki, relacji wsparcia i polityki informacyjnej.

Wskazane jest nie tylko monitorowanie skali drop-outu, lecz także systematyczne rozpoznawanie jego przyczyn. Krótkie, dobrowolne badania ankietowe dla osób będących w procesie rezygnacji ze studiów mogłyby być realizowane na przykład w momencie składania lub odbierania dokumentacji w Biurze Obsługi Studentów. Rozwiązanie to może umożliwić identyfikację powtarzających się barier oraz ocenę elementów funkcjonowania uczelni wymagających zmian. Zebrane informacje powinny służyć przede wszystkim doskonaleniu rozwiązań organizacyjnych i wspierających, a nie ocenie indywidualnych decyzji studentów.

Takie działania powinny zostać połączone w uczelnianą strategię przeciwdziałania drop-outowi, z przypisanymi odpowiedzialnościami, harmonogramem i okresową ewaluacją. Ocenie powinny podlegać nie tylko wskaźniki rezygnacji, lecz także trudności motywacyjne, wypalenie, poczucie przynależności, zrozumiałość organizacji studiów, dostęp do opiekuna, korzystanie ze wsparcia i czas reakcji na zgłoszenie. Taki proces pozwala uczelni traktować problem jako przedmiot trwałego uczenia się organizacyjnego, a nie jako zbiór odrębnych interwencji. Za kluczowe należy uznać opracowanie kompleksowej uczelnianej strategii przeciwdziałania drop-outowi. Poszczególne działania powinny tworzyć spójny system, a nie funkcjonować jako niezależne inicjatywy poszczególnych jednostek. Strategia powinna określać cele związane z ograniczaniem drop-outu, odpowiedzialność za ich realizację, sposób monitorowania efektów oraz mechanizmy okresowej ewaluacji. Powinna ona łączyć działania prewencyjne, system wczesnego reagowania oraz wsparcie kierowane do studentów już doświadczających trudności. Można również rozważyć wyznaczenie osoby odpowiedzialnej za koordynowanie opracowania i realizacji strategii, do której studenci mogliby kierować swoje problemy podczas spotkań lub za pośrednictwem wiadomości. Rozwiązanie to może wzmacniać poczucie, że uczelnia traktuje zgłaszane trudności priorytetowo i zapewnia studentom realne wsparcie.

Praktycznym elementem takiego systemu może być propozycja „Krótkiego Arkusza Diagnostycznego (Ankiety Impulsowej)", opracowana w celu wczesnego identyfikowania syndromu wypalenia akademickiego oraz ryzyka przedwczesnej rezygnacji ze studiów. Konstrukcja

arkusza odwołuje się do Teorii Autodeterminacji (SDT) Ryana i Deciego oraz Interakcyjnego Modelu Funkcjonowania Społecznego, dzięki czemu umożliwia rozpoznawanie trudności dotyczących motywacji, autonomii, kompetencji, relacji społecznych i dobrostanu studenta. Sam arkusz stanowi załącznik do niniejszej publikacji.

Ankieta powinna być krótka, dobrowolna i poufna. Jej funkcją nie może być stygmatyzowanie studentów ani automatyczne profilowanie ryzyka, lecz zaproszenie do rozmowy i uruchomienie adekwatnego wsparcia. Za szczególnie właściwe momenty jej przeprowadzenia należy uznać przełom pierwszego i drugiego semestru oraz drugi rok studiów licencjackich. Według wyników badań na UAM na drugim roku odnotowano szczyt odczuwanego stresu akademickiego, wynoszący 85,5%, oraz gwałtowny wzrost wypalenia – z 46,3% na pierwszym roku do 57,6% na drugim roku. Dane te wskazują, że działania diagnostyczne i wspierające powinny obejmować nie tylko etap adaptacji do studiów, lecz także kolejne okresy, w których trudności mogą się nasilać.

Wdrożenie Ankiety Impulsowej wymaga zachowania trzech zasad. Po pierwsze, jej wyniki nie mogą służyć tworzeniu publicznych rejestrów studentów „zagrożonych" ani wpływać na oceny akademickie. Po drugie, odpowiedzi wskazujące na podwyższone zapotrzebowanie na pomoc powinny, za wiedzą i zgodą studenta, uruchamiać możliwość kontaktu z przeszkolonym tutorem rówieśniczym lub akademickim. Rozwiązanie to odpowiada na deklarowane przez 80% badanych studentów zapotrzebowanie na obecność tutora albo stałego mentora. Po trzecie, ścieżka pomocy powinna być możliwie prosta: student nie powinien samodzielnie poszukiwać właściwej jednostki administracyjnej, lecz otrzymywać wsparcie punktu pierwszego kontaktu, który – zależnie od rozpoznanej potrzeby – skieruje go do psychologa, doradcy zawodowego lub Biura Spraw Studenckich.

Przeciwdziałanie drop-outowi nie powinno rozpoczynać się dopiero w momencie podjęcia przez studenta decyzji o rezygnacji. Zdecydowanie większe znaczenie może mieć wczesne rozpoznawanie narastającego stresu, wypalenia, spadku motywacji i osłabienia relacji społecznych. W tym ujęciu polityka przeciwdziałania drop-outowi powinna mieć

przede wszystkim charakter prewencyjny, a nie wyłącznie interwencyjny. Przedstawione rekomendacje mają charakter kierunkowy i wskazują możliwe drogi działania, które uczelnia może rozwijać w celu ograniczania zjawiska drop-outu.

Bibliografia

Deci E.L., Nezlek J., Sheinman L., *Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee*, „Journal of Personality and Social Psychology" 1981, s. 1–10.

Deci E.L., Vallerand R.J., Pelletier L.G., Ryan R.M., *Motivation and education: The self-determination perspective*, „Educational Psychologist" 1991, s. 325–346.

Góźdź J., *Motywacja w nauczaniu – co mówi teoria i wyniki badań?*, „Przegląd Pedagogiczny" 2025, s. 255–269.

Guliński J., *Od uniwersytetu do gospodarki – tak daleko stąd, tak blisko...*, [w:] *Nauka a praktyka społeczna. Uniwersytet i przemysł*, D. Narożna, P. Lissewski (red.), Poznań 2023, s. 14–15.

Kozielecki J., *Erozja władzy: anatomia zjawiska*, „Studia Socjologiczne" 1986, nr 2.

Łukaszewski W., *Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, J. Strelau (red.), t. 2, Gdańsk 2002.

Ryan R.M., Deci E.L., *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*, „Contemporary Educational Psychology" 2000, s. 54–67.

Zakończenie

Przedstawiona w niniejszym tomie wieloaspektowa analiza zjawiska drop-outu prowadzi do jednoznacznego wniosku: przedwczesna rezygnacja ze studiów nie jest zjawiskiem incydentalnym ani przejawem wyłącznie indywidualnych słabości jednostki. Stanowi ona rezultat skumulowanego w czasie procesu, w którym na decyzję studenta nakładają się: uwarunkowania psychologiczne, trudności organizacyjne, bariery ekonomiczne oraz jakość interakcji ze środowiskiem akademickim.

Zgromadzony materiał badawczy i teoretyczny pozwala na sformułowanie kilku kluczowych konkluzji o charakterze ogólnym oraz aplikacyjnym:

1. **Granice samego dostępu i wyzwania strukturalne.**
   Doświadczenia międzynarodowe – od państw skandynawskich po kraje Europy Środkowej i Zachodniej – jednoznacznie pokazują, że zniesienie barier rekrutacyjnych i rozbudowa wsparcia socjalnego nie eliminują zjawiska drop-outu. Bez równoległych działań wewnątrzinstytucjonalnych, neutralizujących podziały klasowe i deficyty kapitału kulturowego, neutralne z punktu widzenia procedury uczelniane sprzyjają reprodukcji przewag osób lepiej przygotowanych do funkcjonowania w świecie akademickim. Równocześnie istotnym wyzwaniem o charakterze

ponadnarodowym pozostaje brak ujednoliconych systemów zbierania i raportowania danych o losach studentów.

2. **Kluczowe determinanty w świetle badań własnych UAM.**
   Badania empiryczne zrealizowane na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu dowodzą, że w badanej populacji czynniki ekonomiczne i rodzinne odgrywają mniejszą rolę niż kwestie dobrostanu psychicznego i motywacji. Głównymi determinantami różnicującymi aktywnych studentów od osób z doświadczeniem drop-outu okazały się: wypalenie akademickie (78,6% w grupie byłych studentów wobec 58,9% wśród aktywnych – różnica 19,7 p.p.), trudności z utrzymaniem motywacji (89,3% vs 79,1%), przewlekły stres akademicki (85,7% vs 79,2%) oraz osłabienie wsparcia społecznego i rówieśniczego (60,7% vs 75,2%). Dodatkowo badania ujawniły proces stopniowej „erozji studiowania", objawiający się narastaniem wypalenia na kolejnych latach studiów licencjackich (od 46,3% na I roku do 67,5% na III roku).

3. **Konieczność zwrotu proaktywnego i model wsparcia.**
   Tradycyjne, reaktywne podejście uczelni – ograniczające się do rejestracji formalnego aktu rezygnacji – musi ustąpić miejsca proaktywnemu zarządzaniu ryzykiem. Skuteczny system retencyjny powinien opierać się na trzech spójnych filarach:
   a) analitycznym: wdrażającym bezstygmatyzujące systemy wczesnego ostrzegania, oparte na analizie frekwencji, wskaźników ECTS oraz krótkich badaniach impulsowych;
   b) dydaktycznym: nastawionym na zwiększenie elastyczności programowej, przejrzystości wymagań, realizację instytucjonalnych kursów wyrównawczych (szczególnie z przedmiotów „sitowych") oraz podnoszenie kompetencji dydaktycznych kadry;
   c) integracyjno-osłonowym: gwarantującym bezpośredni punkt pierwszego kontaktu, łatwy dostęp do bezpłatnej pomocy psychologicznej oraz rozwój tutoringu i mentoringu rówieśni-

czego (zapotrzebowanie na instytucję opiekuna/tutora zadeklarowało aż 80% badanych studentów).

4. **Wzmocnienie samostanowienia studenta.**
   W oparciu o Teorię Autodeterminacji Ryana i Deciego działania uczelni powinny być ukierunkowane na równoległe zaspokajanie trzech podstawowych potrzeb psychologicznych: autonomii (świadomy wybór i elastyczność ścieżki kształcenia), kompetencji (konstruktywna informacja zwrotna i pomoc w trudnościach) oraz relacyjności (budowanie więzi rówieśniczych i przełamywanie anonimowości).

Podsumowując, należy wskazać, że przeciwdziałanie przedwczesnemu przerywaniu studiów wymaga porzucenia myślenia o drop-oucie w kategoriach wskaźnika czysto administracyjnego. Centralnym punktem polityki akademickiej musi stać się student widziany jako pełnoprawny członek wspólnoty. Dopiero połączenie rzetelnych, systematycznych badań empirycznych z dojrzałą organizacyjnie troską o środowisko studiowania pozwoli przekształcić retencję w realny sprawdzian jakości kształcenia i urzeczywistnienie idei sprawiedliwości edukacyjnej.

Aneksy

ARKUSZ DIAGNOSTYCZNY: Monitoring dobrostanu i motywacji (ankieta impulsowa)

Instrukcja dla studenta:
Poniższa ankieta jest w pełni poufna i dobrowolna. Jej celem jest poznanie Twoich aktualnych doświadczeń ze studiowania oraz ułatwienie Ci dostępu do wsparcia uczelni w razie pojawienia się trudności. Prosimy o określenie stopnia, w jakim zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami (skala 1–5).

Skala odpowiedzi:
1 – Zdecydowanie się nie zgadzam | 2 – Nie zgadzam się | 3 – Trudno powiedzieć | 4 – Zgadzam się | 5 – Zdecydowanie się zgadzam.

I. Obszar: Dobrostan psychiczny i kompetencje (Wymiar endogenny).
Mierzy natężenie stresu akademickiego, wypalenia oraz poczucie radzenia sobie z wymaganiami.
   1. Odczuwam przewlekłe zmęczenie psychiczne lub fizyczne związane z wymogami studiowania. [1 – 2 – 3 – 4 – 5].
   2. Studiowanie i przygotowywanie się do zajęć jest dla mnie źródłem silnego lub paraliżującego stresu. [1 – 2 – 3 – 4 – 5].
   3. Mam trudności z utrzymaniem motywacji do regularnej nauki i zaliczania kolejnych etapów. [1 – 2 – 3 – 4 – 5].

II. Obszar: relacje społeczne i integracja (Wymiar egzogenny).
Mierzy poczucie przynależności, samotność akademicką i wsparcie rówieśnicze.

4. W trudnych momentach na studiach mogę liczyć na wsparcie koleżanek i kolegów z roku. (Punktacja odwrócona) [1 – 2 – 3 – 4 – 5].
5. Czuję się samotny/a lub anonimowy/a w środowisku akademickim swojego wydziału. [1 – 2 – 3 – 4 – 5].
6. Mam poczucie, że przynajmniej jeden nauczyciel akademicki lub opiekun dostrzega mój potencjał i rozwój. (Punktacja odwrócona) [1 – 2 – 3 – 4 – 5].

III. Obszar: autonomia i sens studiowania (Wymiar procesualny).
Mierzy zgodność kierunku z zainteresowaniami, poczucie wpływu i amotywację.

7. Treści realizowane na studiach są dla mnie wartościowe i zgodne z moimi osobistymi planiami lub pasjami. (Punktacja odwrócona) [1 – 2 – 3 – 4 – 5].
8. Mam poczucie, że rozbieżność między moimi wyobrażeniami a rzeczywistością studiowania wywołuje u mnie zwątpienie w sens kontynuacji nauki. [1 – 2 – 3 – 4 – 5].
9. W ciągu ostatniego semestru poważnie rozważałem/am rezygnację ze studiów lub zmianę kierunku. [1 – 2 – 3 – 4 – 5].

IV. Potrzeba wsparcia (Pytanie rekrutacyjne do interwencji).

10. Czy chciałbyś/chciałabyś porozmawiać o swoich trudnościach lub uzyskać pomoc w organizacji studiów?

[ ] Tak – chcę skontaktować się z tutorem / opiekunem roku.
[ ] Tak – potrzebuję bezpłatnej konsultacji psychologicznej.
[ ] Tak – poszukuję wsparcia w zakresie stypendiów lub pomocy materialnej.
[ ] Nie – na ten moment nie potrzebuję dodatkowego wsparcia.

Klucz interpretacyjny i protokół postępowania.
Do oceny wyniku wykorzystuje się sumę punktów (po odwróceniu punktacji w pytaniach 4, 6 i 7). Maksymalna liczba punktów wynosi 45.
| Zakres Punktowy | Poziom Ryzyka | Charakterystyka i Proponowana Reakcja Instytucjonalna |

| 9 – 18 pkt | Niski (Dobrostan) | Prawidłowa adaptacja i wysoka integracja. Brak konieczności działań indywidualnych. Standardowa informacja o wydarzeniach uczelnianych. |

| 19 – 30 pkt | Umiarkowany (Sygnał Ostrzegawczy) | Pierwsze symptomy wypalenia (57,6% na II roku) lub spadek motywacji. Reakcja: Automatyczny newsletter informacyjny o terminach dyżurów tutorów oraz warsztatach zarządzania stresem. |

| 31 – 45 pkt lub odpowiedź „TAK" w pyt. 10 | Wysoki (Strefa Kryzysowa / Drop-out) | Wysoki poziom wypalenia (występujący u 78,6% byłych studentów) i osamotnienia. Reakcja: Dyskretne zaproszenie ze strony Uczelnianego Punktu Pierwszego Kontaktu na nieformalne spotkanie z tutorem. |

Lista pytań

CZĘŚĆ I – MOTYWACJE DO PODJĘCIA STUDIÓW

1. Czy studia były dla Pani/Pana naturalnym etapem rozwoju?
2. Czy podjął/podjęła Pan/Pani studia głównie z myślą o przyszłości zawodowej?
3. Czy kierunek studiów był zgodny z Pani/Pana zainteresowaniami?
4. Czy chciał(a) Pan/Pani rozwijać się intelektualnie?
5. Czy rodzina lub otoczenie miały wpływ na decyzję o studiowaniu?
6. Czy obawiał(a) się Pan/Pani wejścia od razu na rynek pracy?
7. Czy media społecznościowe wpłynęły na Pani/Pana wyobrażenie o studiowaniu?

CZĘŚĆ II – DOŚWIADCZENIA AKADEMICKIE

Integracja akademicka i organizacyjna (dla aktywnych studentów oraz doktorantów).

1. Czy czuje się Pan/Pani częścią społeczności akademickiej?
2. Czy czuje Pan/Pani wsparcie ze strony innych studentów?
3. Czy ma Pan/Pani poczucie, że ktoś na studiach zauważa Pani/Pana potencjał?
4. Czy czuje się Pan/Pani anonimowy/a na studiach?
5. Czy obciążenie nauką jest według Pani/Pana adekwatne?
6. Czy forma organizacji studiów była dla Pani/Pana zrozumiała?
7. Czy możliwość studiowania w systemie dwustopniowym wpływała na Pani/Pana podejście do kontynuowania edukacji?
8. Czy programy wymiany akademickiej (np. Erasmus, MOST) postrzega Pan/Pani jako szansę rozwoju?

Dla byłych studentów pytania w czasie przeszłym.

CZĘŚĆ III – Pytania o tutora/mentora

1. Czy spotkał(a) Pan/Pani nauczyciela akademickiego, który realnie wspierał Pani/Pana rozwój naukowy lub osobisty?
2. Czy relacja z nauczycielem akademickim pomagała Pani/Panu w utrzymaniu motywacji do studiowania?
3. Czy miał(a) Pan/Pani poczucie, że przynajmniej jeden nauczyciel akademicki dostrzegał Pani/Pana potencjał?
4. Czy kontakt z nauczycielem akademickim pomagał Pani/Panu w radzeniu sobie z trudnościami w toku studiów?
5. Czy zdarzyło się, że pasja lub zaangażowanie nauczyciela akademickiego miały wpływ na Pani/Pana podejście do nauki?
6. Czy uważa Pan/Pani, że obecność tutora lub stałego opiekuna akademickiego mogłaby pozytywnie wpłynąć na przebieg Pani/Pana studiów?

CZĘŚĆ IV – DOBROSTAN PSYCHICZNY I WYPALENIE

1. Czy studiowanie często wywołuje u Pani/Pana stres?
2. Czy odczuwa Pan/Pani zmęczenie psychiczne związane ze studiami?
3. Czy ma Pan/Pani trudności z utrzymaniem motywacji do nauki?
4. Czy czuje się Pan/Pani samotny/a w środowisku akademickim?
5. Czy ma Pan/Pani poczucie braku wsparcia emocjonalnego ze strony osób związanych ze studiami?
6. Czy rozważał(a) Pan/Pani rezygnację ze studiów?
7. Czy trudności związane ze studiami nasilały się w trakcie kolejnych lat nauki?
8. Czy ma Pan/Pani trudności z zachowaniem równowagi między studiami a życiem prywatnym?
9. Czy odczuwa Pan/Pani wypalenie związane ze studiami?

Dla byłych studentów pytania w czasie przeszłym.

CZĘŚĆ V – RELACJE SPOŁECZNE I POCZUCIE PRZYNALEŻNOŚCI

1. Czy łatwo było Pani/Panu odnaleźć się społecznie na studiach?
2. Czy czuje się Pan/Pani akceptowany/a przez środowisko akademickie?
3. Czy samotność wpływała na Pani/Pana podejście do studiowania?
4. Czy uczestniczy Pan/Pani w wydarzeniach organizowanych przez środowisko studenckie?
5. Czy działalność społeczna lub akademicka pomaga Pani/Panu utrzymać zaangażowanie w studia?
6. Czy zaangażowanie w życie studenckie zwiększało Pani/Pana poczucie przynależności?

Dla byłych studentów pytania w czasie przeszłym.

CZĘŚĆ VI – PYTANIA DLA BYŁYCH STUDENTÓW (DROP-OUT)

Powody rezygnacji – Czy na decyzję o rezygnacji ze studiów wpływ miały: (Tak/nie)

– problemy finansowe
– problemy psychiczne
– wypalenie akademickie

– brak motywacji
– rozczarowanie kierunkiem
– problemy rodzinne
– konieczność pracy zawodowej
– trudności organizacyjne
– brak wsparcia uczelni
– samotność
– trudności w nauce
– problemy zdrowotne
– brak perspektyw zawodowych
– inne (jakie?)

Punkt krytyczny.

1. Czy przed rezygnacją szukał/a Pan/Pani pomocy?
2. Czy miał(a) Pan/Pani osobę na studiach, z którą mógł/mogła szczerze porozmawiać o swoich trudnościach?
3. Czy miał(a) Pan/Pani kontakt z nauczycielem akademickim, który próbował pomóc Pani/Panu pozostać na studiach?
4. Czy wiedział(a) Pan/Pani, gdzie można szukać pomocy w sytuacji kryzysowej?
   Jeśli tak – gdzie szukał(a) Pan/Pani pomocy?
   (tak/nie)
   – rodzina
   – znajomi
   – psycholog
   – wykładowcy
   – administracja uczelni
   – inni studenci
   – inne:

CZĘŚĆ VII – PYTANIA DLA DOKTORANTÓW

1. Czy głównym powodem kontynuowania edukacji był rozwój naukowy?
2. Czy relacje z mentorami akademickimi wpływały na decyzję o kontynuowaniu kariery naukowej?
3. Czy wcześniejsze studia były dla Pani/Pana satysfakcjonujące?
4. Czy podczas wcześniejszych studiów rozważał(a) Pan/Pani rezygnację?
5. Czy motywację akademicką zwiększało wsparcie promotora?
6. Czy motywację akademicką zwiększały relacje z wykładowcami?
7. Czy działalność naukowa zwiększała Pani/Pana motywację?
8. Czy relacje społeczne wpływały pozytywnie na Pani/Pana motywację?
9. Czy sukcesy akademickie zwiększały Pani/Pana motywację?

CZĘŚĆ VIII – SATYSFAKCJA I REKOMENDACJE

1. Czy studiowanie spełniło Pani/Pana oczekiwania?
2. Czy ponownie wybrał(a)by Pan/Pani studia?
3. Czy polecił(a)by Pan/Pani studiowanie innym osobom?

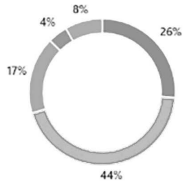
Czy relacje z ludźmi poznanymi podczas studiów miały pozytywny wpływ na Pani/Pana doświadczenia akademickie?

Zrzuty ekranu danych z ankiet

2. Wiek:

Więcej szczegółów

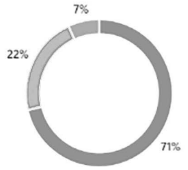
17-20	204
21-23	343
24-26	132
27-30	34
Powyżej 30	64



3. Płeć:

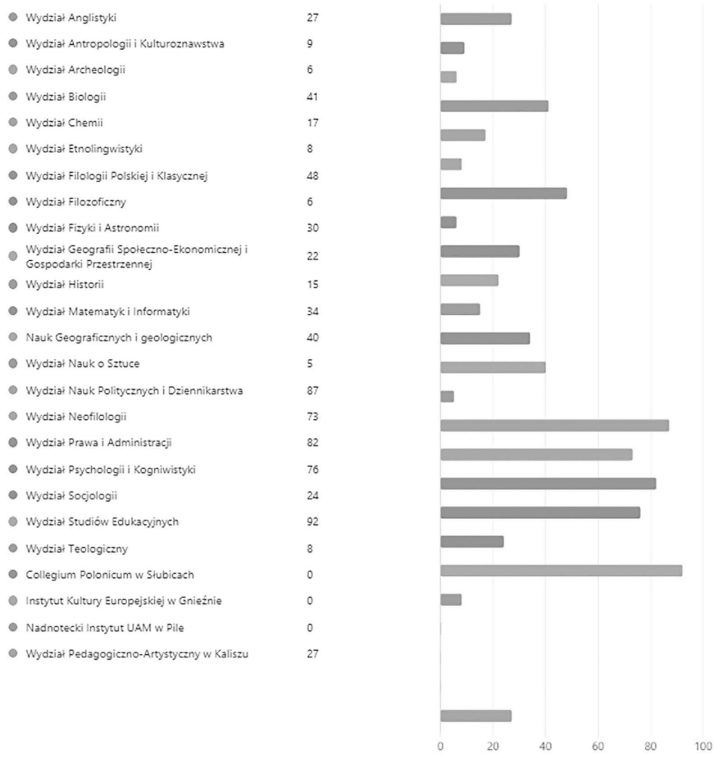
Więcej szczegółów

Kobieta	554
Mężczyzna	170
Wolę nie podawać	53



4. Wydział:

Więcej szczegółów



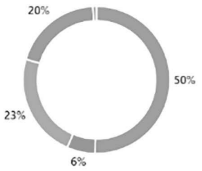
5. Kierunek studiów: Więcej szczegółów

777
Odpowiedzi

Najnowsze odpowiedzi
"Psychologia"
"Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna"
"Psychologia"
...

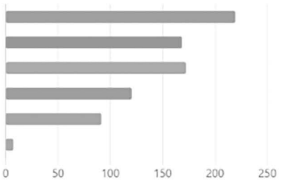
6. Stopień studiów: Więcej szczegółów

Licencjackie	391
Inżynierskie	48
Magisterskie	179
Jednolite magisterskie	153
Szkoła Doktorska	6



7. Rok studiów: Więcej szczegółów

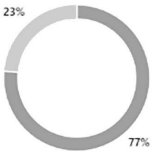
I (lic)	219
II (lic)	168
III (lic)	172
IV (I mgr)	120
V (II mgr)	91
Doktorat	7



8. Tryb studiów

Więcej szczegółów

Stacjonarne	595
Niestacjonarne	182



9. Studia prowadzone w:

Więcej szczegółów

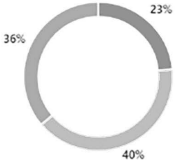
Języku polskim	748
Języku angielskim	29



10. Czy podczas studiów pracujesz/pracowałeś zawodowo?

Więcej szczegółów

Tak, w pełnym wymiarze	182
Tak, dorywczo	314
Nie	281



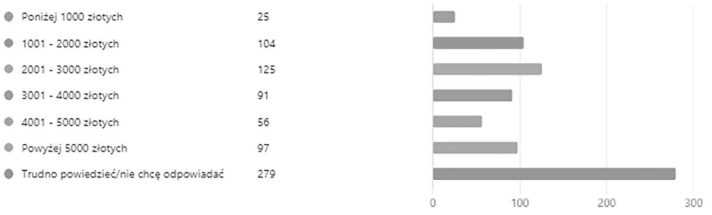
11. Jak oceniasz swoją sytuację materialną?

Więcej szczegółów

Bardzo dobra	99
Dobra	299
Przeciętna	292
Trudna	76
Bardzo trudna	11



12. Jak oceniasz swoją sytuację materialną na podstawie miesięcznego średniego dochodu na osobę w rodzinie (netto)? Więcej szczegółów



13. W jaki wieku rozpocząłeś/rozpoczęłaś studia? Więcej szczegółów

777
Odpowiedzi

Najnowsze odpowiedzi
"19"
"20"
"18"
...

14. Czy studia były dla Pani/Pana naturalnym etapem rozwoju? Więcej szczegółów



15. Czy podjął/podjęła Pan/Pani studia głównie z myślą o przyszłości zawodowej? Więcej szczegółów



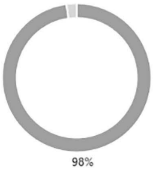
16. Czy kierunek studiów był zgodny z Pani/Pana zainteresowaniami? Więcej szczegółów

TAK 682
NIE 95



17. Czy chciał(a) Pan/Pani rozwijać się intelektualnie? Więcej szczegółów

TAK 760
NIE 17



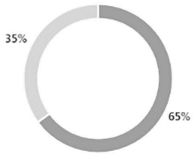
18. Czy rodzina lub otoczenie miały wpływ na decyzję o studiowaniu? Więcej szczegółów

TAK 418
NIE 359



19. Czy obawiał(a) się Pan/Pani wejścia od razu na rynek pracy? Więcej szczegółów

TAK 505
NIE 272



20. Czy media społecznościowe wpłynęły na Pani/Pana wyobrażenie o studiowaniu? Więcej szczegółów

TAK	323
NIE	454



21. Jaki jest Pana/Pani status Więcej szczegółów

Aktualny student	742
Były Student	28
Doktorant	7



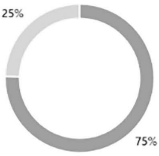
22. Czy czuje się Pan/Pani częścią społeczności akademickiej? Więcej szczegółów

TAK	414
NIE	335



23. Czy czuje Pan/Pani wsparcie ze strony innych studentów? Więcej szczegółów

TAK	565
NIE	184



24. Czy ma Pan/Pani poczucie, że ktoś na studiach zauważa Pani/Pana potencjał? Więcej szczegółów

TAK 331
NIE 418



25. Czy czuje się Pan/Pani anonimowy/a na studiach? Więcej szczegółów

TAK 369
NIE 380



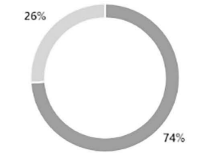
26. Czy obciążenie nauką jest według Pani/Pana adekwatne? Więcej szczegółów

TAK 422
NIE 327



27. Czy forma organizacji studiów jest dla Pani/Pana zrozumiała? Więcej szczegółów

TAK 554
NIE 195



28. Czy możliwość studiowania w systemie dwustopniowym wpływała na Pani/Pana podejście do kontynuowania edukacji? Więcej szczegółów



29. Czy programy wymiany akademickiej (np. Erasmus, MOST) postrzega Pan/Pani jako szansę rozwoju? Więcej szczegółów



30. Czy czuł/a się Pan/Pani częścią społeczności akademickiej? Więcej szczegółów

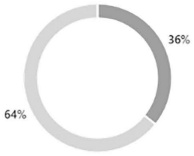


31. Czy czuł/a Pan/Pani wsparcie ze strony innych studentów? Więcej szczegółów



32. Czy miał/miała Pan/Pani poczucie, że ktoś na studiach zauważa Pani/Pana potencjał? Więcej szczegółów

TAK 10
NIE 18



33. Czy czuł/czuła się Pan/Pani anonimowy/a na studiach? Więcej szczegółów

TAK 13
NIE 15



34. Czy obciążenie nauką jest według Pani/Pana adekwatne? Więcej szczegółów

TAK 15
NIE 13



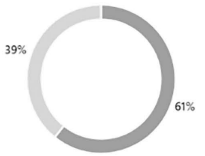
35. Czy forma organizacji studiów była dla Pani/Pana zrozumiała? Więcej szczegółów

TAK 16
NIE 12



36. Czy możliwość studiowania w systemie dwustopniowym wpływała na Pani/Pana podejście do kontynuowania edukacji? Więcej szczegółów

TAK 17
NIE 11



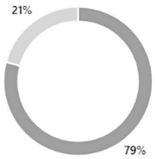
37. Czy programy wymiany akademickiej (np. Erasmus, MOST) postrzegał/a Pan/Pani jako szansę rozwoju? Więcej szczegółów

TAK 14
NIE 14



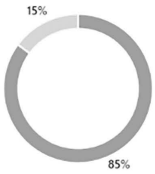
38. Czy studiowanie często wywołuje u Pani/Pana stres? Więcej szczegółów

TAK 593
NIE 156



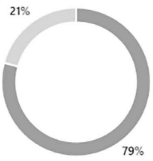
39. Czy odczuwa Pan/Pani zmęczenie psychiczne związane ze studiami? Więcej szczegółów

TAK 637
NIE 112



40. Czy ma Pan/Pani trudności z utrzymaniem motywacji do nauki? Więcej szczegółów

TAK 593
NIE 156



41. Czy czuje się Pan/Pani samotny/a w środowisku akademickim? Więcej szczegółów

TAK 298
NIE 451



42. Czy ma Pan/Pani poczucie braku wsparcia emocjonalnego ze strony osób związanych ze studiami? Więcej szczegółów

TAK 296
NIE 453



43. Czy rozważał(a) Pan/Pani rezygnację ze studiów? Więcej szczegółów

TAK 424
NIE 325



44. Czy trudności związane ze studiami nasilały się w trakcie kolejnych lat nauki?

Więcej szczegółów

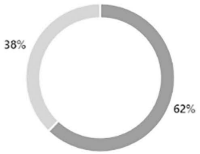
TAK 394
NIE 355



45. Czy ma Pan/Pani trudności z zachowaniem równowagi między studiami a życiem prywatnym?

Więcej szczegółów

TAK 466
NIE 283



46. Czy odczuwa Pan/Pani wypalenie związane ze studiami?

Więcej szczegółów

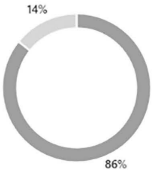
TAK 442
NIE 307



47. Czy studiowanie często wywoływało u Pani/Pana stres?

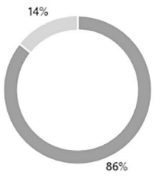
Więcej szczegółów

TAK 24
NIE 4



48. Czy odczuwał/a Pan/Pani zmęczenie psychiczne związane ze studiami? Więcej szczegółów

TAK 24
NIE 4



49. Czy miał/miała Pan/Pani trudności z utrzymaniem motywacji do nauki? Więcej szczegółów

TAK 25
NIE 3



50. Czy czuł/a się Pan/Pani samotny/a w środowisku akademickim? Więcej szczegółów

TAK 17
NIE 11



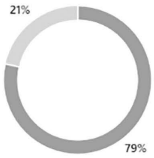
51. Czy miał/a Pan/Pani poczucie braku wsparcia emocjonalnego ze strony osób związanych ze studiami? Więcej szczegółów

TAK 15
NIE 13



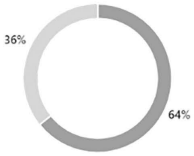
52. Czy trudności związane ze studiami nasilały się w trakcie kolejnych lat nauki? Więcej szczegółów

TAK 22
NIE 6



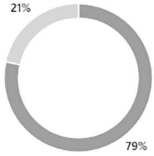
53. Czy miał/a Pan/Pani trudności z zachowaniem równowagi między studiami a życiem prywatnym? Więcej szczegółów

TAK 18
NIE 10



54. Czy odczuwał/a Pan/Pani wypalenie związane ze studiami? Więcej szczegółów

TAK 22
NIE 6



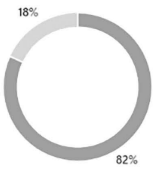
55. Czy łatwo było Pani/Panu odnaleźć się społecznie na studiach? Więcej szczegółów

TAK 452
NIE 297



56. Czy czuje się Pan/Pani akceptowany/a przez środowisko akademickie? Więcej szczegółów

TAK 613
NIE 136



57. Czy samotność wpływała na Pani/Pana podejście do studiowania? Więcej szczegółów

TAK 324
NIE 425



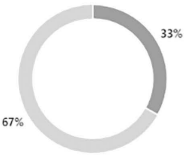
58. Czy uczestniczy Pan/Pani w wydarzeniach organizowanych przez środowisko studenckie? Więcej szczegółów

TAK 296
NIE 453



59. Czy działalność społeczna lub akademicka pomaga Pani/Panu utrzymać zaangażowanie w studia? Więcej szczegółów

TAK 248
NIE 501



60. Czy zaangażowanie w życie studenckie zwiększa Pani/Pana poczucie przynależności? Więcej szczegółów

TAK 336
NIE 413



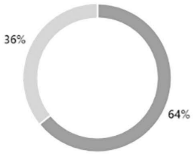
61. Czy łatwo było Pani/Panu odnaleźć się społecznie na studiach? Więcej szczegółów

TAK 15
NIE 13



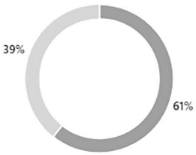
62. Czy czuł/a się Pan/Pani akceptowany/a przez środowisko akademickie? Więcej szczegółów

TAK 18
NIE 10



63. Czy samotność wpływała na Pani/Pana podejście do studiowania? Więcej szczegółów

TAK 17
NIE 11



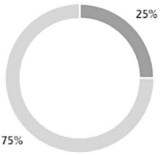
64. Czy uczestniczył/a Pan/Pani w wydarzeniach organizowanych przez środowisko studenckie? Więcej szczegółów

TAK 13
NIE 15



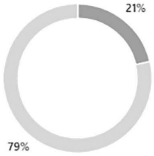
65. Czy działalność społeczna lub akademicka pomagała Pani/Panu utrzymać zaangażowanie w studia? Więcej szczegółów

TAK 7
NIE 21



66. Czy zaangażowanie w życie studenckie zwiększało Pani/Pana poczucie przynależności? Więcej szczegółów

TAK 6
NIE 22



67. Czy spotkał(a) Pan/Pani nauczyciela akademickiego, który realnie wspierał Pani/Pana rozwój naukowy lub osobisty? Więcej szczegółów

TAK 403
NIE 374



68. Czy relacja z nauczycielem akademickim pomagała Pani/Panu w utrzymaniu motywacji do studiowania? Więcej szczegółów



69. Czy miał(a) Pan/Pani poczucie, że przynajmniej jeden nauczyciel akademicki dostrzegał Pani/Pana potencjał? Więcej szczegółów



70. Czy kontakt z nauczycielem akademickim pomagał Pani/Panu w radzeniu sobie z trudnościami w toku studiów? Więcej szczegółów



71. Czy zdarzyło się, że pasja lub zaangażowanie nauczyciela akademickiego miały wpływ na Pani/Pana podejście do nauki? Więcej szczegółów



72. Czy uważa Pan/Pani, że obecność tutora lub stałego opiekuna akademickiego mogłaby pozytywnie wpłynąć na przebieg Pani/Pana studiów?

Więcej szczegółów

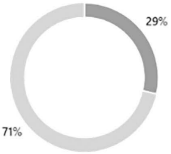
- TAK 619
- NIE 158



73. Problemy finansowe

Więcej szczegółów

- TAK 8
- NIE 20



74. Problemy psychiczne

Więcej szczegółów

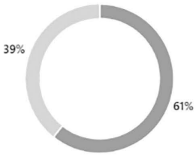
- TAK 16
- NIE 12



75. Wypalenie akademickie

Więcej szczegółów

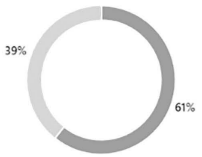
- TAK 17
- NIE 11



76. Brak motywacji

Więcej szczegółów

TAK 17
NIE 11



77. Rozczarowanie kierunkiem

Więcej szczegółów

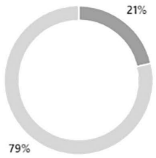
TAK 15
NIE 13



78. Problemy rodzinne

Więcej szczegółów

TAK 6
NIE 22



79. Konieczność pracy zawodowej

Więcej szczegółów

TAK 12
NIE 16



80. Trudności organizacyjne

Więcej szczegółów

TAK 16
NIE 12



81. Brak wsparcia uczelni

Więcej szczegółów

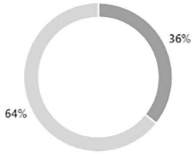
TAK 13
NIE 15



82. Samotność

Więcej szczegółów

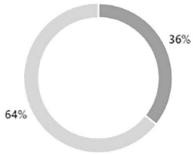
TAK 10
NIE 18



83. Trudności w nauce

Więcej szczegółów

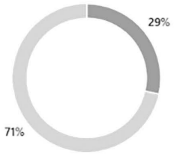
TAK 10
NIE 18



84. Problemy zdrowotne

Więcej szczegółów

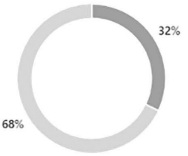
TAK 8
NIE 20



85. Brak perspektyw zawodowych

Więcej szczegółów

TAK 9
NIE 19



86. Inne (jakie?)

Więcej szczegółów

4
Odpowiedzi

Najnowsze odpowiedzi
...

87. Czy przed rezygnacją szukał/a Pan/Pani pomocy?

Więcej szczegółów

TAK 12
NIE 16



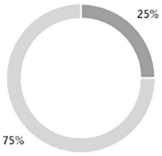
88. Czy miał(a) Pan/Pani osobę na studiach, z którą mógł/mogła szczerze porozmawiać o swoich trudnościach? Więcej szczegółów

TAK 13
NIE 15



89. Czy miał(a) Pan/Pani kontakt z nauczycielem akademickim, który próbował pomóc Pani/Panu pozostać na studiach? Więcej szczegółów

TAK 7
NIE 21



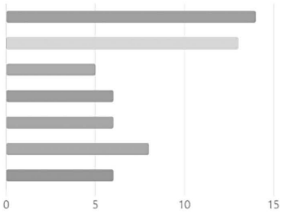
90. Czy wiedział(a) Pan/Pani, gdzie można szukać pomocy w sytuacji kryzysowej? Więcej szczegółów

TAK 11
NIE 17



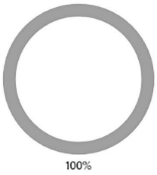
91. Jeśli tak — gdzie szukał(a) Pan/Pani pomocy? Więcej szczegółów

Rodzina 14
Znajomi 13
Psycholog 5
Wykładowcy 6
Administracja uczelni 6
Inni studenci 8
Inne 6



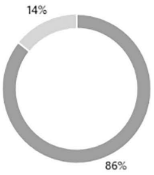
92. Czy głównym powodem kontynuowania edukacji był rozwój naukowy? Więcej szczegółów

TAK 7
NIE 0



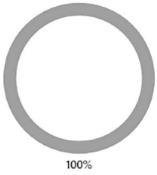
93. Czy relacje z mentorami akademickimi wpływały na decyzję o kontynuowaniu kariery naukowej? Więcej szczegółów

TAK 6
NIE 1



94. Czy wcześniejsze studia były dla Pani/Pana satysfakcjonujące? Więcej szczegółów

TAK 7
NIE 0



95. Czy podczas wcześniejszych studiów rozważał(a) Pan/Pani rezygnację? Więcej szczegółów

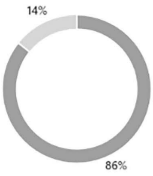
TAK 3
NIE 4



96. Czy motywację akademicką zwiększało wsparcie promotora?

Więcej szczegółów

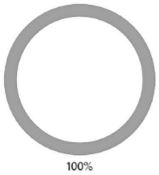
TAK 6
NIE 1



97. Czy motywację akademicką zwiększały relacje z wykładowcami?

Więcej szczegółów

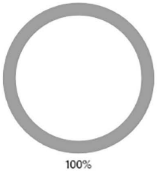
TAK 7
NIE 0



98. Czy działalność naukowa zwiększała Pani/Pana motywację?

Więcej szczegółów

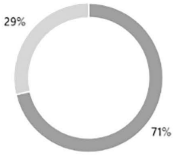
TAK 7
NIE 0



99. Czy relacje społeczne wpływały pozytywnie na Pani/Pana motywację?

Więcej szczegółów

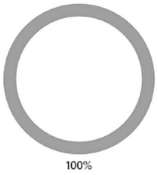
TAK 5
NIE 2



100. Czy sukcesy akademickie zwiększały Pani/Pana motywację?

Więcej szczegółów

- TAK 7
- NIE 0



101. Czy studiowanie spełniło Pani/Pana oczekiwania?

Więcej szczegółów

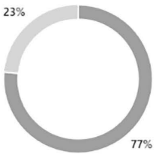
- TAK 408
- NIE 369



102. Czy ponownie wybrał(a)by Pan/Pani studia?

Więcej szczegółów

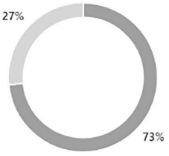
- TAK 595
- NIE 182



103. Czy polecił(a)by Pan/Pani studiowanie innym osobom?

Więcej szczegółów

- TAK 571
- NIE 206



104. Czy relacje z ludźmi poznanymi podczas studiów miały pozytywny wpływ na Pani/Pana doświadczenia akademickie? Więcej szczegółów

