

Niepowodzenia w studiowaniu z perspektywy uczelni i studentów

MARCELINA SMUŻEWSKA, KRZYSZTOF WASIELEWSKI, DOMINIK ANTONOWICZ

Instytut Socjologii, Uniwersytet Mikołaja Kopernika*

Przedmiotem rozważań podjętych w artykule jest zjawisko niepowodzeń edukacyjnych doświadczanych w trakcie studiów. Opisano, jak niepowodzenia są postrzegane przez przedstawicieli szkolnictwa wyższego, oraz jakie działania podejmuje się, aby im zaradzić. W pierwszej części artykułu przybliżono historię badań nad zjawiskiem niepowodzeń edukacyjnych oraz przeanalizowano narosłe w wyniku odmiennych tradycji metodologicznych problemy koncepcyjne i nieścisłości terminologiczne, które utrudniają prowadzenie analiz w tym obszarze. W drugiej części przedstawiono wyniki badań empirycznych, przeprowadzonych w formie 15 indywidualnych (z ekspertami w zakresie polityki publicznej wobec szkolnictwa wyższego) oraz 2 wywiadów grupowych (z młodymi pracownikami nauki i studentami). Badanie przeprowadzono w dwóch szkołach wyższych: publicznym uniwersytecie i uczelni niepublicznej o charakterze zawodowym. Skupiono się w nim na kwestii niepowodzeń edukacyjnych jako wyzwaniu dla polityki publicznej oraz polityki rekrutacyjnej realizowanej przez szkoły wyższe. W trzeciej części omówiono działania podejmowane przez badane uczelnie w celu minimalizacji skutków niepowodzeń edukacyjnych. Z wyników przeprowadzonego badania wynika, że zarówno na poziomie centralnym, jak i instytucji szkolnictwa wyższego, przerywanie nauki nie jest traktowane jako problem. Więcej uwagi poświęca się niewystarczającej selekcyjności systemu, problemom z rekrutacją czy kryzysowi demograficznemu jako zagrożeniu dla etatów nauczycieli akademickich.

SŁOWA KLUCZOWE: niepowodzenia edukacyjne, szkolnictwo wyższe, selekcyjność, odpad i odsiew studencki.

Jednym z podstawowych problemów współczesnego szkolnictwa wyższego jest połączenie selekcyjnej funkcji szkół wyższych ze społecznymi oczekiwaniami aktywnego rozwoju kapitału ludzkiego, który stał się podstawą rozwoju gospodarki opartej na wiedzy (Cylkowska-Nowak, 2004; Górniak, 2011; Gromkowska-Melosik i Gmerek, 2008). W latach 90. XX w. w Polsce kwestia selekcyjności kształcenia na poziomie wyższym budziła spore zainteresowanie

(Domański, 2000; 2004; Gromkowska-Melosik i Gmerek, 2008; Świerzbowska-Kowalik, 2000; Wasielewski, 2009), ale problem niepowodzeń edukacyjnych był w dyskursie naukowym w zasadzie nieobecny. Powodem było przekonanie o braku selekcyjności w polskim szkolnictwie wyższym i o funkcjonowaniu mechanizmu określanego przez Marka S. Szczepańskiego (2013) mianem „prawa żelaznej rury”. Choć przez dekady w polskiej literaturze przedmiotu (socjologii edukacji, socjologii

Artykuł powstał dzięki wsparciu Narodowemu Centrum Nauki w ramach projektu Maestro pt. „Program międzynarodowych badań porównawczych szkolnictwa wyższego” (DEC-2011/02/A/HS6/00183), kierowanego przez prof. Marka Kwieka (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza).

* Adres: Fosa Staromiejska 1A, 87-100 Toruń.
E-mail: dominik.antonowicz@umk.pl.

© Instytut Badań Edukacyjnych

wychowania, pedagogice czy polityce oświatowej) zainteresowanie młodzieżą niekończącą poszczególnych etapów nauki było ważnym nurtem (zob. Borowicz, 1976; Rokicka, 1988; Tymowski, 1965; Wiśniewski, 1969), to krytyka braku selekcyjności szkolnictwa wyższego odwracała uwagę od osób, które z różnych powodów nie kontynuują edukacji. Wynikało to zarówno z tradycji badań nad problemami oświatowymi, jak i z funkcji, jaką socjologia edukacji pełniła w tamtym okresie (Leszniewski i Wasielewski, 2013). W okresie transformacji ustrojowej zainteresowanie badaczy skupiło się przede wszystkim na niższych poziomach edukacji, zwłaszcza w kontekście głębokich reform strukturalnych, m.in. wprowadzenia szkół gimnazjalnych, zmiany zasad finansowania oświaty. W obszarze szkolnictwa wyższego eksplorowano przede wszystkim tematykę związaną z tożsamością uniwersytetu, jego umasowaniem, szkolnictwem niepublicznym czy szeroko rozumianą polityką publiczną wobec uczelni. Zmiana zainteresowań badawczych była konsekwencją urynkwienia edukacji po transformacji ustrojowej oraz przeniesienia odpowiedzialności za niepowodzenia edukacyjne z poziomu instytucji (orientacja egalitarna) na poziom jednostek (orientacja merytokratyczna). Nieco inaczej sytuacja przedstawia się w krajach anglosaskich, gdzie tematyka sukcesów i porażek edukacyjnych cieszy się niesłabnącym zainteresowaniem i wielopłaszczyznowymi analizami od wielu lat (Herfs, 2003; Thomas, 2002; Tinto, 1975; Yorke i Thomas, 2003).

Zagadnienie sukcesu i niepowodzeń edukacyjnych ma charakter interdyscyplinarny, co przez lata sprawiało problemy w wypracowaniu spójnych ram analitycznych i rozwiązań definicyjnych. W konsekwencji, w literaturze przedmiotu (Ciecierska, 1963; Gostkowski, 1977; Konopnicki, 1966; Rokicka, 1988) autorzy reprezentujący różne dyscypliny i obszary badawcze odwoływali

się do tych samych kwestii, ale używają nieco odmiennych pojęć, lub za pomocą tych samych terminów próbowali wyjaśnić kompletnie różne zjawiska. Istnieją dwie przyczyny takiego stanu rzeczy. Po pierwsze, włączenie badań nad szkolnictwem wyższym do ogólnych badań nad edukacją rodzi wiele nieścisłości nie tylko terminologicznych, lecz także filozoficznych – przyjmowanie są bowiem różne założenia co do rzeczywistości ontologicznej analizowanych zjawisk. Zainteresowanie niższymi szczeblami edukacji jest związane z pedagogiką, w ramach której uwagę skupia się głównie na analizie niepowodzeń dydaktycznych i ich przyczyn. Poszukiwano ich zarówno w środowisku wychowawczym dziecka, jak i w samym procesie nauczania (Bandura, 1970; Konopnicki, 1966; Kupisiewicz, 1970; Spionek, 1985).

Nieco innymi zagadnieniami (m.in. selekcją w toku kształcenia, sprawnością studiów czy ich terminowością oraz długością trwania) interesowano się w opracowaniach poświęconych szkolnictwu wyższemu (Borowicz, 1976; Rokicka, 1988). W tym wypadku sprawę komplikuje pozytywna lub negatywna optyka analizowanych zjawisk. W ramach pierwszego z tych podejść omawia się problematykę dotyczącą jednostek kończących studia, a głównymi kategoriami analitycznymi są „sukces edukacyjny” lub „powodzenie w studiach” – wyraźnie rzadziej obecne w analizach, a w najprostszym rozumieniu związane z biografiami osób kończących dany poziom edukacji – szczególnie w odniesieniu do tych studentów, którzy kończą edukację w terminie przewidzianym dla danego poziomu kształcenia (Rokicka, 1988; Zawacka, 1972). Łączą się z nim takie pojęcia jak: efektywność kształcenia, terminowość, sprawność i skuteczność studiowania. W drugim podejściu najczęściej używanymi kategoriami są te odwołujące się do „niepowodzenia edukacyjnego” – związane zazwyczaj

z problematyką „wypadania” jednostek z systemu oświatowego (niezależnie od przyczyn i okoliczności) – a w węższym wymiarze – do „odpadu” i „odsiewu” edukacyjnego (*drop-out*) w szkole lub w trakcie studiów. Są to dwa odrębne pojęcia o odmiennych zakresach znaczeniowych. W kontekście szkolnictwa wyższego odsiew dotyczy skreślenia z listy studentów na skutek niedopełnienia wymogów formalnych (np. zaliczenia egzaminów), mimo podejmowanych starań. Zjawisko to wiąże się z niemożnością spełnienia kryteriów merytorycznych przez studentów. Natomiast odpad odnosi się do studentów rezygnujących ze studiów. Zjawisko to jest efektem samodzielnej decyzji – niezależnie od okoliczności (np. ekonomicznych, rodzinnych; Rokicka, 1988). Ewa Rokicka (1988) zauważyła, że głównymi przyczynami niekończenia studiów (odpadu i odsiewu) są przede wszystkim: słabe i niewłaściwe ogólne przygotowanie młodzieży do studiów oraz nieumiejętność uczenia się i organizowania sobie pracy, niewłaściwy wybór kierunku studiów, przeciążenie programem, który nie jest dostosowany do indywidualnych możliwości studentów, a także niekorzystny rozkład zajęć, nieodpowiednie warunki bytowe studentów, utrata zdrowia.

W literaturze rzadko zdarzało się, żeby kategoria odpadu i odsiewu była ujmowana łącznie jako „odpływ z systemu edukacyjnego” (Ciecierska, 1963). Niezależnie od sposobu zdefiniowania obu tych kategorii, przyjętą praktyką badawczą było ujmowanie studentów przenoszących się na inne kierunki studiów lub na inne uczelnie łącznie z tymi, którzy ulegali odpadowi (lub odsiewowi). To utrudniało uzyskanie rzeczywistych wskaźników: sukcesu oraz odpadu i odsiewu edukacyjnego. Takie ujęcie było przede wszystkim efektem trudności w dotarciu do studentów, którzy zmieniali środowisko akademickie, a nie pozostawiali na macierzystej uczelni informacji na temat miejsca swoich

przenosin. Współcześnie w sukurs badaczom zajmującym się tego typu analizami przechodzą komputerowe bazy danych studentów, zawierające informacje o przepływach osób w obrębie i między uczelniami, a także uczelniane biura karier – coraz bardziej profesjonalnie zajmujące się śledzeniem losów studentów i absolwentów.

Cztery perspektywy analizy kategorii sukcesu edukacyjnego

Przedmiotem naszych analiz jest zjawisko niepowodzeń edukacyjnych. Jest to kategoria relatywnie trudna do zdefiniowania nie tylko ze względu na niespójną systematykę, lecz także na wielość poziomów analizy tego zjawiska. Inaczej bowiem jest ono postrzegane w: (a) perspektywie systemowej – czyli jako aspekt polityki publicznej, (b) inaczej przez uczelnie, a jeszcze inaczej jest rozumiane przez (c) jednostki zaangażowane w proces kształcenia czy (d) pracodawców. Nas interesuje przede wszystkim druga i trzecia perspektywa, co wynika z konstrukcji projektu badawczego. Niepowodzenia edukacyjne w tym artykule odnoszą się do szkolnictwa wyższego i uwzględniają zarówno kwestię odpadu, jak i odsiewu. Jednak ze względów porządkowych dokonamy krótkiej charakterystyki wszystkich perspektyw analitycznych.

Podstawą do zdefiniowania kategorii „niepowodzeń edukacyjnych” jest określenie, czym jest sukces edukacyjny i przyjęcie, że brak sukcesu jest pewną formą niepowodzenia. W optyce systemowej, sukces edukacyjny polega na osiągnięciu założonego celu studiów (uzyskanie tytułu zawodowego adekwatnego do poziomu studiów) w czasie przewidzianym programem studiów. Niepowodzeniem edukacyjnym będzie zatem niezrealizowanie celu edukacyjnego. Sytuacja komplikuje się jednak w przypadku nieterminowego ukończenia studiów, zmiany kierunku lub uczelni. Wówczas taka sytuacja definiowana jest jako „częściowe niepowodzenie”.

Perspektywa systemu

Na poziomie systemowym najczęściej stosowanym wyznacznikiem sukcesu lub niepowodzenia edukacyjnego jest wskaźnik sprawności studiów. W zależności od przedmiotu zainteresowania możemy mówić o sprawności ciągu studiów (analiza procesu przechodzenia studentów od pierwszego do ostatniego roku studiów, a właściwie do obrony dyplomu) lub o sprawności rocznej studiów (np. analiza stosunku liczby studentów zaliczających dany rok do tych powtarzających i odpadających). Natomiast wskaźnik terminowości (miernik opóźnień dydaktycznych) bywa zazwyczaj definiowany jako stosunek terminowego kończenia studiów do ogólnego ukończenia studiów (niezależnie od tego, czy miało ono miejsce w terminie; Zawacka, 1972, s. 8). Współcześnie ukończenie studiów i uzyskanie stosownego do ich poziomu tytułu zawodowego traktuje się przede wszystkim jako sukces edukacyjny, nawet jeżeli następuje w późniejszym okresie. Związane jest to z wartością, jaką w polskim społeczeństwie stanowi sam fakt ukończenia studiów i zdobycia wyższego wykształcenia (CBOS, 2013). Jest to kwestia dyskusyjna, bowiem opóźnienie wiązać się może z kosztami emocjonalnymi, finansowymi oraz organizacyjnymi (np. zmiana programu studiów, zmiana grupy studenckiej). Te zaś łatwo mogą przemienić się w niepowodzenie – i zazwyczaj są tak traktowane. Trzeba jednak podkreślić, że coraz częściej opóźnienie może mieć charakter świadomy, planowany (np. przerwa w studiach związana z macierzyństwem, przerwa na podjęcie pracy niezbędnej do pozyskania środków finansowych na dalsze kształcenie lub na zdobycie doświadczenia zawodowego). Nawet jeżeli opóźnienie nie jest planowane, to trudno zdecydować, czy sukces zawodowy odniesiony kosztem wydłużonego procesu kształcenia (lub jego niższej jakości), można traktować jako sukces edukacyjny, czy jako niepowodzenie (nawet częściowe). Problem

dotyczy nie tylko kwestii czysto definicyjnych, lecz także – a może przede wszystkim – wartościowania obu tych zjawisk.

Osobną kwestią jest związek niepowodzeń edukacyjnych w szkolnictwie wyższym z kondycją oświaty na wcześniejszych etapach edukacji. Wysoki poziom odpadu w szkolnictwie wyższym oraz nie najlepsze opinie na temat przygotowania maturzystów do studiowania mogą sugerować, że współodpowiedzialnym za taką sytuację jest niedoskonały system kształcenia powszechnego. Jednym z najważniejszych problemów jest z pewnością brak profesjonalnego systemu doradztwa zawodowego w szkołach, który nie wspomaga uczniów w wyborze kierunku studiów adekwatnego do ich predyspozycji (Górniak, 2011). Paradoksalnie jednak polscy maturzyści uzyskują znakomite wyniki w badaniach kompetencji PISA, co przesunęłoby ciężar odpowiedzialności za niepowodzenia w studiowaniu na szkoły wyższe (np. Federowicz, 2014).

Perspektywa uczelni

W wymiarze instytucjonalnym definiowanie sukcesu edukacyjnego powoduje wiele nieścisłości. Każde bowiem opóźnienie częściowo staje się niepowodzeniem, a dodatkowo – z zarządczego punktu widzenia – przyczynia się do skomplikowania procesu biurokratycznego i dydaktycznego (m.in. kwestie ponownego finansowania studiów przez budżet centralny, dopisywanie do nowych grup ćwiczeniowych, formalizacja przenosin na inną uczelnię lub kierunek itp.). Sytuacja taka może być definiowana w kategoriach efektywności studiów lub kształcenia wyższego, czyli jako stan, w którym wynik działalności uczelni odpowiada założonemu celowi tego działania – przygotowania pod względem ilościowym i jakościowym wykwalifikowanych kadr (zob. Szczepański, 1963). Jednakże nawet nieterminowe ukończenie studiów może być odczytywane jako osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia, wyposażenie absolwenta

w wiedzę oraz wykształcenie u niego umiejętności i odpowiednich postaw. Opóźnienie procesu edukacyjnego nie musi w tym wypadku oznaczać porażki edukacyjnej. W masowym modelu szkolnictwa wyższego studenci są bowiem silnie zróżnicowaną grupą, która niekiedy wymaga więcej czasu, by osiągnąć zakładane efekty kształcenia. Poza tym każde nieterminowe ukończenie studiów również wiąże się z wyposażeniem jednostki w kompetencje i kwalifikacje oraz ze zwiększeniem jej szans na rynku pracy.

Nie zawsze wskazane strony mają takie same interesy, nie zawsze też są w stanie realizować oczekiwane lub zamierzone cele. W przestrzeni polskiego szkolnictwa wyższego zachodzi sytuacja, w której różne uczelnie wyposażają jednostki w kompetencje różnej jakości, przekładające się na możliwość odnalezienia się na rynku pracy w różny sposób. Oznacza to, że sukces edukacyjny lub niepowodzenie można definiować nie tylko jako ukończenie lub nieukończenie studiów wyższych, lecz także jako efektywność (i jakość) zdobytej na studiach wiedzy (Białoń, 2012). Najprostszymi, choć i najbardziej zawodnymi miernikami tak rozumianej efektywności posiadanej wiedzy, mogą być zdobyte oceny lub poziom nasycenia kompetencjami zadeklarowanymi w efektach kształcenia. W kontekście efektywności i jakości zdobywanej wiedzy najczęściej pojawiającą się miarą jest wskaźnik skuteczności studiów. Nieco inny typ analiz umożliwiają te dane, które uwzględniają szanse na znalezienie pracy zgodnej (lub nie) z ukończonym kierunkiem studiów lub – w nieco szerszym ujęciu – wykazują przydatność absolwenta w pracy zawodowej. W literaturze przedmiotu ten typ miernika definiuje się jako wskaźnik skuteczności praktycznej studiów wyższych (Zawacka, 1972).

Perspektywa studiujących

Trzecim punktem widzenia problematyki sukcesów i porażek edukacyjnych jest

subiektywna ocena kształcenia dokonywana przez studentów lub absolwentów. W kontekście ukazanych różnic definicyjnych jest ona szczególnie istotna. Trudno bowiem jednoznacznie określić (bez pogłębionych badań jakościowych), czy sukcesem dla studenta rozpoczynającego naukę jest uzyskanie dyplomu ukończenia studiów (np. magisterium), czy może ważna jest dla niego terminowość ukończenia studiów, czy jednak kluczową sprawą jest zdobyta na studiach wiedza i kompetencje, czy też zdobycie po studiach satysfakcjonującej pracy.

Bez wątpienia w subiektywnym wymiarze wykształcenie jest wciąż jedną z najwyższ cenionych społecznie wartości. Jest tak pomimo jego systematycznej dewaluacji, będącej wynikiem umasowienia studiów wyższych. Wciąż zdecydowana większość młodzieży chciałaby ukończyć studia i zdobyć wyższe wykształcenie (CBOS, 2009; Szafrańiec, 2011). Z postrzeganiem wykształcenia jako wartości wiążą się w bezpośredni sposób motywy rozpoczynania studiów. Pomimo upływu lat, jednym z najważniejszych powodów jest postrzeganie wyższego wykształcenia jako formy społecznego awansu, zwłaszcza dla młodzieży wywodzącej się z rodzin o niskim poziomie kapitału kulturowego. Dyplom studiów wyższych jest kluczowy dla uzyskania pracy – ogranicza ryzyko bezrobocia, a także przynosi określone korzyści (nawet jeżeli nie mają one bezpośredniego przełożenia na wysokość zarobków).

Perspektywa pracodawców

Ostatnim – coraz bardziej istotnym – ujęciem zagadnienia sukcesu lub porażki w edukacji jest perspektywa zewnętrznych interesariuszy, głównie pracodawców. Dla nich efekty kształcenia to wiedza, umiejętności i postawy, które mogą być wykorzystane na rynku pracy (Czapiński i Panek, 2014; Dietl i Sapijaszką, 2004; Ernst&Young, 2012). W dużym uproszczeniu niepowodzenia

edukacyjne można w tej perspektywie definiować jako trudność absolwentów w odnalezieniu się na rynku pracy, np. w wyniku niedostosowania zdobytego wykształcenia do ofert dostępnych na rynku pracy, czy niezgodność kompetencji i kwalifikacji absolwentów z oczekiwaniami pracodawców (Czapiński i Panek, 2014; Dietl i Sapijaszka, 2004; Drogosz-Zabłocka i Minkiewicz, 2003; 2007). Punkt widzenia pracodawców stał się istotny wraz z umasowieniem szkolnictwa wyższego i towarzyszącym mu procesem instrumentalizacji kształcenia. Opinie (subiektywne) przedstawicieli rynku pracy są ważnym wątkiem w dyskursie publicznym. Udział pracodawców w definiowaniu sukcesu edukacyjnego jest złożony, ale w masowym modelu kształcenia to właśnie losy absolwentów odgrywają ważną rolę w ocenie efektów kształcenia. Dowodem na to jest wprowadzenie ustawowego obowiązku monitorowania losów absolwentów oraz możliwość gromadzenia danych o ich zarobkach, co stanowi pewną (pytanie: czy trafną?) miarę sukcesu edukacyjnego. W podobnym kierunku zmierzają rankingi wyższych uczelni lub kierunków studiów.

Z punktu widzenia pracodawców wyższe wykształcenie determinuje karierę zawodową jednostki. Niezależnie bowiem od tego, co o nim sądzimy, daje ono określone kompetencje niezbędne do funkcjonowania na rynku pracy. Z danych Głównego Urzędu Statystycznego wynika, że wyższy poziom wykształcenia wpływa na spadek stopy bezrobocia. W drugim kwartale 2014 r. wynosiła ona 4,3% wśród osób z wyższym wykształceniem, wśród osób z wykształceniem średnim zawodowym była dwukrotnie wyższa (8,8%), a w przypadku osób z wykształceniem średnim ogólnokształcącym – aż trzykrotnie wyższa (12,5%). Analogiczna tendencja jest widoczna w przypadku stopy bezrobocia wśród absolwentów. Im wyższy poziom wykształcenia, tym niższa stopa bezrobocia absolwentów danego poziomu wykształcenia

(GUS, 2014a). Podobna, pozytywna tendencja występuje w przypadku relacji poziomu wykształcenia z uzyskiwanym dochodem: wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia, wzrasta również przeciętne wynagrodzenie (Sedlak&Sedlak, 2013).

Naszą uwagę skupiliśmy na kwestii niepowodzeń edukacyjnych postrzeganych przez wewnętrznych interesariuszy szkolnictwa wyższego, którzy muszą się z nim zmierzyć zarówno w sensie politycznym, jak i instytucjonalnym. Uznaliśmy, że perspektywa pracodawców – jakkolwiek interesująca – w niewielkim stopniu pomoże nam odpowiedzieć na postawione przez nas pytania badawcze, ponieważ pracodawcy nie są bezpośrednio zaangażowani w proces kształcenia, choć są beneficjentami jego efektów.

Niepowodzenia edukacyjne w perspektywie interesariuszy wewnętrznych szkolnictwa wyższego

Przedmiotem naszych analiz jest przezywanie kształcenia na poziomie edukacji wyższej. Niezależnie od przyjętej definicji i perspektywy można to zjawisko ująć w kategoriach porażki edukacyjnej. Według danych OECD z 2011 r. jedynie 62% polskich studentów kończyło studia w przepisowym terminie (czyli osiągnęło sukces edukacyjny). Wartość ta jest niższa niż średnia dla wszystkich krajów objętych badaniem (68%). Pozostałe 38% studentów rezygnowało lub nie pokonywało progów selekcyjnych (OECD, 2013). Abstrahując od przyczyn, skupiliśmy się na dwóch zagadnieniach: (a) w jaki sposób porażki edukacyjne postrzegane są przez wewnętrznych interesariuszy polskiego szkolnictwa wyższego (studenci i nauczyciele akademicki) oraz (b) jakie działania (na poziomie systemowym oraz instytucjonalnym) są podejmowane w celu zmniejszenia skali zjawiska porażki edukacyjnej. Te, spośród wielu wątków poruszonych w przedstawianym badaniu, wydały

się nam szczególnie istotne z perspektywy instytucjonalnej. Zjawisko niepowodzeń edukacyjnych (odpadu i odsiewu) dotyczy przede wszystkim uczelni – to one w swoich strategiach i działaniach muszą na nie reagować.

Przeprowadzona analiza opiera się na średnio ustrukturalizowanych indywidualnych wywiadach pogłębionych (IDI) przeprowadzonych z ekspertami w zakresie polityki publicznej wobec szkolnictwa wyższego (z Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Komitetu Polityki Naukowej, Polskiej Komisji Akredytacyjnej), wywiadach z przedstawicielami władz rektorskich, dziekańskich, personelem administracji, przedstawicielami samorządów studenckich. Zogniskowane wywiady grupowe (FGI) przeprowadzono z młodymi pracownikami nauki i studentami. Badanie przeprowadzono w dwóch szkołach wyższych: publicznym uniwersytecie i uczelni niepublicznej o charakterze zawodowym. Wybór tych dwóch placówek miał charakter celowy. Zakładano, że ze względu na odmienny sposób finansowania będą one prezentowały nieco inne podejście do problematyki odpadu i odsiewu edukacyjnego. Ogółem przeprowadzono 15 wywiadów indywidualnych i 2 wywiady grupowe. Badanie było częścią międzynarodowego projektu badawczego przeprowadzonego na zlecenie Komisji Europejskiej w ośmiu krajach europejskich na przełomie roku akademickiego 2014/2015.

Porażki edukacyjne na poziomie wyższym to temat niemal nieistniejący w dyskursie publicznym i polityce edukacyjnej. Nie wymienia się go w dokumentach programowych, a zwłaszcza strategicznych (Ernst&Young i IBnGR, 2009; KRASP, 2009), co dowodzi tego, że przypisano mu stosunkowo niski priorytet. Marginalne znaczenie kwestii niepowodzeń edukacyjnych potwierdzają wywiady z przedstawicielami interesariuszy współuczestniczących w realizacji polityki wobec szkolnictwa wyższego. Dominuje wśród nich przekonanie,

że porażki edukacyjne są nieuniknioną konsekwencją selekcyjności systemu. Nie wszyscy podejmujący kształcenie powinni kończyć studia, a odsiew i odpad (na pewnym poziomie) świadczą o dbałości o jakość kształcenia. Na poziomie systemowym kwestia niepowodzeń edukacyjnych w zasadzie nie istnieje jako problem, który wymagałby podejmowania specjalnych działań. Co interesujące, kwestia ta jest poruszana jedynie w kontekście destabilizacji systemu, związanej z kryzysem demograficznym – zwraca się wtedy uwagę na nadmierny odpad lub odsiew. Brak studentów oznacza niższy poziom finansowania uczelni, mniej dotacji stacjonarnej w uczelniach publicznych i wpływów z czesnego w uczelniach niepublicznych.

Żadna instytucja na poziomie centralnym nie jest za to [tj. za odpad i odsiew edukacyjny – przyp. aut.] odpowiedzialna. Jakikolwiek działania na tym szczeblu będą tylko ułamkiem sukcesu. Mamy autonomię szkolnictwa i jest potrzebna gotowość do wprowadzania zmian. Pole zakreślone legislacyjnie jest bardzo duże.

[ekspertka MNiSW]

MNiSW skupia się na warunkach. Nowelizacje je zapewniły, strumienie finansowania europejskiego mają je wesprzeć. Celem są programy kształcenia o najwyższej jakości.

[ekspert MNiSW]

Istnienie nadmiernej selekcji nie stanowi problemu w kontekście polskiej polityki wobec szkolnictwa wyższego, jednak jest dostrzegalne zagrożenie braku dywersyfikacji instytucjonalnej. Właśnie ono było wymieniane jako jedna z przyczyn doznawania porażek edukacyjnych. W modelu masowym, gdy na studiach kształcą się ponad 40% osób z danego rocznika, konieczne jest zróżnicowanie nie tylko horyzontalne, lecz także wertykalne.

Szkolnictwo wyższe powinno być dla chętnych z kompetencjami, którym te kompetencje będą sprawdzane. Priorytetem powinny być badania naukowe. [...] Edukacja powinna być czymś dodanym do tego. Może należałoby prowadzić studia tylko magistrantów i doktorantów? Studia dla wybranych. Spółób finansowania szkolnictwa wyższego powoduje, że mamy rzesze słabych studentów i naukowców, którzy rozdrabniają swoje siły, żeby ich uczyć. Lepsze byłoby rozwiązanie nawiązujące do systemu anglosaskiego. Szkolnictwo wyższe powinno być zróżnicowane, składać się z segmentów, dzielić się na jednostki realizujące różne cele. Niech będą lepsze i gorsze jednostki dydaktyczne oraz szkoły akademickie.

[ekspert KPN]

Nie zmienia to zasadniczo faktu, że:

Część [studentów] powinna odpadać. Daleki byłbym od twierdzenia, że studia należy ustawić na takim poziomie, żeby większość przeszła. Trzeba je dywersyfikować. Idea, że skoro tak wielu chce studiować, to żeby dyplomy były łatwiej dostępne, jest nie do przyjęcia. Nie może być tak, żeby nasi studenci byli gorzej wykształceni od innych Europejczyków.

[ekspert MNiSW]

Eksperti byli dość zgodni, że brakuje efektywnej selekcji na wejściu do systemu szkolnictwa wyższego, a jedynym kryterium różnicującym kandydatów są wyniki uzyskane na egzaminie maturalnym. Ich poziom uprawniający do rozpoczęcia kształcenia na studiach stacjonarnych nie jest jednak szczególnie wysoki – poza kierunkami medycznymi, na których liczba dostępnych miejsc jest kilkukrotnie mniejsza od liczby potencjalnych kandydatów. Poza tym wyjątkiem dość powszechna jest praktyka przyjmowania wszystkich zainteresowanych bez względu na wynik maturalny. Malejąca liczba kandydatów na studia powoduje, że prowadzenie wstępnej selekcji jest z powodów finansowych trudne, a w przypadku wielu uczelni wręcz niemożliwe.

Selekcja to ważny element utrzymania jakości, ale obecnie nie zależy od systemu tylko bardziej od samych kandydatów, bo to auto-selekcja. Studenci masowo są wpuszczani do systemu i sami rozstrzygają, czy chcą włożyć ten wysiłek, czy nie. Efekty kształcenia dostarczają klarownej informacji, jakiego nakładu pracy będzie wymagało studiowanie.

[ekspert MNiSW]

Opinię tego rodzaju podzielali także nauczyciele akademicki i studenci.

[Selekcje] są strukturalnie niemożliwe ze względu na model finansowania, od głowy studenta. Ale to się zmieni i jednostki będą dotowane ze względu na ocenę parametryczną. Część źle ocenionych zniknie. Jest jednak podejrzenie, że nowe warunki spełni zbyt mały procent placówek. Co wtedy?

[pracownik naukowy, uczelnia publiczna]

Czynnikiem demotywującym dla zdolnych studentów jest brak wymogów przy rekrutacji. Maturzyści z dobrym wynikiem wchodzi do systemu razem z tymi słabymi. Ale nie to jest najgorsze. Najbardziej demotywujące jest to, że ci słabi studenci przechodzą dalej.

[studentka, uczelnia publiczna]

Porażki edukacyjne są zatem w dużej mierze konsekwencją błędnych wyborów, a studiowanie w Polsce jest procesem biurokratyzowanym i mało elastycznym. Z drugiej strony, sami studenci nie poświęcają odpowiednio dużo czasu na refleksję nad wyborem ścieżki kształcenia. Eksperti zwracali uwagę na to, że konieczna jest segmentacja w obrębie oferty edukacyjnej, która umożliwi studentom dopasowanie odpowiedniej ścieżki kształcenia do własnych możliwości, a także jej modyfikowanie w trakcie procesu kształcenia. Podobne spostrzeżenia pojawiały się wśród przedstawicieli badanych instytucji.

Inną ciekawą kwestią jest negatywne postrzeganie przedmiotów ogólnoakademickich. Z przeprowadzonych wywiadów wynika, że nie akceptują ich przede

wszystkim studentom, choć poparcie dla nich słabnie również wśród kadry akademickiej (zwłaszcza zarządzającej uczelnią), ponieważ ich utrzymywanie w ofercie jest kosztowne.

Studenci oceniają programy studiów pod względem atrakcyjności. Ledwo tolerują przedmioty ogólnoakademickie. Traktują je jako konieczność. Np. matematyka, logika, filozofia. [...] Dlatego celem pracowników akademickich jest stworzenie atrakcyjnych programów kształcenia.

[nauczycielka akademicka, uczelnia niepubliczna]

Niepowodzenia edukacyjne studentów to jednak nie tylko kwestia braku wstępnej selekcji czy elastyczności, lecz także – a może przede wszystkim – niedociągnięć edukacyjnych na poziomie szkoły średniej. Wśród respondentów panowało bardzo silnie przekonanie, że szkoły średnie nie przygotowują kandydatów do studiowania, a uczelnie mają ograniczone zasoby (ludzkie i czasowe), aby te braki kompetencyjne i edukacyjne zniwelować (np. w postaci zajęć wyrównawczych).

Problem jest m. in. taki: uczniowie tracą przed maturą 1,5 roku na bezrefleksyjne uczelnie się testów i czytanie bryków. Kultura nauczycieli jest pruska – nauczyciele są nieświadomymi reprezentantami jakiejś kultury (może wysokiej, ale ona przecież nie istnieje), w każdym razie zacofanej, jeszcze XIX-wiecznej. Studenci nie rozumieją przekazywanych im treści. Począwszy od podstawówki, przekaz i treść są nieadekwatne. Efekt takich wysiłków jest kompletnie niezany.

[ekspert KPN]

Szkoła wyższa zaczyna pełnić nowe funkcje, np. wychowawczą, ale jeżeli pełni też funkcję selekcyjną, to to jest zły objaw. Do tego etapu kształcenia powinni dochodzić już wyselekcjonowani ludzie. Powinna być też autoselekcja przed pójściem na studia, żeby na uczelni zostali wszyscy ci, którzy wiedzą, czego chcą.

Rezygnacja ze studiów jest zjawiskiem wskazującym na to, że wcześniejsze etapy edukacji nie zapewniły odpowiedniej selekcji.

[przedstawicielka kadry zarządzającej, uczelnia publiczna]

Zjawisko niepowodzeń edukacyjnych nie jest w zasadzie traktowane jako zagadnienie systemowe, które wymaga rozwiązań na poziomie polityki publicznej. Brak odpowiednich adnotacji w dokumentach rządowych, zwłaszcza w dokumentach strategicznych, nie jest zatem przypadkowy, a opinie ekspertów jedynie potwierdzają taki stan rzeczy. Uważają, że problem dotyczy raczej uczelni, które nie okazują należytego wsparcia (merytorycznego i administracyjnego). Nie bez winy są sami studenci. Mimo to badani eksperci przyznają, że uczelnie otrzymują sprzeczne komunikaty z ministerstwa. Z jednej strony ideologicznie wskazują na konieczność dbania o jakość kształcenia, a z drugiej przyznają, że system finansowania jest oparty na kryteriach ilościowych, dopuszczających możliwie największą liczbę kandydatów, również poprzez obniżanie (lub zniesienie) wstępnych kryteriów. Konsekwencją takiej polityki jest przyjmowanie zbyt dużej liczby kandydatów nieprzygotowanych do studiowania, co często jest przyczyną ich edukacyjnych niepowodzeń. Brak kapitału kulturowego wyniesionego z domu, odpowiedniej motywacji i przekonania powodują, że część kandydatów jest w pewnym sensie skazana na niepowodzenie edukacyjne.

Nie jest możliwe, żeby był szeroki wachlarz kierunków, liczna kadra, rozbudowana infrastruktura. Kierunki muszą być porangowane. Są „konie pociągowe”, które będą uczelnie dawać środki i kierunki, które mogą być elitarne – w sensie mniej liczne, a kosztochłonne. Inaczej jest to niemożliwe do pogodzenia.

[ekspert PKA]

Na poziomie uczelni definiowanie porażek i sukcesów edukacyjnych ma wymiar

pragmatyczny. W badanych uczelniach przezywanie studiów jest postrzegane jako jednoznacznie negatywne zjawisko. Dla placówki wiąże się ono z trudnościami o charakterze biurokratyczno-logistycznym. Rezygnacja ze studiów czy też skreślenie z listy studentów zakłócają normalne funkcjonowanie uczelni, w której zaplanowane są zajęcia, obciążenia dydaktyczne, odpowiednio dobrane sale uwzględniające wielkość grup wykładowych i ćwiczeniowych. Wykruszanie się studentów to problem w mniejszym stopniu ideowy. Z jednej strony jest to zrozumiałe, każda bowiem uczelnia jest przede wszystkim organizacją, która musi mieć zapewnione warunki do sprawnego funkcjonowania. Dlatego przez wewnętrznych interesariuszy niepowodzenia edukacyjne były postrzegane przede wszystkim jako zagrożenie dla uczelni, w tym dla stabilności zatrudnienia pracowników akademickich. W przeprowadzonych wywiadach dominowała podażowa perspektywa myślenia o edukacji i o studentach, których obecność ma przede wszystkim zapewniać pracę nauczycielom akademickim. Naturalnie, nie było to wyrażane wprost, jednak można było odnieść wrażenie, że największą ofiarą niepowodzeń edukacyjnych jest sama uczelnia, a przede wszystkim jej finanse i organizacja procesu kształcenia.

[...] same programy i pracownicy, mogą być świetni. Co z tego jednak, jeżeli nikt nie przychodzi na studia „starego typu”: pedagogika, stosunki międzynarodowe, socjologia, etc. Weryfikacja rynku ma więc mniej i bardziej dotkliwe skutki – albo dodatkowa praca na rzecz zmian, albo zwolnienie. [...] Najważniejsze wyzwanie to utrzymanie się w takiej kondycji, jaką ma uczelnia teraz.

[dziekan, uczelnia niepubliczna]

[...] wydział jest nastawiony bardziej na rekrutację [która umożliwia utrzymanie pracowniczo-infrastrukturalnego status quo – przyp.aut.]. [...] To jest polityka nie tylko wydziału, ale całej uczelni. [...] Jest takie obiegowe przeświadczenie, że jesteśmy

uczelnia elitarną, ale dostęp poszerzamy cały czas, bo jeśli nie będziemy poszerzać i uatrakcyjniać oferty, to nie będziemy mieć kandydatów, a jedynie problemy z funkcjonowaniem.

[pani dziekan, uczelnia publiczna]

Głównym powodem odpadu i odsiewu edukacyjnego był brak wstępnej selekcji, która eliminowałaby kandydatów nieposiadających kompetencji merytorycznych oraz kulturowych do podjęcia nauki na wyższym poziomie.

Selekcje to problem o tyle, że zmniejsza nam się liczba studentów. Odpad między rekrutacją a rozpoczęciem roku akademickiego sięga 30%. Tylko 10% kontaktuje się z uczelnia i informuje, że studiów nie podejmie. Kolejna grupa rezygnuje zaraz po rozpoczęciu zajęć w październiku. Powoduje to problemy organizacyjne z liczbą grup, planem zajęć itd.

[pracownica administracji, uczelnia publiczna]

Rezygnacja ze studiów w toku to ważna sprawa. Odsiew na pierwszych latach jest dosyć duży: 30% odpada na informatyce, najwięcej na początku, na humanistyce ok. 10–15% utrzymuje się przez cały okres studiów. Jest to problem organizacyjny. Odsiew wynika ze tego, że nie zdają egzaminów. Najczęstszą przyczyną rezygnacji ze studiów jest jednak to, że studenci nie wiedzą, czego chcą i czego mają oczekiwać od studiów wyższych. Na przykład, przychodząc na informatykę, nie chcą się uczyć matematyki, bo jej nigdy nie lubili i nie rozumieli. Studenci rezygnują ze studiów, bo nie dają sobie rady z klasycznymi przedmiotami. Czasem nawet nie podchodzą do egzaminów.

[przedstawiciel kadry zarządzającej, uczelnia niepubliczna]

O ile niepowodzenie edukacyjne bywa postrzegane jako kwestia przede wszystkim uczelniana i biurokratyczna, o tyle sukces edukacyjny jest traktowany jako sprawa bardziej złożona i wykraczająca poza

obszar kształcenia. Badani pracownicy i przedstawiciele samorządu studenckiego postrzegali terminowe ukończenie studiów jako ważną, ale tylko składową sukcesu edukacyjnego. Dominowało wśród nich przekonanie, że może on być weryfikowany jedynie przez rynek pracy lub mierzony osobistą satysfakcją studentów. W odróżnieniu od perspektywy systemowej, na poziomie uczelni sukcesy i porażki edukacyjne są spersonalizowane (każdy student jest kowalem własnego losu), a studenci lub absolwenci są osadzeni w określonym kontekście społeczno-gospodarczym (wątpliwa kondycja gospodarcza regionu służy do usprawiedliwienia porażek edukacyjnych). Sukces edukacyjny jest utożsamiany z sukcesem absolwentów na rynku pracy. Jest to niewątpliwie istotna różnica między postrzeganiem tego zjawiska na poziomie systemowym (na którym ma on wymiar głównie statystyczny) a uczelnianym (gdzie dostrzega się także różnice w poglądach między kadrą zarządzającą a studentami).

Skończenie studiów może być uznane przez samych studentów za pewien rodzaj osobistego sukcesu, natomiast pierwsze skojarzenie jest oczywiście z rynkiem pracy. Sukces edukacyjny to zdobycie takiego wykształcenia, które pozwala znaleźć pracę.

[studentka, uczelnia niepubliczna]

Zauważam spadek zainteresowania studiami, mniejszą motywację, brak zainteresowania pracą społeczną. Natomiast selekcje chyba były i są postrzegane tak samo – w kategoriach indywidualnej odpowiedzialności i wpływu na kondycję finansową jednostki.

[student, uczelnia niepubliczna]

Co ciekawe, mimo biurokratycznych konsekwencji, jakie wywołują na uczelni odpad i odsiew studencki, dla przedstawicieli wewnętrznych interesariuszy większym problemem był brak selekcyjności systemu, który stara się „przepychać” wszystkich

możliwych kandydatów, niezależnie od ich osiągnięć. Takie opinie wyrażali pracownicy, ale przede wszystkim studenci – w tej kwestii ich stanowisko było bardzo zdecydowane. Wskazywali oni na potrzebę większej selekcji, która premiowałaby osoby, które ciężko pracują. Łatwość uzyskania dyplomu postrzegali jako jedną z przyczyn trudnej sytuacji na rynku pracy. Warto jednak podkreślić, że w wypowiedziach studiujących można było dostrzec liberalny sposób myślenia o edukacji, w której sukces lub porażka zależy przede wszystkim od jednostki.

Selekcje są potrzebne, żeby zdobywać odpowiednich studentów. Student, który przebrnął tylko przez studia, zaniża wartość dyplomu.

[przedstawiciel samorządu, uczelnia publiczna]

Jeżeli chodzi o selekcje, jest to ważniejsza sprawa dla uczelni niż dla tych studentów, którzy pozostają w systemie.

[przedstawiciel samorządu, uczelnia niepubliczna]

Podsumowując, zagadnienie niepowodzeń edukacyjnych jest postrzegane odmiennie na poziomie systemowym i instytucjonalnym. O ile na poziomie systemowym kwestia ta jest mało znacząca, o tyle na poziomie instytucjonalnym jej konsekwencje są coraz bardziej odczuwalne. Na obu poziomach można wskazać, że składające się na niepowodzenia edukacyjne odpady i odsiewy mają przede wszystkim wymiar logistyczno-biurokratyczny i w tym sensie postrzegane są jako niebezpieczne zarówno dla stabilności systemu szkolnictwa wyższego, jak i sprawnego funkcjonowania poszczególnych placówek. Niepowodzenia edukacyjne to rzeczywisty problem, który wymaga działań na poziomie uczelni. Świadomość tego częściej wyrażana przez przedstawicieli uczelni niepublicznej, bowiem konsekwencje odpadu i odsiewu edukacyjnego od początku istnienia tego sektora nauki wpływały na

poziom przychodów szkół i dezorganizowały ich funkcjonowanie. Dla uczelni publicznej zjawisko niepowodzeń edukacyjnych stało się odczuwalne dopiero w ostatnich latach i choć jest stosunkowo nowe, to już zostało dobrze zdiagnozowane.

Instytucjonalne działania zmierzające do zapobiegania niepowodzeniom edukacyjnym

Niepowodzenia edukacyjne studentów stanowią przede wszystkim codzienny problem szkół wyższych, które muszą się z nim mierzyć. Uczelnie, jako organizacje adaptujące się do przemian zachodzących w środowisku zewnętrznym, rozwinęły różne strategie radzenia sobie z odpadem i odsiewem studenckim (w zależności od sektora, wielkości szkoły wyższej, prestiżu, popularności danego kierunku). Wywiady przeprowadzone z przedstawicielami wewnętrznych interesariuszy uczelni pozwalają na ich wyodrębnienie.

Warto podkreślić, że przedstawiciele obu badanych uczelni patrzą na niepowodzenia edukacyjne studentów z różnych perspektyw. W uczelni publicznej nie uważa się, że za problem ten są odpowiedzialne wyłącznie władze akademickie. Występowanie różnych typów niepowodzeń uznaje się za następstwo niewłaściwego działania wcześniejszych etapów edukacji. W wypowiedziach podkreślano, że zjawiska związane z niepowodzeniami w zasadzie by nie istniały, gdyby nie wpływ niżu demograficznego i związany z tym spadek liczby studentów (Antonowicz i Gorlewski, 2011; GUS, 2014b; Józwiak, 2013). Jednak polityka Polskiej Komisji Akredytacyjnej wymusza mierzenie efektów kształcenia – a więc (pośrednio) traktowanie niepowodzeń studenckich jako czynników negatywnie na niego wpływających.

Zmiana postrzegania selekcji to proces zachodzący co najmniej od 20 lat. Uwarunkowały

go reformy na niższych poziomach oświaty. Na początku lat 90. selekcje były czymś dobrym, teraz postrzegane są jako coś złego, niesprawiedliwego, nadmiarowego, bo przecież tym sitem selekcyjnym miała być matura [mimo tego, że respondentka dostrzega mankamenty związane z umasowaniem, np. dewaluację wartości dyplomu – przyp. aut.]. Brak ograniczenia co do liczby składanych podań na studia pogłębia niezdecydowanie młodzieży i powoduje dodatkowe problemy organizacyjne na uczelni. Do końca nie wiadomo, czy kierunek ruszy.

[pracownica administracji, uczelnia publiczna]

W uczelni publicznej kwestia niepowodzeń edukacyjnych od niedawna jest traktowana jako problem, który jest dyskutowany w gronie rektorów i dziekanów; systemowo podchodzi się także do kwestii satysfakcji studentów. Za pomocą narzędzi badawczych mierzy się różne aspekty funkcjonowania uniwersytetu, które mają m.in. zapewnić studentom większy komfort studiowania, zadowolenie z oferty i udziału w procesie decyzyjnym. Uniwersytet chce mierzyć także oczekiwania „na wejściu” i „wyjściu” z uczelni, ocenę otrzymanej oferty, co pomoże zdiagnozować przyczyny ewentualnych rozczarowań. Władze w tym obszarze przewidują dla siebie funkcję kontrolną, natomiast rzeczywiste działania mają podejmować pracownicy wydziałów na podstawie wyników ewaluacji.

System związany z narzędziami analitycznymi ma promować dobre praktyki. Nie ma być represyjny, ale w sytuacjach ekstremalnych będą musiały być wyciągane konsekwencje. System ma za zadanie promować dobrych dydaktyków. System projakościowy niejako przypadkiem zbiera informacje o selekcjach. Jego celem jest poprawianie rzeczy, które są w systemie, ale osoby które z niego odpadają dostarczają informacji o tym, czy czasem nad czymś nie trzeba się zastanowić.

[przedstawicielka kadry zarządzającej, uczelnia publiczna]

W placówce publicznej – ze względu na złożony model zarządzania – strategia władz uczelni jest stopniowo adaptowana przez władze wydziałowe, których opinie o niepowodzeniach edukacyjnych zależą od tego, na ile to zjawisko stanowi realny problem na danym kierunku. Jak wyraziła się dziekan uczelni publicznej „wydział nie jest od selekcji, tylko od dopasowywania się do rzeczywistości”, a realia są takie, że jest dużo miejsc, które trzeba zapełnić kandydatami. Wydziały nastawione są więc przede wszystkim na rekrutację.

Sukces to to, że studenci przyjdą na dany kierunek. Kończenie studiów to też może być sukces edukacyjny, ale wydział jest nastawiony bardziej na rekrutację niż na absolwenta. Odsiew jest nieduży. Duża liczba studentów oznacza dużo absolwentów, więc to są rzeczy powiązane.

[pani dziekan, uczelnia publiczna]

Dziekani znają przyczyny niepowodzeń na poszczególnych kierunkach i starają się im przeciwdziałać najlepiej, jak potrafią (choć prywatnie często preferują system elitarny). W przypadku odsiewu stwarzają możliwość warunkowego zaliczenia, bezpłatnego powtarzania roku czy inne biurokratyczne udogodnienia. W przypadku odpadu polityka wydziałów zmierza w kierunku diagnozowania przyczyn oraz ich eliminacji. Jest nastawiona na poprawę komunikacji ze studentami (zwłaszcza pierwszego roku), co intuicyjnie uznaje się za jedną z najprostszych, ale również najbardziej skutecznych metod. Na zaistniały problem uwrażliwiała się też szeregowych pracowników akademickich, którzy mają własne dylematy z nim związane.

Walka o słabych studentów, praca u podstaw nie jest całkiem bez sensu. Tylko jest to bardzo czasochłonne, a nie jest w żaden sposób premiowane. Nauczyciel akademicki ma

więc do wyboru: albo odsiać, albo zamknąć oczy i postawić trójkę, przyczyniając się tym samym do zaniżenia poziomu kształcenia i przepychania „problemu” dalej.

[nauczycielka akademicka, uczelnia publiczna]

Wyniki zebrane wśród respondentów z uczelni publicznej pokazały, że zjawisko niepowodzeń edukacyjnych, podobnie jak sukcesu edukacyjnego, będzie trudne do systematycznego rozwiązania przy obecnym mechanizmie finansowania. Dla władz dziekańskich kluczową kwestią jest niska jakość kształcenia na poziomie średnim, a zaległości edukacyjne są trudne do nadrobienia na studiach. W efekcie wymagania stawiane studentom są z roku na rok obniżane, ale w dłuższym okresie jest to droga prowadząca donikąd. Dominuje przekonanie, że zbyt duże udogodnienia krzywdzą studentów, którzy bez odpowiednich kompetencji powinni zostać odsiani na samym początku, a nie np. w momencie pisania pracy dyplomowej. Większość naszych respondentów spotkała się z „syndromem studenta pierwszego roku”, czyli z rozpoczęciem studiów na różnych kierunkach bez ich kontynuacji.

Czasami elastyczne podejście do zaliczanych przedmiotów działa na szkodę studenta. Gdyby od razu zmusić do powtórzenia roku, nie byłoby sytuacji, gdy ktoś musi się cofnąć o 2–3 lata w przypadku niepowodzenia z zaległym egzaminem. Roczniczki z połowy lat 80. doświadczyły trudności związanych z reformą systemu. Niepowodzenie egzaminacyjne powodowało, że nie mieli się gdzie cofnąć, bo roczniczki za nimi szły już trybem 2+3.

[nauczycielka akademicka, uczelnia publiczna]

Dla uczelni niepublicznych zjawisko niepowodzeń edukacyjnych jest znacznie bardziej istotne, ich los zależy bowiem w dużej mierze od wpływów z czesnego za studia. Dlatego takie szkoły, częściej niż tradycyjne

uniwersytety, muszą obawiać się niepowodzeń edukacyjnych. Znamienne jest to, że przedstawiciele placówek niepublicznych mówią o sobie: „jesteśmy firmą, a nie organizacją uniwersytecką” [przedstawiciel kadry zarządzającej szkołą niepubliczną]. Uczelnia niepubliczna funkcjonuje według innej logiki niż uczelnia publiczna, z wywiadów wynika, że jest ukierunkowana na realizację oczekiwań kandydatów i dbałość o ukończenie studiów. Dlatego, oprócz atrakcyjnej oferty przygotowywanej na podstawie wyników badań potrzeb licealistów i pracodawców, wprowadza się mechanizmy uelastyczniania, np.: indywidualną organizację i tok studiów, wznowienia, przedłużanie sesji, blokowanie zajęć na 2–3 dni w tygodniu (na studiach stacjonarnych), aby umożliwić studentom pracę zawodową i praktyki.

Ciężar odpowiedzialności za selekcję, a zwłaszcza autoselekcję i brak zainteresowania ofertą, spoczywa w całości na uczelni. Uczelnie publiczne raczej nic z tym nie robią. Dryfują. Szkoły niepubliczne walczą. Konsultują kierunki z pracodawcami, współpracują z kilkudziesięcioma partnerami biznesowymi, zajęcia prowadzą praktycy. To ma zapewnić, że studenci będą przychodzić i nie będą rezygnować.

[dziekan, uczelnia niepubliczna]

W takich uczelniach system kontroli uwzględnia następujące zadania: bieżący monitoring zajęć, weryfikację efektów kształcenia, dyskusje na kolegiach rektorskich, spotkania ze studentami, prace kierunkowych i wydziałowych zespołów ds. jakości. Na kierunkach, na których odsiew jest największy, wprowadza się egzaminy wstępne, co ogranicza dezorganizację procesu dydaktycznego (np. grafika komputerowa). Takie decyzje poprzedzają kalkulacje, bowiem problemy organizacyjne związane z odsiewem są większe i bardziej kosztowne, kiedy przyjmuje się wszystkich, niż gdy wprowadza się próg selekcyjny.

Absolwenci szkół średnich boją się egzaminów i unikają takich kierunków. Pogodzono się z mniejszą liczbą kandydatów na rzecz zachowania odpowiedniego poziomu prowadzonych zajęć.

[przedstawiciel kadry zarządzającej, uczelnia niepubliczna]

Dziekani w uczelni niepublicznej, podobnie jak w uczelni publicznej, remedium na zmniejszenie odpadu studentckiego upatrują w programie studiów. Jeden z naszych respondentów stwierdził: „elitarność to oryginalność oferty”. Uważają, że w tym zakresie ich szkoły mają większą przewagę, ponieważ są bardziej sprawne, a zmiany w nich zachodzące bardziej dynamiczne. Łatwiej jest im dopasować się do potrzeb studentów, są bardziej elastyczne i szybciej wyczuwają nastoje. Uczelnie prywatne są zazwyczaj mniejsze, nie tak bardzo wewnętrznie zróżnicowane jak uniwersytety, a ich struktura jest bardziej zhierarchizowana, co ułatwia reakcję na zmieniające się rynkowe okoliczności. Stabilność działania uczelni niepublicznych zależy od utrzymania odpowiedniej liczby studentów. Żeby ich utrzymać i przyciągnąć nowych, podmioty tego rodzaju nieustannie monitorują oczekiwania kandydatów i studentów. Potrzebują adekwatnej oferty edukacyjnej, czyli atrakcyjnych programów kształcenia. Sprawy te zajmują wszystkich – od kadry zarządzającej, przez pracowników administracji, po szeregowych nauczycieli akademickich, choć bezpośrednia odpowiedzialność spada właśnie na kadrę zarządzającą, w tym na dziekanów. Myślenie tego rodzaju nie jest póki co tak rozpowszechnione w uczelniach publicznych.

Rebranding jest zawsze poparty profesjonalnymi badaniami jakościowymi. Badano rodziców, kandydatów na studia, studentów, absolwentów.

[dziekan, uczelnia niepubliczna]

Ograniczeniem jest niechęć pracowników do wykonywania dodatkowej, ich zdaniem zbędnej pracy nad istniejącymi już programami. Wątpią w to, że uczelnię weryfikuje rynek. Nie chcą się zmieniać. Jeżeli sytuacja się utrzymuje, z takimi pracownikami po prostu rozwiązuje się współpracę.

[dziekan, uczelnia niepubliczna]

Badani wskazywali, że uczelnia niepubliczna w całości czuje się odpowiedzialna za wysokość występującego na niej odpadu edukacyjnego. Nie przenoszą odpowiedzialności wyłącznie na studentów. Nie winią też niesprzyjających okoliczności zewnętrznych, a do problemu niepowodzeń podchodzą konstruktywnie. „My chcemy, żeby student studia skończył” – deklarował rektor badanej uczelni niepublicznej. Być może właśnie dlatego odpad i odsiew są w niej na relatywnie niskim poziomie – w porównaniu do innych uczelni, zwłaszcza publicznych (w badanej szkole niepublicznej niepowodzenia edukacyjne sięgały 10–30% spośród rozpoczynających studia). Niemniej sami studenci – podobnie jak w uczelni publicznej – uważają, że selekcje są ważne, bo utrzymują markę dyplomu (por. Antonowicz, Krawczyk-Radwan i Walczak, 2011), a odpowiedzialność za niepowodzenia edukacyjne powinna leżeć po stronie studenta. Studia powinni kończyć tylko ci, którzy coś potrafią, choć powszechna jest bierność i skupienie na własnych problemach.

Bariery w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego tkwią w samych studentach. Im się nie chce rozwijać, robić coś ponad wymóg. Wielu nie chce się nawet studiować.

[działacz samorządu, uczelnia niepubliczna]

Studenci nie postrzegają zjawiska odpadu czy odsiewu jako problemu i uważają go za sprawę dotyczącą uczelni i jej władz (których funkcjonowanie w przypadku uczelni

prywatnych sami opłacają). W efekcie tą kwestią zajmują się tylko pracownicy instytucji – wyłącznie w kategoriach technicznych, stosując rachunek zysków i strat. Podejście diagnostyczne „opłaca się”, bo ułatwia stworzenie takich programów studiów, które przyciągają studentów. W takim podejściu brakuje jednak myślenia systemowego czy perspektywicznego, co potwierdzają dokumenty strategiczne, opinie interesariuszy zewnętrznych i pragmatyczne podejście – nastawione na minimalizowanie strat w poszczególnych instytucjach akademickich. Nie ma pomysłów, które na poziomie całego systemu szkolnictwa wyższego zmierzałyby do minimalizowania problemu niepowodzeń edukacyjnych, choć interesariusze zdają sobie sprawę, że będzie to coraz bardziej istotny problem ze względu na trendy demograficzne. Mimo to, na poziomie centralnym, nie podejmuje się żadnych działań zabezpieczających przed najgorszymi scenariuszami. Studenci z obu typów uczelni nie działają w tym zakresie podmiotowo (tj. nie stanowią istotnej kategorii interesariuszy, którzy efektywnie definiują i walczą swoje racje), choć teoretycznie w ich interesie jest walka o odpowiednio wysoką jakość „produktu edukacyjnego” przy jednoczesnym minimalizowaniu skali niepowodzeń edukacyjnych, co powinno się dziać w imię solidarności grupowej.

Konkluzje

W obszarze szkolnictwa wyższego zjawisko niepowodzeń edukacyjnych reguluje się wyłącznie na poziomie technokratycznym. Brak odniesień w dokumentach strategicznych do kwestii niepowodzeń edukacyjnych nie jest przypadkowy, przeciwnie – dobrze ilustruje niski priorytet, jaki jest im przypisywany. W obszarze polityki publicznej przerywanie nauki na wyższym poziomie kształcenia nie jest traktowane jako problem. Więcej uwagi poświęca się niewystarczającej selekcyjności systemu. Eksperti zewnętrzni

postrzegali niepowodzenia edukacyjne jako przeszkodę jedynie w kontekście kryzysu demograficznego – jako zagrożenie dla etatów nauczycieli akademickich. Dla przedstawicieli uczelni był to problem o charakterze organizacyjnym. Zwłaszcza w uczelni niepublicznej wiązano go z pogarszającą się kondycją finansową i widmem bankructwa.

Konsekwencje porażek edukacyjnych są ponoszone głównie przez same szkoły wyższe. Na ich barkach spoczywa odpowiedzialność za ograniczenie tych zjawisk i zneutralizowanie ich negatywnych konsekwencji. Szczególnie w środowisku niepublicznych uczelni kwestia niepowodzeń edukacyjnych bezpośrednio przekłada się na poziom dochodów, więc jest traktowana priorytetowo. W uczelniach publicznych natomiast nie ma ona tak bezpośredniego przełożenia na poziom finansowania, dlatego niepowodzenia edukacyjne zostały dostrzeżone i zdiagnozowane niedawno, wskutek gwałtownie spadającej liczby kandydatów na studia. Co prawda przedstawiciele obu badanych uczelni deklarowali podejmowanie działań zapobiegających niepowodzeniom edukacyjnym, jednak czyniły to przede wszystkim w trosce o stabilność finansową. W omawianym kontekście najbardziej zaskakujące były jednak opinie studentów badanych uczelni, które okazały się niezwykle radykalne. Sami domagali się większej selekcyjności procesu kształcenia, bowiem jego obecny poziom obniża rynkową wartość dyplomów, a tym samym zmniejsza szanse studentów na odniesienie sukcesu na rynku pracy.

Literatura

- Antonowicz, D. i Gorlewski, B. (2011). *Demograficzne tsunami*. Warszawa: Instytut Rozwoju Kapitału Intelktualnego im. Sokratesa. Pobrano z http://instytut Sokratesa.pl/pliki/Demograficzne_Tsunami_Institut_Sokratesa.pdf
- Antonowicz, D., Krawczyk-Radwan, M. i Walczak, D. (2011). Rola marki dyplomu w perspektywie niżu demograficznego w Polsce 2010–2020. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1, 87–106.
- Bandura, L. (1970). *Trudności w procesie uczenia się*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Białoń, L. (2012). Kształcenie kadr dla gospodarki innowacyjnej z perspektywy szkół wyższych. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2, 102–116.
- Borowicz, R. (1976). *Selekcje społeczne w toku kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa: Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN.
- Górniak, J. (red.). (2011). *Bilans kapitału ludzkiego w Polsce*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Centrum Badania Opinii Społecznej (2009). Aspiracje zawodowe Polaków. [Komunikat z badań nr BS/92/2009]. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Centrum Badania Opinii Społecznej (2013). Wykształcenie ma znaczenie? [Komunikat z badań, BS/96/2013]. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Ciecierska, T. (1963). *Opad i odsiew młodzieży w szkołach średnich: badania z terenu województwa bydgoskiego*. Bydgoszcz–Łódź: Bydgoskie Towarzystwo Naukowe, PWN.
- Cylkowska-Nowak, M. (red.). (2004). *Selekcyjna funkcja szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej*. Poznań: Woluim.
- Czapiński, J. i Panek, T. (2014). *Diagnoza społeczna 2013: warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej–Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Dietl, J. i Sapijaska, Z. (red.). (2004). *Oczekiwania biznesu wobec wyższych studiów menedżerskich*. Łódź: Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości.
- Domański, H. (2000). Selekcje ze względu na pochodzenie społeczne do szkoły średniej i na studia wyższe. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2, 97–107.
- Domański, H. (2004). Selekcja pochodzeniowa do szkoły średniej i na studia. *Studia Socjologiczne*, 2, 65–93.
- Drogosz-Zabłocka, E. i Minkiewicz, B. (2003). Kierunki kształcenia a rynek pracy na przykładzie kierunków ekonomicznych i technicznych. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1, 122–142.
- Drogosz-Zabłocka, E. i Minkiewicz, B. (red.). (2007). *Edukacja do pracy. Raport o rozwoju społecznym. Polska*. Warszawa: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju.
- Ernst&Young (2012). *Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów*

- tów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy. Warszawa: Ernst&Young.
- Ernst&Young i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową (2009). *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*. Warszawa: Ernst&Young.
- Federowicz, M. (red.). (2014). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN–Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Główny Urząd Statystyczny (2014a). *Monitoring rynku pracy. Kwartalna informacja o aktywności ekonomicznej ludności*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Główny Urząd Statystyczny (2014b). *Podstawowe informacje o rozwoju demograficznym Polski do roku 2013*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Gostkowski, Z. (1977). „Czas zmarnowany” w toku studiów na wybranych kierunkach Uniwersytetu Łódzkiego. *Przegląd Socjologiczny*, 29, 219–240.
- Gromkowska-Melosik, A. i Gmerek, T. (2008). *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*. Kraków: Impuls.
- Herfs, G. P. (2003). Tribune retention policy for ethnic minority students. *Higher Education in Europe*, XXVIII(3), 361–369.
- Jóźwiak, J. (2013). Demograficzne uwarunkowania rynku pracy w Polsce. *Zeszyty Demograficzne*, 1, 9–23.
- Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (2009). *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020: projekt środowiskowy*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Konopnicki, J. (1966). *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kowalewska, S. (1963). *Problemy efektywności kształcenia*. Warszawa: Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego.
- Kupisiewicz, Cz. (1970). *Niepowodzenia dydaktyczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Leszniewski, T. i Wasielewski, K. (2013). Socjologia wychowania w Polsce – pytania o wymiar tożsamościowy subdyscypliny. *Studia Socjologiczne*, 2, 9–29.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2013). *Education at a glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Pobrano z <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- Rokicka, E. (1988). *Studenci nie kończący studiów. Aspiracje, losy życiowe i zawodowe*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sedlak&Sedlak (2013). *Ogólnopolskie badanie wynagrodzeń*. Warszawa: Sedlak&Sedlak. Pobrano z http://www.wynagrodzenia.pl/payroll/artukul.php/typ.1/kategoria_glowna.503/wpis.2849
- Spionek, H. (1985). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szafranec, K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Szczepański, J. (1963). *Pojęcie efektywności wyższego wykształcenia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szczepański, S. M. (2013). *O dostojnościach i niedostojnościach edukacji socjologicznej*. Referat wygłoszony podczas XV Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego, Szczecin.
- Świerzbowska-Kowalik, E. (2000). Wykształcenie środowisk rodzinnych i miejsce zamieszkania jako wyznaczniki szans na podjęcie studiów. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2, 108–135.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Educational Policy*, 17(4), 423–442.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tymowski, J. (1965). *Sprawność studiów w szkołach wyższych w Polsce*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wasielewski, K. (2009). Dostępność studiów wyższych dla młodzieży wiejskiej. W: A. Męczkowska i P. Mikiewicz (red.), *Idee – diagnozy – nadzieje. Szkoła polska a idee równości*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Wiśniewski, W. (1969). *Przystosowanie do środowiska uczelnianego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Yorke, M. i Thomas, L. (2003). Improving the retention of students from lower socio-economic groups. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25(1), 63–74.
- Zawacka, E. (1972). Niepowodzenia w nauczycielskich studiach zaocznych. *Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego*, 1, 5–31.