

Małgorzata Rosalska*

KOMPETENCJE AKADEMICKIE W PROFILAKTYCE NIEPOWODZEŃ EDUKACYJNYCH STUDENTÓW

Zagadnienie kompetencji akademickich wydaje się coraz częściej analizowane zarówno w perspektywie teoretycznej, jak i praktycznej. Zainteresowanie tym tematem wynika między innymi z analiz strat powodowanych zjawiskiem *drop out*¹ na etapie edukacji wyższej. Namysł nad kompetencjami akademickimi kształtowany jest także przez polityki edukacyjne – zarówno krajowe, jak i europejskie – których celem jest przeciwdziałanie niepożądanym konsekwencjom rezygnowania ze studiów, przy czym konsekwencje te analizowane są głównie w perspektywie systemowej. Rozpoznanie i opis umiejętności warunkujących możliwości wykorzystania szans, jakie daje edukacja na poziomie wyższym, mają też walor praktyczny, poszerzają opcje projektowania nie tylko badań w tym obszarze, ale także rozwiązań dydaktycznych i doradczych zwiększających zasoby kompetencyjne studentów w omawianym zakresie.

W polskiej literaturze nie ma zbyt wielu publikacji na temat analiz dotyczących wiedzy i umiejętności sprzyjających efektywnemu wykorzystaniu czasu studiów oraz sprzyjających efektywnej organizacji procesu studiowania. Brakuje prób operacjonalizacji pojęcia kompetencji akademickich. O ile w piśmiennictwie anglojęzycznym można znaleźć wiele opracowań dotyczących kompetencji odnoszących się do aktywności akademickich, zarówno w kontekście analiz teoretycznych, jak i propozycji metodycznych (Dawson 2019; Burns i Sinfield 2016), to w języku polskim analizuje się raczej przyczyny niepowodzeń edukacyjnych studentów. Można odnieść wrażenie, że dla badaczy zajmujących się edukacją na poziomie wyższym ciekawszym zagadnieniem są same niepowodzenia edukacyjne niż możliwości zapobiegania im.

Rozważania nad kompetencjami akademickimi sytuuję w perspektywie profilaktyki niepowodzeń edukacyjnych studentów. Celem artykułu jest wskazanie roli tych kompetencji w przeciwdziałaniu sytuacjom, które utożsamiane są nie tylko z zagad-

* **Małgorzata Rosalska**, dr hab. prof. UAM – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego; e-mail: rosalska@amu.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9847-7522>.

¹ Pojęcie *drop out* tłumaczone jest najczęściej jako odpad szkolny. Oznacza tymczasowe lub trwałe wycofanie się z programu kształcenia lub szkolenia przed jego ukończeniem (zob.: <https://ec.europa.eu/epale/pl/glossary/drop-out>).

nieniem odsiewu czy odpadu studentów, ale także z indywidualnymi sytuacjami porażki analizowanymi w kontekście biograficznym. Celem tego opracowania jest także wskazanie możliwości kategoryzacji kompetencji akademickich. Wskazanie wybranej ich typologii wydaje się istotne w kontekście projektów dydaktycznych i doradczych zwiększających szanse studentów na osiągnięcie sukcesu akademickiego – bez względu na to, jak jest on definiowany.

Niepowodzenia akademickie

W związku z tym, że kontekstem analizy kompetencji akademickich jest ich rola w profilaktyce niepowodzeń edukacyjnych, warto wskazać, jak kategoria niepowodzeń jest opisywana na poziomie edukacji akademickiej. Można przyjąć, że o ile w perspektywie edukacji na niższych etapach akcentowane są indywidualne i społeczne przyczyny niepowodzeń szkolnych, to na poziomie edukacji wyższej akcentuje się przyczyny systemowe. Marcelina Smużewska, Krzysztof Wasilewski i Dominik Antonowicz (2015) wskazują, że w obszarze szkolnictwa wyższego temat niepowodzeń edukacyjnych jest analizowany przede wszystkim w kontekście niewystarczającej selektywności systemu. Oznacza to, że na studia dostają się osoby, które nie mają wystarczających zasobów, aby edukację na tym etapie efektywnie realizować. Idąc tym tropem, można uznać, że podstawową strategią profilaktyki niepowodzeń jest przyjmowanie wyłącznie tych kandydatów, którzy mają odpowiednio wysoki poziom kompetencji akademickich i rokują na sprawne oraz skuteczne zrealizowanie przypisanych do toku studiów efektów kształcenia. Jednak ze względu na charakter rekrutacji na polskie uczelnie, ale także ze względu na czynniki społeczne i inne niż tylko selekcyjna funkcja edukacji wyższej, implementacja tego rozwiązania wydaje się mocno dyskusyjna.

Przerywanie nauki – bez względu na przyczynę – postrzegane jest głównie w perspektywie kosztów systemowych lub problemów uczelni z zapewnieniem pensum pracownikom. Cytowani powyżej Autorzy piszą, że „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” (Smużewska i in. 2015). O ile w dyskursie technokratycznym rzeczywistym problemem może być niewystarczająca selektywność systemu, często powiązana z niżem demograficznym i niewystarczającą liczbą kandydatów aspirujących do podjęcia studiów, to w perspektywie andragogicznej interesujące są także (a może przede wszystkim) przyczyny takich symptomów niepowodzeń edukacyjnych na studiach, jak odpad i odsiew. Ewa Rokicka (1988, s. 6), która analizowała losy studentów niekończących studiów w latach 80. ubiegłego wieku, zauważyła, że

w literaturze przedmiotu można wyróżnić dwa nurty badań nad zjawiskami odpadu i odsiewu studentów. Pierwszy dotyczy ich ilościowej charakterystyki, drugi czynników warunkujących ich występowanie. Można przyjąć, że te nurty analiz dominują nadal. Zjawisko *drop out* jest wciąż przedmiotem analiz statystycznych i badań komparatywnych (por. Madalińska-Michalak 2014). W tym miejscu warto zaznaczyć różnicę między dwoma pojęciami opisującymi sytuację przerwania studiów. Pierwsze z nich – odsiew – odnosi się do rezygnacji ze studiów z powodu niepowodzeń dydaktycznych (Rokicka 1988, s. 13) lub niedopełnienia wymogów formalnych mimo podejmowanych starań (Smużewska i in. 2015). Odpad natomiast oznacza indywidualną, samodzielną rezygnację ze studiów z innych, różnych powodów (np. rodzinnych, ekonomicznych, społecznych, zawodowych, zdrowotnych). W perspektywie andragogicznej szczególnie interesujące jest zjawisko odsiewu. Nie zgadzając się z podejściem akcentującym selekcyjną funkcję systemu, można zastanawiać się, o ile same uczelnie wzmacniają kompetencje studentów w zakresie efektywnego realizowania zadań przypisanych do studiów. W kontekście idei całościowego uczenia się nie są to pytania w mojej opinii nieistotne. Jeśli uniwersytety mają być społecznościami uczącymi się, to odpowiedzialność za wspieranie tego procesu powinna obejmować także uczelnie.

Analizując kategorię niepowodzenia edukacyjnego na etapie szkolnictwa wyższego, można przyjąć jeszcze jedną ścieżkę analizy. Można uznać, że niepowodzenie jest brakiem sukcesu edukacyjnego. Kategoria ta także nie jest jednoznaczna. Autorzy raportu „Dropout and Completion in Higher Education in Europe” (European Commission 2015, s. 7) wskazują, że pojęcie sukcesu akademickiego jest definiowane w politykach narodowych poprzez akcentowanie różnych elementów. Najczęściej jednak wskazuje się trzy: ukończenie studiów, czyli realizację programu studiów zakończoną uzyskaniem stopnia, terminowość, czyli zrealizowanie programu studiów w przewidzianym czasie, oraz obniżenie odsetka osób, które nie kończą studiów (*drop out rate*). Dwa z tych elementów dotyczą kategorii, które jednocześnie mogą opisywać sukces edukacyjny w wymiarze systemowym, a także biograficznym. Ukończenie studiów w przewidzianym terminie może być traktowane zarówno jako sukces jednostki, jak i uczelni, na której studiowała. Innymi zmiennymi, za pomocą których można opisywać sukces akademicki w wymiarze jednostkowym, mogą być także tranzycje na kolejne etapy studiów lub na rynek pracy. W ujęciu systemowym należy też uwzględnić rolę czynników zewnętrznych: strukturę systemu, dostępność kształcenia na poziomie wyższym, sposoby finansowania edukacji, programy kształcenia i relacje pomiędzy tymi czynnikami (European Commission 2015, s. 14).

Mając na uwadze powyżej zarysowane wybrane sposoby ujmowania niepowodzeń edukacyjnych na etapie edukacji wyższej, można zauważyć, że są one analizowane w dwóch zasadniczych perspektywach. Pierwsza z nich ma charakter systemowy i jest

przedmiotem zainteresowania polityki oświatowej. Na jej gruncie poszukuje się rozwiązań, które będą wspierać efektywność systemu, głównie poprzez przeciwdziałanie rezygnacji ze studiów i wspieranie studentów w procesie realizacji programu studiów poprzez programy ekonomiczne, socjalne i edukacyjne. Druga perspektywa ma charakter indywidualny, biograficzny. W tym ujęciu analizuje się ścieżki edukacyjne studentów i ich zasoby ułatwiające realizację zadań przypisanych do roli studenta. W kontekście celu tego artykułu, czyli wskazania roli kompetencji akademickich w profilaktyce niepowodzeń edukacyjnych na studiach, mogę przyjąć tezę, że kompetencje te stanowią element wspólny obu perspektyw. Z jednej strony są podstawowym zasobem kompetencyjnym studentów, a z drugiej mogą być systemową propozycją profilaktyki niepowodzeń. Poprzez włączenie zajęć ukierunkowanych na rozwijanie kompetencji akademickich do programów kształcenia można wzmacniać te zasoby, które będą obniżać ryzyko porzucania studiów.

Kompetencje akademickie

Kompetencje akademickie traktowane są niekiedy jako synonim kompetencji uczenia się. Mimo że oba zbiory kompetencji mają duży zbiór wspólny, to jednak nie są tożsame. Kompetencje akademickie związane są z aktywnością akademicką i z procesem studiowania, a nie tylko uczenia się. W tym opracowaniu odwołam się do tych kompetencji, które w nazwie mają *academic* (a nie *study*), czyli bezpośrednio odnoszą się do procesu studiowania i innych aktywności o charakterze akademickim.

W literaturze można spotkać różnorodne klasyfikacje kompetencji akademickich. Ze względu na ograniczony zakres tego opracowania przytoczę tylko jedną propozycję uporządkowania tych kompetencji. Wybrałam ją subiektywnie, ze względu na istotny – w mojej opinii – walor metodyczny i aplikacyjny.

Autorzy podręcznika *Academic Skills for interdisciplinary studies* – Joris J.W. Buis, Ger Post i Vincent R. Visser (2015) wyróżniają 13 szczegółowych kompetencji akademickich. Autorzy podzielili je na cztery obszary.

Pierwszy obszar to kompetencje dotyczące efektywności studiowania. Należą do niego umiejętności związane z indywidualnymi strategiami studiowania oraz kompetencje dotyczące czytania literatury naukowej. Pierwsza grupa kompetencji nazwana przez autorów po prostu „studiowanie” zawiera katalog umiejętności, które można także określić kompetencjami ogólnymi. Pierwsza z nich dotyczy wiedzy. Autorzy wskazują, że uniwersytety są miejscem, gdzie wiedzę nie tylko się zdobywa, ale także wytwarza i transferuje. Nawiązując do taksonomii Benjamina Blooma, wskazują, że studenci powinni zatem posiadać umiejętności nie tylko w zakresie zapamiętywania i rozumienia informacji, ale także ich zastosowania, analizowania i syntetyzowania

oraz ewaluowania (tamże, s. 14). Kolejne kompetencje z tej grupy dotyczą efektywnego wykorzystywania takich form dydaktycznych jak wykłady, ćwiczenia i warsztaty. Istotne są także umiejętności organizowania pracy własnej w różnych perspektywach czasowych, a także umiejętności koncentrowania się na zadaniach, zdawania egzaminów oraz utrzymywania odpowiedniego poziomu motywacji (Buis, Post, Visser 2015, s. 17).

Druga grupa kompetencji z pierwszego obszaru dotyczy umiejętności czytania literatury naukowej. Praca z tekstem naukowym to w historii aktywności edukacyjnej uczących się dorosłych aktywność nowa. W szkołach średnich korzystanie z tekstów źródłowych i krytyczne czytanie nie są podstawowymi formami pracy. Dla większości studentów korzystanie ze źródeł o charakterze naukowym jest doświadczeniem nieprzećwiczonym. W zakresie rozwijania kompetencji związanych z czytaniem tego typu tekstów autorzy omawianej typologii wskazują na konieczność rozwijania wiedzy o rodzajach tekstów naukowych, strategiach czytania, a także na potrzebę rozwijania umiejętności dokonywania streszczeń. W zakresie wzmocnienia kompetencji czytania akcentują również potrzebę rozróżniania pomiędzy czytaniem przygotowawczym, eksploracyjnym, krytycznym oraz dla celów porównawczych (Buis, Post, Visser 2015, s. 28).

Drugi obszar kompetencji akademickich dotyczy realizacji badań. Autorzy wskazali tu pięć kompetencji szczegółowych (Buis, Post, Visser 2015, s. 37). Pierwsza z nich dotyczy eksplorowania tematu badań (*exploring research topic*). Zawiera ona w sobie umiejętność wybierania przedmiotów badań i analiz oraz umiejętność formułowania pytań badawczych. Druga dotyczy umiejętności przeprowadzania wywiadów. Nie jest to jednak kompetencja kojarzona wyłącznie z metodologią badań i z wykorzystywaniem różnych technik prowadzenia wywiadów na potrzeby projektów badawczych. Przeprowadzanie wywiadów postrzegane jako kompetencja akademicka dotyczy prowadzenia rozmów i dyskusji z osobami (ekspertami, promotorami, wykładowcami, tutorami), z którymi student współpracuje w czasie realizacji projektów edukacyjnych, badawczych, praktyk, staży, seminariów. Celem takich rozmów jest pozyskiwanie informacji nie tylko z tekstów, ale także z interakcji z osobami, które student spotyka w szeroko rozumianym środowisku akademickim. Kolejna kompetencja w tym obszarze dotyczy pozyskiwania odpowiednich źródeł. Obejmuje ona znajomość baz danych oraz umiejętność wyszukiwania odpowiednich, dobrych jakościowo opracowań. W tym obszarze mieszczą się także kompetencje związane z realizacją badań empirycznych oraz zbieraniem i analizowaniem danych.

Trzeci wskazany w przywoływanej typologii obszar dotyczy kompetencji związanych z prezentowaniem wyników badań. Wskazane tu kompetencje szczegółowe obejmują: argumentowanie, pisanie, cytowanie źródeł, prezentowanie (Buis, Post, Visser 2015, s. 62). Każda z tych kompetencji obejmuje bardzo konkretne zakresy wiedzy i umiejętności. Argumentowanie obejmuje zarówno znajomość rodzajów argumentów, jak i umie-

jętność ich strukturalizacji. Pisanie to także kompetencja złożona. Obejmuje zarówno wiedzę z zakresu etapów pisania tekstu, strategii pisania, umiejętności powoływania się na literaturę, pisania tekstów naukowych, jak i kwestie związane z poprawnością językową. Trzecią kompetencją szczegółową jest cytowanie źródeł i efektywne wykorzystywanie literatury w tekście pisanym. Umiejętności szczegółowe to sposoby opracowywania przypisów, bibliografii oraz unikanie plagiatów i autoplagiatów. Ostatnia, ale bardzo ważna kompetencja szczegółowa to prezentowanie ustaleń badawczych. Dotyczy ona wiedzy o możliwych formatach prezentacyjnych, zasadach opracowywania przekazu, zachowań podczas prezentacji.

Czwarty, ostatni obszar kompetencyjny to krytyczna postawa (*critical attitude*). Autorzy wskazują tu dwie kompetencje szczegółowe – umiejętność uczestniczenia w dyskusjach, debatach i krytycznych dialogach oraz umiejętność dokonywania refleksji (Buis, Post, Visser 2015, s. 108). W społecznościach akademickich te kompetencje mają w mojej opinii doniosłe, ale jednocześnie niedoceniane znaczenie. Odnoszą się one do kultury wymiany myśli i wspólnego namysłu nad analizowanymi zagadnieniami. Pierwsza kompetencja szczegółowa odnosi się do umiejętności retorycznych, unikania pułapek w argumentowaniu oraz projektowania i realizacji takich form komunikowania się w nauce, jak dyskusje i debaty. Jest to o tyle istotne, że w odróżnieniu od publikacji i prezentacji uczestnicy są na bieżąco konfrontowani z innymi stanowiskami lub innymi danymi i źródłami. Ostatnia kompetencja szczegółowa odnosi się do umiejętności dokonywania refleksji. Dotyczy ona nie tylko refleksji w wymiarze jednostkowym – samooceny, rewizji własnych zasobów i ograniczeń. Refleksja ta dotyczyć też może efektywności pracy zespołowej, ról przyjmowanych w projektach grupowych, zasobów społecznych. Autorzy odwołują się tutaj też do umiejętności dawania i przyjmowania informacji zwrotnej.

Profilaktyka niepowodzeń akademickich

Omówiona klasyfikacja kompetencji akademickich wydaje się użyteczna w projektowaniu ofert ukierunkowanych na wspieranie indywidualnych zasobów studentów. Może także stanowić podstawę systemowych projektów profilaktyki niepowodzeń edukacyjnych na etapie kształcenia wyższego. Profilaktyka niepowodzeń edukacyjnych to cel sformułowany na dużym poziomie ogólności. Uszczegóławiając go, chcę się odnieść do klasycznej koncepcji, wyróżniającej profilaktykę I-, II- i III-rzędową (Gaś 2006, s. 37). Wydaje się ona bardzo inspirująca do rozważań nad potrzebą włączania kompetencji akademickich do ofert edukacyjnych i doradczych.

Profilaktyka pierwszorzędowa ma charakter prewencyjny, adresowana jest do szerokiej populacji. W kontekście kompetencji akademickich powinna obejmować wszyst-

kich studentów na początkowych etapach studiowania. Mogą to być (obowiązkowe) zajęcia grupowe, podczas których studenci zostaną zapoznani z czynnikami sprzyjającymi efektywnemu realizowaniu celów związanych ze studiowaniem. Ten poziom obejmuje też rozwijanie wiedzy i umiejętności związanych z podstawowymi zadaniami, które realizują studenci w ramach toku studiów. Inspirujący zestaw tych kompetencji zaproponowała Catherine Dawson (2019, s. V-VII). Operacjonalizując kompetencje związane ze studiowaniem, wskazała takie szczegółowe obszary, jak: przygotowanie do studiów, organizacja i zarządzanie czasem, czytanie i notowanie, pisanie, kompetencje statystyczne, mówienie, słuchanie i obserwowanie, poszukiwanie i wykorzystywanie informacji, krytyczne i kreatywne myślenie, praca zespołowa, wykorzystywanie technologii informatycznych w procesie uczenia się, realizacja projektów badawczych, umiejętność powtarzania materiału i zdawania egzaminów oraz standardy etyczne. Ten katalog kompetencji może się stać interesującą podstawą do programów kształcenia w zakresie kompetencji akademickich.

Profilaktyka drugorzędowa skierowana jest do grupy podwyższonego ryzyka. Adresatami mogą być studenci ujawniający trudności w realizacji zadań związanych ze studiowaniem. Dla nich projektowane są oferty wzmacniające w obszarze diagnozowanych deficytów. Mogą to być spotkania indywidualne, tutoring, zajęcia warsztatowe. Na niektórych uczelniach zatrudniani są specjaliści, których zadaniem jest udzielanie wsparcia ukierunkowanego na specyficzne trudności w procesie studiowania. Mogą to być na przykład doradcy akademicki, tutorzy. Rozwiązaniem, które sprzyja profilaktyce niepowodzeń akademickich, jest powołanie psychologicznego konsultanta do spraw procesu studiowania, który organizuje i zapewnia wsparcie dla studentów w zakresie efektywnych strategii studiowania, pokonywania barier w studiowaniu wynikających z trudności natury poznawczej lub emocjonalno-motywacyjnej, organizacji pracy i kompetencji miękkich związanych z zarządzaniem czasem, konfliktami, radzeniem sobie ze zmianą².

Profilaktyka trzeciorzędowa adresowana jest do osób doświadczających niepowodzeń, problemów związanych ze studiowaniem. Są to osoby, które z różnych powodów podjęły lub są w procesie podejmowania decyzji o rezygnacji ze studiów. Im proponowane są programy ułatwiające powrót na studia, godzenie roli studenta z innymi rolami życiowymi, programy wsparcia socjalnego lub finansowego. Mając na uwadze, że większość ofert profilaktycznych skupia się na trzech obszarach działania – zapobiegawczych, interwencyjnych i kompensacyjnych (Madalińska-Michalak 2014) – uznać można, że profilaktyka trzeciorzędowa najczęściej ma charakter interwencyjny.

² Jako egzemplifikację tych teoretycznych założeń można wskazać zadania przypisane do tej roli na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zob.: <https://amu.edu.pl/studenci/studenci-z-niepelnosprawnosciami/psychologiczny-konsultant-ds.-procesu-studiowania-dla-studentow-uam>.

Możliwości rozwijania zasobów ułatwiających sukces akademicki jest wiele. Można je podzielić na dwie grupy: ukierunkowane na optymalizację systemu oraz na wzmocnienie indywidualnych kompetencji studenta. Do pierwszej grupy będą należeć rozwiązania finansowe, informacyjne i organizacyjne (European Commission 2015, s. 8). Do drugiej rozwiązania dydaktyczne i doradcze, szczególnie w zakresie doradztwa akademickiego. Dla praktyki edukacyjnej ważne jest, aby projektować oferty integrujące te dwie perspektywy, wyzwalając jednocześnie efekt synergii. Można dyskutować nad postulatem zaostrzenia wymagań rekrutacyjnych, ale jednocześnie uznać trzeba konsekwencje dla uczelni wynikające już nie tylko z niżu demograficznego, ale także z dywersyfikacji ofert edukacyjnych (Selingo 2016, s. 191-205) dla absolwentów szkół średnich. Młodzi ludzie mają coraz więcej opcji pozyskiwania specjalistycznych kompetencji wymaganych na rynku pracy. Studia stają się jedną z alternatyw.

W związku z tym, że kandydaci na studia reprezentują zróżnicowany poziom kompetencji akademickich, uczelnie mają dwa rozwiązania: albo wzmacniać sito selekcyjne, albo wzmacniać zasoby tych, którzy na studia zostaną przyjęci. Pierwsze rozwiązanie jest przedmiotem analiz w zakresie polityk oświatowych, drugie stanowi wyzwanie dla andragogów. W perspektywie pedagogicznej istotne jest poszukiwanie takich rozwiązań organizacyjnych i metodycznych, które będą facylitować rozwój studentów nie tylko w zakresie wiedzy i umiejętności merytorycznych związanych ze studiowanym kierunkiem, ale także tych ogólnych, akademickich. Tym bardziej że większość z nich ma charakter transferowalny i stanowi istotny element kompetencji zatrudnieniowych (*employability skills*).

Bibliografia

- Buis J.J.W., Post G., Visser V.R. (2015), *Academic Skills for Interdisciplinary Studies*, Amsterdam University Press, Amsterdam.
- Burns T., Sinfield S. (2016), *Essential Study Skills. The Guide to Success at University*, SAGE Publications, London-Thousand Oaks-New Delhi-Singapore.
- Dawson C. (2019), *100 Activities for Teaching Study Skills*, SAGE Publications, London-Thousand Oaks-New Delhi-Singapore.
- European Commission (2015), *Dropout and Completion in Higher Education in Europe. Main Report*, Luxemburg https://supporthere.org/sites/default/files/dropout-completion-he_en.pdf [dostęp: 15.02.2019].
- Gaś Z.B. (2006), *Profilaktyka w szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Madalińska-Michalak J. (2014), *Zjawisko przedwczesnego kończenia nauki i jego ograniczanie*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2 (71), s. 131-146.
- Rokicka E. (1988), *Studenci nie kończący studiów. Aspiracje, losy życiowe i zawodowe*, „Folia Sociologica”, nr 18, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

- Selingo J.J. (2016), *There is Life after College. What Parents and Students Should Know About Navigating School to Prepare for the Jobs of Tomorrow*, William Morrow, New York.
- Smużewska M., Wasilewski K., Antonowicz D. (2015), *Niepowodzenia w studiowaniu z perspektywy uczelni i studentów*, „Edukacja”, nr 4 (135), s. 130-146.

KOMPETENCJE AKADEMICKIE W PROFILAKTYCE NIEPOWODZEŃ EDUKACYJNYCH STUDENTÓW

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest wskazanie roli kompetencji akademickich w profilaktyce niepowodzeń edukacyjnych studentów. Rola ta ukazana została zarówno w kontekście wzmacniania indywidualnych zasobów kompetencyjnych studentów, jak i jako element systemu profilaktyki realizowanej na poziomie uczelni wyższych, której celem jest obniżenie odsetka odpadu i odsiewu studentów. Możliwości wykorzystania kompetencji akademickich w przeciwdziałaniu niepowodzeniom edukacyjnym zostały omówione w odniesieniu do założeń trzech poziomów oddziaływań profilaktycznych. Zaprezentowana propozycja operacjonalizacji kategorii kompetencje akademickie została omówiona w kontekście możliwości ich implementacji do metodycznych i doradczych ofert adresowanych do studentów.

SŁOWA KLUCZOWE: kompetencje akademickie, profilaktyka, niepowodzenia edukacyjne.

ACADEMIC SKILLS IN THE PREVENTION OF STUDENTS' FAILURE

SUMMARY: The aim of the article is to indicate the role of academic skills in the prevention of student failure. This role has been shown in the context of strengthening the individual competence resources of students, and as an element of the prevention system implemented at the university level whose aim is to reduce the percentage of drop outs and the sifting of students. Possibilities of using academic skills to prevent educational failures have been discussed in relation to the assumptions of the three levels of preventive interventions. The presented proposal for the operationalisation of the academic skills category was discussed in the context of the possibility of their implementation to methodical and advisory offers addressed to students.

KEYWORDS: academic skills, prevention, educational failures.