

MATEUSZ MARCINIAK

ORCID: 0000-0002-7131-626X

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

E-mail: [mateusz.marciniak@amu.edu.pl](mailto:mateusz.marciniak@amu.edu.pl)

## WSPARCIE INSTYTUCJONALNE W ORGANIZACJI WYJAZDU ZAGRANICZNEGO A MOBILNOŚĆ EDUKACYJNA STUDENTEK PEDAGOGIKI

### WPROWADZENIE

Komisja Europejska w 1987 roku zainicjowała program Erasmus, który od niemal 40 lat umożliwia studentom oraz pracownikom uczelni wyjazdy na studia, praktyki i wymianę do innych krajów europejskich. W 2014 roku program oceniany jako jeden z największych sukcesów Unii Europejskiej został rozszerzony i przekształcony w Erasmus+, który obejmuje także szkolenia, wolontariat oraz współpracę w dziedzinie edukacji, młodzieży i sportu (European Commission [EC], 2018; <https://erasmusplus.org.pl>; Souto-Otero, 2019).

Nowa odsłona programu umożliwia studentom, uczniom, nauczycielom, wykładowcom oraz wolontariuszom udział w międzynarodowych wymianach, praktykach, stażach i projektach edukacyjnych. U założeń programu Erasmus leży promowanie mobilności edukacyjnej, współpracy międzynarodowej, innowacyjności i inkluzyjności w edukacji. Wraz z zainicjowaniem Procesu Bolońskiego 19 czerwca 1999 roku bardzo szybko zwiększyły się możliwości studentek i studentów uczelni europejskich w zakresie mobilności. Celem Procesu Bolońskiego było stworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (European Higher Education Area, EHEA) oraz ujednolicenie i zharmonizowanie systemów szkolnictwa wyższego w Europie (Dybaś i in., 2012; Lipnicka, 2017). To właśnie wzrost jakości kształcenia, porównywalności i wzajemnej uznawalności kwalifikacji i okresów studiów za granicą przyczyniły się do zwiększenia mobilności studenckiej (Dybaś i in., 2012; Lipnicka, 2017, s. 35–43; Marciniak, 2021a).

Wzrost poziomu mobilności studenckiej jest nierozzerwalnie związany z procesem transformacji sektora szkolnictwa wyższego i wpisuje się w trend jego

umiędzynarodowienia (Arabkheradmand i in., 2015; Bowles i Murphy, 2020; Marciniak, 2017, 2021b). Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w szerokiej perspektywie rozumiana może być jako proces, w którym instytucje akademickie w odpowiedzi na globalne wyzwania i możliwości podejmują działania ukierunkowane na integrację wymiaru międzynarodowego w odniesieniu do funkcjonowania uczelni w zakresie kształcenia, badań naukowych, zarządzania oraz współpracy międzyinstytucjonalnej (Bista i in., 2024; Engwall, 2020). Proces ten na poziomie globalnym jest intensyfikowany między innymi poprzez uwzględnianie stopnia umiędzynarodowienia w parametrycznych ocenach uczelni. Tworzenie i publikowanie międzynarodowych rankingów szkół wyższych – takich jak QS World University Rankings czy the Times Higher Education – przyczynia się do wzrostu konkurencyjności w sektorze edukacji wyższej oraz sprzyja kształtowaniu globalnego rynku usług akademickich (Arabkheradmand i in., 2015; Engwall, 2020, s. 180–189).

Istotne konsekwencje dla tempa procesu internacjonalizacji oprócz procesów globalnych (w tym polityki globalnej, czyli decyzji podejmowanych na szczeblu międzynarodowym) mają również uwarunkowania lokalne, takie jak polityka rządowa czy rozwoju miast (Marciniak, 2017, 2019, 2021a) Przykładowo, wdrażanie miejskich strategii wspierających obecność studentów zagranicznych – jak program Study in Warsaw (Urząd Miasta Stołecznego Warszawy [UMSW], 2013) – może stanowić istotny impuls dla rozwoju internacjonalizacji. Umiędzynarodowienie uczelni wyższych determinowane jest jednak nie tylko przez czynniki zewnętrzne.

Uczelnie wyższe podejmują liczne działania mające na celu zwiększenie stopnia internacjonalizacji. Uwarunkowania wewnętrzne tego procesu obejmują zasoby organizacyjne i infrastrukturalne poszczególnych instytucji akademickich oraz ich długofalowe strategie rozwoju, mające charakter marketingowy (Domański, 2019, s. 10–13). Jest to efekt świadomych decyzji podejmowanych przez daną instytucję w odniesieniu do rynków zagranicznych, mających na celu wzrost liczby publikacji w renomowanych międzynarodowych czasopismach, rozwój współpracy naukowej z zagranicznymi ośrodkami badawczymi oraz pozyskiwanie studentów i kadry akademickiej z innych krajów (Domański, 2019). Strategie te mogą obejmować działania realizowane poza granicami kraju, określane jako *internationalization abroad*, takie jak organizacja staży zagranicznych, udział studentów i pracowników w wizytach studyjnych czy prowadzenie wspólnych programów dyplomowych z uczelniami partnerskimi. Uczelnie rozwijają także praktyki określane jako *internationalization at home*, do których należą m.in. oferowanie kursów językowych, wprowadzanie do programu zajęć prowadzonych w językach obcych czy organizacja międzynarodowych wydarzeń na terenie macierzystej instytucji (Arabkheradmand i in., 2015; Domański, 2019; Marciniak,

2017, 2019, 2021a, 2021b). Szkoły wyższe w sposób systematyczny i zaplanowany budują swój wizerunek jako instytucji sprzyjających mobilności akademickiej. W celu zwiększenia swojej atrakcyjności na rynku międzynarodowym inwestują w rozwój programów studiów prowadzonych w językach obcych (zwłaszcza języku angielskim), inwestują w biura współpracy międzynarodowej, a także aktywnie uczestniczą w programach mobilności akademickiej, takich jak Erasmus+. Celem tych działań jest przyciągnięcie studentów zainteresowanych realizacją części studiów za granicą (Bryła, 2014; Karatekin i Taban, 2018; Rumbley, 2011).

Z perspektywy oceny internacjonalizacji uczelni wyższych istotna jest dbałość o wzrost poziomu zagranicznej wymiany studenckiej (Bista i in., 2024; Bowles i Murphy, 2020; Engwall, 2020). Dane zgromadzone w dwóch pierwszych dekadach XXI wieku jednoznacznie potwierdzają wzrost liczby studentów wyjeżdżających na studia (zwłaszcza częściowe) za granicę (Diem i in., 2023; Karatekin i Taban, 2018; Souto-Otero, 2019). Odnotowano równocześnie wzrost liczby studentów przyjeżdżających do Polski. Dla przykładu – w ramach programu Erasmus+ w 2019 roku do Polski przyjechało ponad 19,5 tys. osób, podczas gdy z wyjazdów skorzystało około 18,5 tys. polskich studentów (Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji [FRSE], 2020, s. 27–28). Trend wzrostowy w zakresie mobilności studenckiej przerwała pandemia COVID-19, która doprowadziła do załamania studenckiej wymiany w roku akademickim 2020/2021, głównie w wyniku restrykcji i ograniczeń dotyczących przemieszczania się, ale także spadku ogólnego poczucia bezpieczeństwa (Kancelarz i in., 2023). Okres pandemii COVID-19 doprowadził do licznych przemian dotyczących codziennego funkcjonowania środowiska szkolnego i akademickiego (Jaskulska i in., 2022; Myszka-Strychalska i in., 2022), a także do zmian postaw i oczekiwań młodzieży akademickiej (Peret-Drażewska i in., 2023). Instytucje szkolnictwa wyższego rozpoczęły wypracowywanie nowych form współpracy międzynarodowej i wymiany doświadczeń, oparte na rozwiązaniach hybrydowych łączących elementy mobilności fizycznej z komponentami wirtualnymi oraz wymianą krótkoterminową (Alves i in., 2024; <https://erasmusplus.org.pl>; Marciniak, 2021a; Marciniak i Metz, 2023; Mijal i in., 2022; Zapotoczna, 2021). Jednocześnie wskazuje się na konieczność redefinicji celów mobilności międzynarodowej – zamiast jej wąskiego rozumienia jako fizycznego przemieszczania się, proponuje się koncentrację na procesie rozwijania kompetencji międzykulturowych i społecznych uczestników wymiany (Bista i in., 2024; Rosenbaum i in., 2025). Badania rzeczywistości postpandemicznej wskazują na wzrost zainteresowania mobilnością edukacyjną (Collett, 2025). Wobec wyzwań efektywnej odbudowy procesu wymiany międzynarodowej szczególnie znaczenia nabierają analizy uwarunkowań decyzji o mobilności.

Uczestnicy i absolwenci programów wymiany, w tym programu Erasmus+, uczestniczą w systematycznych badaniach dotyczących motywów i ograniczeń

mobilności. Pozwoliły one stworzyć obszerną listę korzyści z wymiany na poziomie indywidualnym i społecznym (EC, 2018; Souto-Otero, 2019). Wśród kluczowych korzyści wskazuje się: możliwość życia i studiowania w innym kraju, rozwój umiejętności i kompetencji (np. językowych, kulturowych, adaptacji, otwartości na różnorodność), wzrost szans zatrudnienia oraz poszerzenie sieci społecznych (EC, 2018; FRSE, 2020; Lesjak i in., 2015; Souto-Otero, 2019, s. 76, 329–334). Wśród czynników postrzeganych jako potencjalne możliwości relatywnie niewielkie znaczenie mają te związane ze wsparciem praktycznym i organizacyjnym (Bryła, 2014; Lesjak i in., 2015). Zgodnie z analizami zespołu Hansa Vossenstajna (2010, s. 53) znalazły się one (tj. wsparcie w znalezieniu zakwaterowania, dostępność wsparcia w poradzeniu sobie z wymogami administracyjnymi) w dolnej części w rankingu motywów. Rozwój osobisty (kompetencji: adaptacji oraz innowacyjności) ułożony był w górnej części rankingu.

Wyniki analiz prowadzonych wśród studentów, którzy zrezygnowali z wymiany, wskazują, że różne zakresy wsparcia praktycznego i organizacyjnego są istotne, ale nie kluczowe w podejmowaniu decyzji o rezygnacji. W przybliżeniu 1 na 20 osób wskazała brak wsparcia w znalezieniu zakwaterowania, a także nieprzystawalność kalendarza akademickiego, ale około 1 na 5 osób wymieniła brak wystarczających informacji o wymianie (Souto-Otero, 2019, s. 73). Analiza wyników badań i publikacji dotyczących obaw związanych z udziałem w programie Erasmus pozwoliła Laurze Rumbley wyłonić listę najczęściej uwzględnianych w badaniach czynników. Wśród nich znalazły się także te związane ze wsparciem praktycznym i organizacyjnym wyjazdu, m.in. brak informacji dotyczących wymiany, niski poziom motywacji do udziału, bariery prawne i organizacyjne (Rumbley, 2011, s. 192). W pięcioczynnikowym modelu zestawiającym kluczowe bariery mobilności zagranicznej proponowanym przez Vossenstajna (2010, s. 41–42) nie uwzględniono wprost kwestii praktycznych i organizacyjnych wyjazdu. Niemniej, są one zawarte w wybranych czynnikach: warunki programu Erasmus+ (m.in. zagadnienia administracyjne, konieczność znalezienia zakwaterowania), przystawalność programów i systemów kształcenia (m.in. przystawalność kalendarza akademickiego), świadomość dotycząca programu (m.in. procedury aplikacji) oraz motywacja osobista (rozwój kompetencji miękkich).

Przywołane analizy dotyczące udziału w zagranicznej wymianie edukacyjnej wskazują, że wsparcie praktyczne i kompetencje związane z organizacją wyjazdu mogą stanowić istotny, ale nie kluczowy wyznacznik mobilności (Bryła, 2014; FRSE, 2020; Marciniak, 2021a, 2021b; McAuliffe i Khadria, 2020; Rumbley, 2011).

W artykule przeanalizowano stosunek młodzieży akademickiej do mobilności. Skoncentrowano się na obszarze wsparcia praktycznego w organizacji pobytu zagranicznego, co zilustrowano wynikami badań własnych dotyczących wyzwań

wymiany zagranicznej (potencjalnych korzyści i niedogodności), przeprowadzonych na studentkach pedagogiki. Uzyskane dane mogą pozwolić na wypracowanie nowych modeli analizowanych zjawisk i przyczynić się do zmian w zakresie strategii umiędzynarodowienia realizowanych przez uczelnie wyższe.

## MATERIAŁ I METODY

W artykule omawiany jest fragment wyników badań realizowanych w ramach autorskiego projektu dotyczącego *Przemian tożsamości młodzieży akademickiej w kontekście społeczeństwa mobilnego i informacyjnego* (Marciniak 2021a, 2021b). Celem diagnostycznym badań było zidentyfikowanie i analiza potencjalnych szans i zagrożeń związanych z uczestnictwem w wymianie międzynarodowej z perspektywy młodzieży studenckiej. Cel zależnościowy objął wyjaśnienie różnic w ustosunkowaniu się do wymiany międzynarodowej ze względu na planowane uczestnictwo w wymianie oraz wybrane cechy psychospołeczne osób badanych i ich środowiska. W tekście skoncentrowano się na dwóch szczegółowych problemach badawczych: (1) jaki jest stosunek studentek pedagogiki do wsparcia organizacyjnego w czasie wymiany w programie Erasmus+ (w zakresie: wymogów administracyjnych – aplikacji, rejestracji, zakwaterowania, planowania roku akademickiego oraz adaptacji do wymiany)? (2) czy i w jakich zakresach ustosunkowanie to jest zróżnicowane przez planowanie uczestnictwa w wymianie (osoby zakwalifikowane do wymiany vs nieplanujące jej).

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Narzędzie badawcze w ankiecie audytoryjnej stanowił kwestionariusz ankiety. Kwestionariusz zawierał m.in. pytania w formie tabel zestawiających listy: „potencjalnych korzyści/możliwości wynikających z udziału w wymianie studenckiej w programie Erasmus+” (20 twierdzeń) oraz „potencjalnych zagrożeń, niedogodności” (20 twierdzeń). Respondenci wskazywali, w jakim stopniu „udział w programie może wiązać się z każdą z nich” (skala 4-stopniowa: *zdecydowanie tak, raczej tak, raczej nie, zdecydowanie nie*). Każda z tabel zawierała twierdzenia odnoszące się do sześciu obszarów potencjalnych korzyści/zagrożeń: sytuacja ekonomiczna, oferta uczelni partnerskich, relacje społeczne, rozwój indywidualny, program nauczania oraz kontekst organizacyjny. Obszary zidentyfikowano na podstawie dotychczasowych badań zjawiska (Bryła, 2014; Narkiewicz-Niedbalec i Kołodziejska, 2015; Rumbley, 2011; Vossensteyn i in., 2010).

Badania pilotażowe ( $N = 92$ ) przeprowadzono w roku akademickim 2016/2017, a badania właściwe ( $N = 161$ ) w latach 2017/2018 oraz 2018/2019. Respondentki wypełniały ankiety audytoryjnie (metodą papier-ołówek), ich udział w badaniu był dobrowolny i zostały poinformowane o poufności i ano-

nimowości danych. Dobór próby miał charakter nieprobabilistyczny: celowy dobór uczelni i kierunku studiów (Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, WSE), celowy lub losowy dobór uczestników. W badaniu właściwym udział wzięło 161 studentek WSE, przy czym analizie poddano odpowiedzi 114 z nich, tworząc dwie grupy:

- grupa „Erasmus” – 50 studentek WSE zrekrutowanych do programu Erasmus+ w latach 2017/2018 oraz 2018/2019 (dobór celowy, analizie poddano kompletnie wypełnione kwestionariusze ankiety, które uzyskano od 50 studentek spośród 66 osób zrekrutowanych);
- grupa „Nie Erasmus” – 64 studentki WSE nieplanujące uczestnictwa w programie wymiany (dobór warstwowy: w pełni wypełnione kwestionariusze ankiety uzyskano od 95 osób, spośród nich analizie poddano wyłącznie odpowiedzi 64 studentek, które w kwestionariuszu zadeklarowały, że „na pewno nie wezmą udziału w programie” lub „nie planują brać udziału w rekrutacji do niego”).

Kompletnie wypełnione kwestionariusze ankiety zakodowano (arkusz kalkulacyjny). Dane poddano analizie statystycznej z wykorzystaniem programu IBM SPSS Statistics 29. Zastosowane metody dobrano do skal pomiarowych, przyjmując poziom istotności  $\alpha = 0,05$ . Wykorzystano wskaźniki opisowe (m.in. tabele krzyżowe), testy nieparametryczne (test U Manna–Whitneya) i współczynniki korelacji (V Craméra).

## REZULTATY

W artykule przeanalizowano dane dotyczące stosunku studentek pedagogiki do czterech korzyści i czterech niedogodności potencjalnie powiązanych z wyjazdem w ramach programu Erasmus+. Wybrano po cztery twierdzenia mieszczące się w zakresie wsparcia organizacyjnego udzielanego studentom ze strony uczelni podczas wyjazdu zagranicznego (m.in. rekrutacji, aplikacji, zakwaterowania, przebiegu roku akademickiego oraz adaptacji).

### Potencjał w zakresie wsparcia praktycznego wymiany zagranicznej

W badaniach uwzględniono cztery potencjalne korzyści związane ze wsparciem praktycznym w zakresie organizacji wyjazdu: K1 – „wsparcie w poradzeniu sobie z wymaganiami administracyjnymi w zakresie aplikacji i rekrutacji na uczelnię przyjmującą”; K2 – „wsparcie w znalezieniu zakwaterowania (np. akademika)”; K3 – „korzystny kalendarz akademicki na uczelni przyjmującej (np. możliwość powrotu do Polski w przerwach między zajęciami)”; K4 – „rozwój kompetencji miękkich (np. adaptacja w nowym miejscu, podejmowanie inicjatywy)”.



W tabeli 1 zestawiono dane o zróżnicowaniu badanej próby ze względu na ustosunkowanie się do tych twierdzeń. Uwzględniono podział na studentki nieplacujące udziału w programie („NIE Erasmus”) oraz zrekrutowane do niego, wraz z wynikami analizy istotności różnic między tymi grupami (test U Manna–Whitneya) oraz siły związku (współczynnik V Craméra).

**Tabela 1**

*Zróżnicowanie badanych ze względu na stosunek do potencjalnych korzyści w zakresie wsparcia praktycznego w organizacji wymiany w programie Erasmus+ (N = 114)*

|    | Potencjalne korzyści/możliwości związane z udziałem w programie Erasmus+ | Odpowiedź z kafeterii |            |            |                  | test U Manna–Whitneya oraz V Craméra |
|----|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------|------------|------------------|--------------------------------------|
|    |                                                                          | zdecydowanie tak      | raczej tak | raczej nie | zdecydowanie nie |                                      |
|    |                                                                          | n (%)                 | n (%)      | n (%)      | n (%)            |                                      |
| K1 | NIE Erasmus                                                              | 7 (10,9)              | 44 (68,8)  | 12 (18,8)  | 1 (1,6)          | $\bar{r}_{NE} = 63,27$               |
|    | Erasmus                                                                  | 13 (26,0)             | 33 (66,0)  | 4 (8,0)    | –                | $\bar{r}_E = 50,11$                  |
|    | Razem                                                                    | 20 (17,5)             | 77 (67,5)  | 16 (14,0)  | 1 (0,9)          | $Z = -2,552^*$                       |
| K2 | NIE Erasmus                                                              | 8 (12,5)              | 43 (67,2)  | 13 (20,3)  | –                | $\bar{r}_{NE} = 58,19$               |
|    | Erasmus                                                                  | 10 (20,0)             | 28 (56,0)  | 12 (24,0)  | –                | $\bar{r}_E = 56,62$                  |
|    | Razem                                                                    | 18 (15,8)             | 71 (62,3)  | 25 (21,9)  | –                | $Z = -0,291$                         |
| K3 | NIE Erasmus                                                              | 11 (17,2)             | 30 (46,9)  | 21 (32,8)  | 2 (3,1)          | $\bar{r}_{NE} = 56,96$               |
|    | Erasmus                                                                  | 9 (18,0)              | 22 (44,0)  | 16 (32,0)  | 3 (6,0)          | $\bar{r}_E = 58,19$                  |
|    | Razem                                                                    | 20 (17,5)             | 52 (45,6)  | 37 (32,5)  | 5 (4,4)          | $Z = 0,212$                          |
| K4 | NIE Erasmus                                                              | 25 (39,1)             | 37 (57,8)  | 2 (3,1)    | –                | $\bar{r}_{NE} = 68,38$               |
|    | Erasmus                                                                  | 41 (82,0)             | 9 (18,0)   | –          | –                | $\bar{r}_E = 43,58$                  |
|    | Razem                                                                    | 66 (57,9)             | 46 (40,4)  | 2 (1,8)    | –                | $Z = -4,619^{***}$                   |
|    |                                                                          |                       |            |            |                  | $V = 0,435^{***}$                    |

\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

Zgodnie z rozkładem danych zawartych w tabeli zdecydowana większość studentek zgadza się, że udział w programie Erasmus+ może być związany z każdą z uwzględnionych w analizie korzyści. Dotyczy to zwłaszcza szansy uzyskania na uczelni przyjmującej wsparcia w zakresie adaptacji (wskazały ją niemal wszystkie badane).

W dużym stopniu dotyczy to także wsparcia studentek zarówno w poradzeniu sobie z wymaganiami administracyjnymi (aplikacja i rekrutacja na uczelnię przyjmującą), znalezieniu zakwaterowania (w przybliżeniu 8 na 10 studentek), jak i organizacji kalendarza roku akademickiego (7 na 10 studentek). W dwóch z omawianych zakresów (wsparcie w rekrutacji/aplikacji oraz rozwój kompeten-

cji w zakresie adaptacji i sprawstwa) stwierdzono istotne statystycznie różnice. Studentki planujące udział w programie Erasmus+ (w porównaniu z nieplanującymi go) relatywnie częściej dostrzegały te korzyści z wyjazdu.

### Bariery w zakresie wsparcia praktycznego wymiany zagranicznej

Wyniki badań własnych dotyczące stosunku badanych do czterech potencjalnych zagrożeń/niedogodności związanych z wyjazdem zagranicznym zestawiono w tabeli 2. Twierdzenia, do których się odnosiły, sformułowano następująco: N1 – „trudności z wymaganiami administracyjnymi dotyczącymi aplikacji i rekrutacji na uczelnię przyjmującą”; N2 – „brak wsparcia w sprawach organizacyjnych, studenckich podczas wyjazdu (np. zakwaterowanie)”; N3 – „nieprzystawanie kalendarza akademickiego uczelni przyjmującej oraz UAM”; N4 – „trudności w adaptacji na uczelni przyjmującej”.

**Tabela 2**

*Zróźnicowanie badanych ze względu na stosunek do potencjalnych niedogodności w zakresie wsparcia praktycznego w organizacji wymiany w programie Erasmus+ (N = 114)*

| Potencjalne zagrożenia/niedogodności związane z udziałem w programie Erasmus+ |             | Odpowiedź z kafeterii |               |               |                       | test U<br>Manna-Whitneya oraz<br>V Craméra |
|-------------------------------------------------------------------------------|-------------|-----------------------|---------------|---------------|-----------------------|--------------------------------------------|
|                                                                               |             | zdecydowa-<br>nie tak | raczej<br>tak | raczej<br>nie | zdecydowa-<br>nie nie |                                            |
|                                                                               |             | <i>n</i> (%)          | <i>n</i> (%)  | <i>n</i> (%)  | <i>n</i> (%)          |                                            |
| N1                                                                            | NIE Erasmus | 13 (20,3)             | 34 (53,1)     | 13 (20,3)     | 4 (6,3)               | $\bar{r}_{NE} = 50,59$                     |
|                                                                               | Erasmus     | 4 (8,0)               | 22 (44,0)     | 21 (42,0)     | 3 (6,0)               | $\bar{r}_E = 66,35$                        |
|                                                                               | Razem       | 17 (14,9)             | 56 (49,2)     | 34 (29,8)     | 7 (6,1)               | $Z = 2,727^{**}$<br>$V = 0,292^{*}$        |
| N2                                                                            | NIE Erasmus | 8 (12,5)              | 25 (38,6)     | 29 (45,8)     | 2 (3,1)               | $\bar{r}_{NE} = 49,39$                     |
|                                                                               | Erasmus     | 1 (2,0)               | 8 (16,0)      | 35 (70,0)     | 6 (12,0)              | $\bar{r}_E = 67,88$                        |
|                                                                               | Razem       | 9 (7,9)               | 33 (29,0)     | 64 (55,2)     | 9 (7,9)               | $Z = 3,345^{***}$<br>$V = 0,317^{**}$      |
| N3                                                                            | NIE Erasmus | 14 (21,9)             | 24 (37,5)     | 25 (39,1)     | 1 (1,6)               | $\bar{r}_{NE} = 44,28$                     |
|                                                                               | Erasmus     | -                     | 8 (16,0)      | 33 (66,0)     | 9 (18,0)              | $\bar{r}_E = 74,42$                        |
|                                                                               | Razem       | 14 (12,3)             | 32 (28,1)     | 58 (50,9)     | 10 (8,8)              | $Z = 5,259^{***}$<br>$V = 0,497^{***}$     |
| N4                                                                            | NIE Erasmus | 10 (15,6)             | 30 (46,9)     | 21 (32,8)     | 3 (4,7)               | $\bar{r}_{NE} = 47,24$                     |
|                                                                               | Erasmus     | 3 (6,0)               | 9 (18,0)      | 26 (52,0)     | 12 (24,0)             | $\bar{r}_E = 70,63$                        |
|                                                                               | Razem       | 13 (11,4)             | 39 (34,2)     | 47 (41,2)     | 15 (13,2)             | $Z = 4,024^{***}$<br>$V = 0,414^{***}$     |

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,01$ .

Rozkład danych w tabeli 2 można odczytać tak, że ustosunkowanie się badanych do zagrożeń/niedogodności związanych z wyjazdem w programie Erasmus+



jest mniej jednoznaczne niż w przypadku potencjalnych korzyści. Większość badanych (w przybliżeniu 6 na 10 studentek) zasygnalizowała brak obaw w zakresie wsparcia organizacyjnego związanego z pobytem na uczelni zagranicznej w zakresie zakwaterowania, adaptacji oraz kalendarza zajęć. Jednocześnie większość badanych (także 6 na 10 osób) spodziewa się trudności w zakresie wsparcia administracyjnego na etapie rekrutacji i aplikacji na uczelnię zagraniczną.

Jednocześnie ocena studentek zrekrutowanych do wymiany w programie Erasmus+ różniła się istotnie statystycznie od nieplanujących udziału w wymianie w każdym z czterech analizowanych obszarów. W każdym zakresie wsparcia organizacyjnego zdecydowanie więcej respondentek nieplanujących wyjazdu (w porównaniu z wyjeżdżającymi) dostrzega źródła potencjalnych obaw/niedogodności. W każdym zakresie ponad połowa respondentek nieplanujących wyjazdu dostrzega źródło zagrożeń. Z kolei niespełna połowa studentek planujących wyjazd postrzega analizowane kwestie w kategoriach zagrożeń.

#### DYSKUSJA WYNIKÓW

Zgodnie z wynikami badań własnych instytucjonalne wsparcie praktyczne organizacji wymiany zagranicznej jest istotnym czynnikiem wyznaczającym stosunek do mobilności edukacyjnej. Zdecydowana większość badanych uznała, że możliwość wsparcia praktycznego stanowi korzyść w wymianie w ramach programu Erasmus+. Z kolei niespełna połowa badanych wskazała, że kwestie organizacyjne pobytu mogą być źródłem zagrożeń. Uogólniając: badane studentki postrzegają zagadnienia związane z organizacją wyjazdu częściej w kategoriach potencjalnych szans i korzyści niż zagrożeń i obaw.

Uzyskane wyniki można zinterpretować tak, że większość badanych studentek pedagogiki zgodziła się z tym, że wyjazd w ramach programu Erasmus+ może wiązać się z potencjalnym wsparciem praktycznym w zakresie: sprostaniam wymagań administracyjnym – aplikacji i rekrutacji (85%), spraw studenckich – zakwaterowania (78%), adaptacji do oferty uczelni (98%) oraz kalendarza roku akademickiego (63%). Korzyści te dostrzegały zarówno studentki wyjeżdżające, jak i nieplanujące wyjazdu. Jednocześnie pierwsze z nich w istotnie wyższym stopniu (bardziej zdecydowanie) dostrzegały możliwość uzyskania wsparcia w zakresie administracyjnym oraz adaptacji do oferty uczelni przyjmującej.

W grupie reprezentatywnej, w projekcie realizowanym przez zespół Vossensteyna, niespełna połowa osób za istotne powody zainteresowania wyjazdem zagranicznym uznała: wsparcie w znalezieniu zakwaterowania (41%, w grupie z Polski 44%), wsparcie w poradzeniu sobie z wymaganiami administracyjnymi programu Erasmus (39%, Polska – 43%), rozwój kompetencji miękkich – ada-

ptacyjności i inicjatywy (78%, Polska – 76%) (Vossensteyn i in., 2010, s. 85–86). W badaniach tych zaledwie co czwarta osoba (średnio 25%) wyjeżdżająca na wymianę uznała czynniki dotyczące administracji i zakwaterowania za istotne przy podejmowaniu decyzji o wyjeździe, ale wzrost własnych kompetencji był istotny dla zdecydowanej większości (86%) z nich (Vossensteyn i in., 2010, s. 80–83).

Można przyjąć, że w badaniu własnym studentki relatywnie częściej niż grupy reprezentatywne dostrzegały potencjalne korzyści z uzyskiwania wsparcia praktycznego w organizacji wyjazdu zagranicznego. Może wynikać to zarówno z różnic pomiędzy badanymi osobami, jak również z upływu blisko dekady między porównywanymi badaniami. Przyczyn rozbieżności można zatem upatrywać we wzroście wysiłków podejmowanych przez uczelnie w celu zwiększenia poziomu mobilności. Może to być wynikiem przyjętych strategii rozwoju (Domański, 2019) w ramach rozwijanych przez uczelnie praktyk *internationalization at home*, m.in. oferowanie kursów i zajęć prowadzonych w językach obcych czy organizacji na terenie macierzystej instytucji wydarzeń promujących wyjazdy zagraniczne (Arabkheradmand i in., 2015; Serpa i in., 2020).

Do bardziej pozytywnego nastawienia badanych studentek wobec zagranicznej mobilności edukacyjnej – w porównaniu z wynikami wcześniejszych badań młodzieży akademickiej – może też przyczyniać się szerszy trend wzrostu akceptacji i zainteresowania wymianą międzynarodową. Dynamiczny rozwój mobilności akademickiej wpisuje się w aktualny kontekst społeczno-kulturowy, w którym mobilność stała się wartością kluczową (Dybaś i in., 2012; Lipnicka, 2017; Marciniak, 2017, 2021b; Souto-Otero, 2019). Od czasu transformacji ustrojowej w Polsce obserwuje się systematyczny wzrost liczby wyjazdów studentów i studentek na studia oraz praktyki zagraniczne, a rozwój programu Erasmus znacząco przyspieszył ten proces (FRSE, 2019; <https://erasmusplus.org.pl>; Karatekin i Taban, 2018; Souto-Otero, 2019).

Wyniki badań własnych wskazują, że studentki pedagogiki w większości nie podzielają obaw w zakresie wsparcia praktycznego związanego z organizacją pobytu na uczelni zagranicznej w zakresie zakwaterowania (64%), adaptacji (54%) oraz kalendarza zajęć (60%). Natomiast ponad połowa z nich (6 na 10 osób) spodziewa się trudności w zakresie wsparcia administracyjnego na etapie rekrutacji i aplikacji na uczelnię zagraniczną. Uczestnicy przywołanych badań Vossensteyna (2010, s. 85–90) wśród powodów nierozważania udziału w wymianie relatywnie rzadko wskazywali te związane ze wsparciem praktycznym: rozbieżność między kalendarzem na uczelni przyjmującej i macierzystej wskazało zaledwie 17% badanych (w Polsce – 24%); trudności administracyjne – 16% (w Polsce – 22%); brak wsparcia w znalezieniu zakwaterowania – 22% (w Polsce – 36%). Nie były to także istotne powody rezygnacji z udziału w wymianie (Vossensteyn, 2010, s. 76–90).

Zarówno wyniki badań własnych, jak i analizy innych badaczy pokazują, że potencjalne trudności związane z brakiem wsparcia praktycznego w organizacji wyjazdu mogą wywoływać niepewność wśród studentów oraz wpływać na ich decyzję o rezygnacji z udziału w wymianie zagranicznej. Jednakże podkreślić należy, że nie są to powody najistotniejsze. O wiele większe znaczenie miały trudności z uznaniem okresu studiów zagranicznych czy kwestie związane z finansowaniem wyjazdu (Bryła, 2014; Marciniak, 2019, 2021a, 2021b; Narkiewicz-Nie-dbalec i Kołodziejska, 2015; Rumbley, 2011; Vossensteyn i in., 2010, s. 86–90). Rezultat ten można interpretować w odniesieniu do rozwoju strategii internacjonalizacji uczelni macierzystych, które starają się zwiększać świadomość młodzieży studiującej w zakresie możliwości związanych z udziałem w wymianie międzynarodowej, dbają o wzrost przejrzystości procedur rekrutacyjnych oraz aplikacyjnych (Bryła, 2014; Karatekin i Taban, 2018). Taką grupę działań stanowi organizacja spotkań promocyjnych, informacyjnych, instruktażowych, w ramach których potencjalnym kandydatom do udziału w wymianie dostarczone są informacje dotyczące warunków na uczelniach przyjmujących, a także zakres wsparcia uczelni macierzystej (EC, 2022; Erasmus Student Network [ESN], 2022). Analogiczne działania zostały zaoferowane badanym studentkom – na WSE od 2015 roku uruchomiono szereg inicjatyw dotyczących programu Erasmus+, jak organizacja Erasmus Day, spotkań z uczestnikami wymiany oraz studentami przyjeżdżającymi na wymianę (<http://erasmuswse.home.amu.edu.pl/>).

Uzyskane wyniki badań własnych wskazują na wyraźną ambiwalencję w kwestii stosunku studentek do wsparcia praktycznego w organizacji wyjazdu. Dotyczy to zwłaszcza zakresu administracji i rekrutacji oraz adaptacji na uczelni przyjmującej. Z jednej strony zdecydowana większość badanych studentki spodziewa się potencjalnego wsparcia w zakresie procedur administracyjnych i dostrzega potencjał w rozwoju kompetencji miękkich (adaptacji i inicjatywy). Z drugiej strony bardzo duża część studentek spodziewa się trudności adaptacyjnych w trakcie pobytu.

Podkreślić należy, że trudności w sprostaniu wymogom administracyjnym w procedurze rekrutacyjnej i aplikacyjnej są jedynym obszarem wsparcia praktycznego, w którym większość osób uczestniczących w badaniach własnych (zarówno planujących, jak i nieplanujących wyjazdu zagranicznego) dostrzega potencjalne niedogodności. Uzyskane wyniki badań można interpretować w odwołaniu do jednej z kluczowych barier uczestnictwa w wymianie międzynarodowej, czyli dostępu do informacji. Niedostateczne wsparcie informacyjne ze strony uczelni prowadzić może do trudności w zakresie orientacji w ofercie ośrodków partnerskich (przyjmujących na wymianę), programów zajęć dostępnych na nich, korzyści z uczestnictwa w wymianie czy zasad uznawania realizowanych zajęć i punktów ECTS po powrocie z zagranicznej uczelni (Alves i in., 2024; Marciniak,

2019, 2021b; Rumbley, 2011; Vossensteyn i in., 2010). Z perspektywy uczestnictwa w wymianie kluczowym etapem jest rekrutacja do programu. Tymczasem brak przygotowanych odpowiednich konsultacji, dostępności przewodników opisujących procedury w formacie „krok po kroku” czy ogólniejszych spotkań informacyjnych sprawia, że studenci mogą czuć się zdezorientowani w procesie rekrutacji (Diem i in., 2023; EC, 2022). Młodzież studiująca często nie otrzymuje (w swoim poczuciu) wystarczająco szczegółowych informacji o wymaganych dokumentach, terminach, zasadach kwalifikacji. To prowadzić może do niepewności, zniechęcenia i w konsekwencji rezygnacji z udziału w programach wymiany (Atobatele i in., 2024; Collett, 2025).

Ze strony studentów i studentek występuje oczekiwanie przejrzystości procedur aplikacyjnych na uczelnię przyjmującą. Procedury te obejmują przygotowanie dokumentacji, m.in.: Learning Agreement, dokumentów tożsamości, certyfikatów językowych czy wizowych. Dokumenty te przygotować należy z zachowaniem wymogów dotyczących ich formy, terminu i sposobu przekazania, np. wysyłka skanów, skorzystanie z witryn internetowych i aplikacji online (ESN, 2022; European University Association [EUA], 2025). Te formalności i procedury wymiany dokumentów są zróżnicowane w zależności od uczelni przyjmującej (kraju destynacji) i mogą być obiektywnie skomplikowane. W połączeniu z tymi elementami brak poczucia wsparcia administracyjnego w aplikacji może skutkować zniechęceniem do podjęcia się formalności, a szerzej – także udziału w wymianie (Chirwa, 2025; Diem i in., 2023). Wobec trudności zgłaszanych przez studentów szczególnego znaczenia nabierają szkolenia techniczne z zakresu wykorzystania i obsługi narzędzi (np. Mobility Tool+) mogących ułatwić aplikację i komunikację z uczelniami przyjmującymi (EC, 2022; EUA, 2025).

Spośród analizowanych w tekście zakresów wsparcia praktycznego obawy relatywnie wielu (bo niemal połowy) studentek budziła adaptacja na uczelni przyjmującej. W tym obszarze doświadczenia badanych studentek korespondują z innymi uczestnikami wymiany edukacyjnej. Studenci uczestniczący w programach wymiany często zgłaszają trudności z adaptacją do nowego środowiska akademickiego. Wynikają one zarówno z różnic kulturowych, jak i odmiennego systemu oceniania, treści i metod nauczania. W celu przeciwdziałania tym trudnościom uruchamiane są między innymi programy adaptacyjne i mentoring (Atobatele i in., 2024). Jedną z praktyk w tym zakresie jest program „Buddy” realizowany przez uczelniane oddziały ESN (2022). Obawy dotyczące adaptacji na uczelni przyjmującej obniżyć można też dzięki wcześniejszemu (przed rozpoczęciem wymiany) kontaktowi z jej przedstawicielami (Roberts i Ammigan, 2024). Kontakt ze studentami oraz pracownikami uczelni przyjmujących (ale też – ze studentami uprzednio realizującymi wymianę w danym ośrodku) pozwala minimalizować trudności adaptacyjne. Pozwala bowiem na przygotowanie pragmatyczne – doty-

czące codziennego funkcjonowania: kosztów życia w kraju mobilności, dostępności i wysokości stypendiów, dodatkowych opłat administracyjnych, zasad korzystania z komunikacji publicznej, możliwości zakwaterowania itp. (Collett, 2025).

Wyniki badań własnych dotyczące wsparcia praktycznego w organizacji wymiany w programie Erasmus+ potwierdziły istnienie istotnych statystycznie różnic między studentkami pedagogiki planującymi wymianę zagraniczną a nieplanującymi jej. Większość studentek nieplanujących uczestnictwa w wymianie zagranicznej uznała każdy z czterech analizowanych zakresów wsparcia praktycznego (spraw administracyjnych, życia codziennego, organizacji roku akademickiego oraz adaptacji) za źródło potencjalnych zagrożeń, niedogodności. Większość studentek planujących wyjazd nie podzielała obaw w analizowanych zakresach. W odniesieniu do potencjalnych korzyści wsparcia instytucjonalnego istotne różnice dotyczyły tylko zakresu wsparcia administracyjnego oraz adaptacji. Siła związków między wszystkimi analizowanymi zjawiskami była niska lub przeciętna. Wyniki te znajdują potwierdzenie także w rezultatach reprezentatywnych badań – osoby uczestniczące w wymianie dostrzegają więcej korzyści i wykazują mniej obaw niż osoby nieplanujące wyjazdu (Bryła, 2014; EC, 2018; EUA, 2025; Vossensteyn i in., 2010, s. 80–86). Różnice te mogą wynikać z odmiennych doświadczeń. Być może studentki biorące udział w wymianie w większym stopniu doświadczyły efektów działań podejmowanych przez uczelnię w celu zapoznania się z warunkami wymiany (np. Erasmus Day) w ramach internacjonalizacji *at home* (Arabkheradmand i in., 2015; Bryła, 2014, Domański, 2019; ESN, 2022; Karatekin i Taban, 2018; Marciniak, 2019, 2021a, 2021b). Możliwe jest też redukowanie dysonansu decyzyjnego – studentki planujące wymianę mogą wykazywać tendencję do minimalizowania negatywnych cech wymiany, a studentki nieplanujące jej do utwierdzania się w swoich obawach.

## KONKLUZJE

Wyniki badań własnych są zbieżne z dotychczasowymi analizami zjawiska mobilności akademickiej i jego uwarunkowań. Przywołane analizy dotyczące udziału w zagranicznej wymianie edukacyjnej wskazują, że wsparcie praktyczne i kompetencje związane z organizacją wyjazdu mogą stanowić istotny wyznacznik mobilności. Większość badanych studentek pedagogiki (zwłaszcza planujących wyjazd) dostrzegała potencjalne korzyści w zakresie wsparcia praktycznego. Jednocześnie wyraźne było zróżnicowanie w zakresie oceny zagrożeń: większość studentek nieplanujących wymiany zagranicznej spodziewa się trudności w zakresie wsparcia organizacyjnego, podczas gdy większość studentek zrekrutowanych do wyjazdu nie potwierdza takich obaw. Wyjątkiem jest wsparcie administracyjne procesu rekrutacji.

tacji i aplikacji, do którego ustosunkowanie jest ambiwalentne – postrzegane jest równocześnie jako źródło korzyści i zagrożeń. Wydaje się, że szczególnie w tym zakresie warto zwiększać wysiłki instytucjonalne (ESN, 2022; Marciniak, 2021b; McAuliffe i Khadria, 2020; Serpa i in., 2020; Vossnesteyn i in., 2010).

W uczelnianych strategiach internacjonalizacji istotne miejsce zajmować powinny wysiłki na rzecz zwiększania zakresu wsparcia organizacyjnego, technicznego, tworzenia ramowych przewodników, oferowania spotkań informacyjnych zgodnie z ideą Erasmus Day oraz promowania kontaktu z uczelniami przyjmującymi (Atobatele i in., 2024; Chirwa, 2025; Collett, 2025; Roberts i Ammigan, 2024).

W odpowiedzi na kryzys mobilności wywołany pandemią COVID-19 na znaczeniu tracić mogą motywy mobilności studenckiej związane z tradycyjną formą wymiany (Diem i in., 2023; Zapotoczna, 2021). Szczególnej wartości nabierają działania na rzecz redefinicji celów umiędzynarodowienia – z tradycyjnie rozumianych wyjazdów zagranicznych jako tych związanych z fizycznym przemieszczeniem się w kierunku rozwijania kompetencji międzykulturowych i społecznych, co realizować można między innymi poprzez zapewnianie różnorodnych doświadczeń międzykulturowych (Bista i in., 2024; Rosenbaum i in., 2025).

#### BIBLIOGRAFIA

- Alves, H., Bacelar, J., Sproge, K. (2024). *Removing the main obstacles to European student mobility: A proposal for better and more inclusive Erasmus grants*. European University Foundation. [https://www.up.pt/erasmus-for-all/downloads/E4A\\_PR2\\_Report\\_Removing\\_the\\_main\\_obstacles\\_to\\_european\\_student\\_mobility.pdf](https://www.up.pt/erasmus-for-all/downloads/E4A_PR2_Report_Removing_the_main_obstacles_to_european_student_mobility.pdf)
- Arabkheradmand, A., Shabani, E.A., Zand-Moghadam, A., Samadi Bahrami, H., Derakhshesh, A., Rahimi Golkhandan, A. (2015). *An introduction to the internationalization of higher education: Essential topics*. University Press of America.
- Atobatele, F.A., Kpodo, P.C., Eke, I.O. (2024). Strategies for enhancing international student retention: A critical literature review. *Open Access Research Journal of Science and Technology*, 10(2), 35–45. <https://doi.org/10.53022/oarjst.2024.10.2.0050>
- Bista, K., Allen, R.M., Chan, R.Y. (red.). (2024). *Impacts of COVID-19 on international students and the future of student mobility: International perspectives and experiences*. Routledge.
- Bowles, H., Murphy, A.C. (red.). (2020). *English-medium instruction and the internationalization of universities*. Springer, Palgrave Macmillan.
- Bryła, P. (2014). International student mobility in Poland – a literature review on tendencies, motivations, and obstacles. W: P. Bryła, T. Domański (red.), *The impact of the Erasmus programme on mobility and employability* (s. 135–164). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Chirwa, H. (2025). Exploring motives and challenges in the Erasmus+ student mobility program: A case study of Khazar University students. *IIUM Journal of Educational Studies*, 13(1), 144–165. <https://doi.org/10.31436/ijes.v13i1.549>
- Collett, E. (2025). *International student mobility: A post-pandemic reset or a broader challenge?* Migration Policy Institute. [https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/TCM-international-students-2025\\_final.pdf](https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/TCM-international-students-2025_final.pdf)



- Diem, H.T.T., Thinh, M.P., Mung, T.T. (2023). An investigation into the benefits and challenges of international student exchange programs: Perspectives from student teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(7), 258–280. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.7.14>
- Domański, T. (2019). Internacjonalizacja szkół wyższych – polskie uczelnie na tle zagranicznej konkurencji. W: Ł. Sułkowski, R. Seliga (red.), *Internacjonalizacja i marketing uniwersytetów* (s. 9–31). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dybaś, M., Dziemianowicz-Bąk, A., Krawczyk-Radwan, M., Walczak, D. (2012). Szkolnictwo Wyższe. W: *Raport o stanie edukacji 2011* (s. 121–168). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Engwall, L. (red.). (2020). *Missions of universities: Past, present, future*. Springer Nature Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-41834-2>
- Erasmus Student Network. (2022). *For more inclusive & engaging Erasmus+ mobilities: Technical recommendations*. [https://esn.org/sites/default/files/news/for\\_more\\_inclusive\\_and\\_engaging\\_erasmus\\_mobilities.pdf](https://esn.org/sites/default/files/news/for_more_inclusive_and_engaging_erasmus_mobilities.pdf)
- European Commission. (2018). *Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Mid-term evaluation of the Erasmus+ programme (2014–2020)*. European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52018DC0050>
- European Commission. (2022). *Blended mobility implementation guide for Erasmus+ higher education mobility KA131*. <https://eurireland.ie/assets/uploads/2023/04/BIP-Implementation-Guide-Erasmus.pdf>
- European University Association. (2025). *Use and impact of the Erasmus+ programme (2021–27) at higher education institutions: Survey report and recommendations*. [https://www.eua.eu/images/publications/Publication\\_PDFs/Erasmus\\_MidTerm\\_Report.pdf](https://www.eua.eu/images/publications/Publication_PDFs/Erasmus_MidTerm_Report.pdf)
- Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. (2020). *Erasmus+, Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój, Europejski Korpus Solidarności – raport 2019*. FRSE. <https://www.frse.org.pl/czytelnia/program-erasmus-po-wer-eks-raport-2019>
- <http://erasmuswse.home.amu.edu.pl>
- <https://erasmusplus.org.pl>
- Jaskulska, S., Marciniak, M., Jankowiak, B., Klichowski, M. (2022). Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w doświadczeniach polskich uczniów i uczennic: codzienność i wizja przyszłości szkoły, *Edukacja Międzykulturowa*, 16(1), 151–163. [https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10\\_15804\\_em\\_2022\\_01\\_10/c/20-fb737c5f-7166-4e58-ad-57-3f57e555f16b.pdf.pdf](https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_15804_em_2022_01_10/c/20-fb737c5f-7166-4e58-ad-57-3f57e555f16b.pdf.pdf)
- Kanclerz, B., Peret-Drażewska, P., Myszka-Strychalska, L., Marciniak, M., Karmolińska-Jagodzick, E. (2023). Zmiany w zakresie miejsca zamieszkania, sytuacji rodzinnej i ekonomicznej w czasie epidemii COVID-19 w kontekście poczucia bezpieczeństwa współczesnej młodzieży akademickiej. *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, 43, 569–586. <http://dx.doi.org/10.25951/12969>
- Karatekin, K., Taban, M.H. (2018). Global citizenship levels of Polish university students and Turkish Erasmus students in Poland. *Acta Didactica Napocensia*, 11(1), 41–59. <https://doi.org/10.24193/adn.11.1.4>
- Lesjak, M., Juvan, E., Ineson, E.M., Yap, M.H.T., Podovšovnik Axelsson E. (2015). Erasmus student motivation: Why and where to go? *Higher Education*, 70, 845–865. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9871-0>
- Lipnicka, M. (2017). *Implementacja Procesu Bolońskiego w europejskim szkolnictwie wyższym. Porównawcza analiza instytucjonalna Polski i Niderlandów*. Wydawnictwo KUL.



- Marciniak, M. (2017). Młodzież akademicka wobec mobilności w czasach płynnej nowoczesności. *Forum Oświatowe*, 29(1), 65–76.
- Marciniak, M. (2019). Porozumiewanie się w językach obcych jako wyzwanie dla uczestnictwa młodzieży akademickiej w zagranicznej mobilności edukacyjnej. *Podstawy Edukacji*, 12, 205–220. <http://dx.doi.org/10.16926/pe.2019.12.15>
- Marciniak, M. (2021a). Jakość kształcenia na uczelniach zagranicznych a mobilność edukacyjna studentek pedagogiki. *Wychowanie w Rodzinie*, 25(2), 305–320. <https://doi.org/10.34616/wvr.2021.2.305.320>
- Marciniak, M. (2021b). Uznawalność okresu studiów za granicą jako uwarunkowanie mobilności edukacyjnej studentek pedagogiki. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 40(3), 269–286. <https://doi.org/10.17951/lrp.2021.40.3.269-286>
- Marciniak, M., Metz, M. (2023). Intercultural learning of academic students during the short-term international exchange. W: Marciniak, J. Sikorska, M. Klichowski, H. Krauze-Sikorska (red.), *Learning in a world of cultural and social change: Interdisciplinary perspective* (s. 88–112). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- McAuliffe, M., Khadria, B. (red.). (2020). *World Migration Report 2020*. IOM. [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2020.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf)
- Mijal, A., Bruska, A., Sokołowska, S. (2022). Student mobility as a strategy of increasing competitiveness on the global labor market – an attempt to diagnose educational mobility: The case of Poland. *European Research Studies Journal*, 25(1), 366–381. <https://doi.org/10.35808/ersj/2858>
- Myszka-Strychalska, L., Peret-Drażewska, P., Marciniak, M., Karmolińska-Jagodzik, E., Kanczer, B. (2022). Młodzież akademicka w okresie pandemii COVID-19: sytuacja zawodowa i materialna – egzemplifikacje badawcze. *Roczniki Pedagogiczne*, 14(3), 5–26. <https://doi.org/10.18290/rped22143.1>
- Narkiewicz-Niedbalec, E., Kołodziejka, E. (2015). Pokonywanie barier i wykorzystywanie szans – doświadczenia uczestników programu Erasmus. W: P. Prüfer (red.), *Erasmus – relacja – internacjonalizacja* (s. 61–78). Wydawnictwo Naukowe PWSZ im. J. z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim.
- Peret-Drażewska, P., Myszka-Strychalska, L., Marciniak, M., Kanczer, B., Karmolińska-Jagodzik, E. (2023). Młodzież akademicka w okresie pandemii COVID-19. Studencka antycypacja zmian życiowych wobec sytuacji kryzysowej. *Resocjalizacja Polska*, 25, 151–171. <https://doi.org/10.22432/pjsr.2023.25.10>
- Roberts, D.L., Ammigan, R. (red.). (2024). *Supporting international students in U.S. higher education: A theory-based approach*. Palgrave Macmillan.
- Rosenbaum, C.Y., Iwaki, N., Tatsumi, Y. (2025). Rethinking study abroad: Post-pandemic perspectives on international exchange in Japan. *Cogent Education*, 12(1), 2437875. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2437875>
- Rumley, L. (2011). Review of the existing literature on mobility obstacles and incentives. W: U. Teichler, I. Ferencz, B., Wächter (red.), *Mapping mobility in European higher education. Volume I: Overview and trends. A study produced for the Directorate General for Education and Culture (DG EAC) of the European Commission* (s. 190–205). European Commission. <https://www.researchgate.net/publication/281812713>
- Serpa, S., Caldeira, S.N., Damião Serpa, M.S., Gonçalves, R.L., Montenegro, H.M., Rego, I.E. (2020). Mobility in the internationalisation of higher education institutions. *International Journal of Higher Education*, 9(4), 46–60. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n4p46>

- Souto-Otero, M. (red.). (2019). *Erasmus+ higher education impact study: Final report*. Publications Office of the European Union.
- Urząd Miasta Stołecznego Warszawy. (2013, 7 marca). *Studenci zagraniczni w Polsce i Warszawie*. Informacja Prasowa.
- Vossensteyn, H., Beerkens, M., Cremonini, L., Huisman, J., Souto-Otero, M., Bresancon, B., Focken, N., Leurs, B., McCoshan, A., Mozuraityte, N., Pimentel Bótas, P.C., de Wit, H. (2010). *Improving participation in the Erasmus programme: Final report to the European Parliament*. European Parliament. [https://purehost.bath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/292129/improving\\_the\\_participation\\_in\\_the\\_erasmus\\_programme\\_updated\\_with\\_my\\_name\\_in\\_it.pdf](https://purehost.bath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/292129/improving_the_participation_in_the_erasmus_programme_updated_with_my_name_in_it.pdf)
- Zapotoczna, M. (2021). Zdalne umiędzynarodowienie? Mobilność edukacyjna studentów w obliczu zmian. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 40(1), 117–127. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2021.40.1.117-127>

**Author:** Mateusz Marciniak

**Title:** Institutional support in organising international exchange and educational mobility of female pedagogy students

**Keywords:** practical support; educational mobility; university students; internationalisation of higher education

**Discipline:** Pedagogy

**Language:** Polish

**Document type:** Article

### Summary

The article explores the role of institutional support in organising international exchange as a determinant of educational mobility among female pedagogy students. Drawing on the context of the Erasmus+ programme and broader internationalisation strategies in higher education, the study investigates how practical support – such as assistance with administrative procedures, accommodation abroad, academic calendar alignment, and adaptation to hosting university demands – affects students' attitudes toward mobility. The research was conducted in 2017–2019 at the Faculty of Educational Studies of Adam Mickiewicz University, Poznań, involving female students ( $N = 114$ ), both participants ( $n = 50$ ) and non-participants ( $n = 64$ ) of Erasmus+ exchange. Using a diagnostic survey method (auditorium survey with questionnaire) and statistical analysis, the study reveals that while most students perceive practical support as a potential benefit of mobility, those not planning to participate more frequently associate it with possible disadvantages. Notably, administrative procedures and adaptation challenges emerged as most ambivalent factors – viewed simultaneously as opportunities and obstacles. The findings suggest that enhancing institutional efforts in providing clear, accessible information and practical support may be crucial for fostering international exchange, and it may also contribute to rebuilding student mobility in the post-pandemic era.

