

Barbara Minkiewicz, Tomasz Szapiro

Ekonomiczne aspekty analizy ścieżek zawodowych

– cele, metody i stan badań

W artykule przedstawiono wiele kwestii związanych z badaniami ścieżek zawodowych absolwentów szkół wyższych. Autorzy omawiają cele i znaczenie takich badań oraz ich metodologię, a także podejmują próbę uporządkowania składających się na nie zagadnień.

Stawiają tezę, że metodologia badań nad karierami zawodowymi absolwentów powinna korzystać z biogramów, będących opisem procesów wpływających na wzrost lub degradację tej części kapitału ludzkiego, która jest związana z edukacją.

W podsumowaniu podejmują próbę sformułowania listy problemów badawczych – wyzwań naukowych, szczególnie ważnych dziś, w dobie zmian strukturalnych w Polsce. Tekst powstał w powiązaniu z analizami prowadzonymi w ramach projektu badawczego finansowanego przez KBN (nr 1H02B 017 18). Wykorzystano w nim również ogólnie dostępne, publikowane materiały źródłowe, a także dokumentację związaną z prowadzonymi na bieżąco przedsięwzięciami Ośrodka Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej i tam archiwizowaną.

Wprowadzenie

Jak dowodzi literatura poświęcona tej problematyce, zagadnienia dotyczące ścieżek zawodowych absolwentów szkół wyższych, badania ich karier w biznesie, cele i znaczenie tych badań oraz wybrane kwestie związane z ich metodologią budzą coraz szersze zainteresowanie naukowców, a także praktyków – polityków i menedżerów odpowiedzialnych za funkcjonowanie edukacji wyższej, a wreszcie – osób podejmujących kształcenie wyższe.

Celem poznawczym prezentowanych analiz jest wskazanie mechanizmów odpowiadających za przyrost kapitału ludzkiego w warunkach radykalnej zmiany struktury społeczno-gospodarczej w Polsce w latach 1989–2000. Przeprowadzone wcześniej badania nad absolwentami uczelni umożliwiają formułowanie wniosków mających charakter opisowy i niewielką moc objaśniającą dynamikę tych procesów. Naturalnym postulatem jest natomiast opis trzech podstawowych mechanizmów:

- mechanizmu powstawania luki percepcyjnej między postrzeganiem kariery i danymi opisującymi kariery zawodowe¹;
- mechanizmu wpływu podaży absolwentów na rynek pracy²;
- mechanizmów komunikacyjnych (kanały, sygnały, dekodowanie) w trójkącie: kandydat → uczelnia → pracodawca.

Brak całościowego spojrzenia na problematykę edukacyjną (a zwłaszcza wyższej edukacji ekonomicznej) wynika nie tylko z szerokiego zakresu zagadnień. Wpływa na to także przekonanie analityków o niskiej przydatności takich badań, głównie z powodu niewielkiego nimi zainteresowania³ ze strony polityków edukacyjnych. Badania te wymagają ponadto rozbudowanych danych dotyczących rynku pracy, a ten jest przedmiotem pogłębionych analiz dopiero od początku lat dziewięćdziesiątych.

Stworzenie programu zmierzającego do zbudowania narzędzi precyzyjnej naukowej identyfikacji, pomiaru i prognozowania zjawisk związanych z wytwarzaniem kapitału ludzkiego wymaga uprzedniego ustalenia zakresu badań uwzględniającego dotychczas podane wyniki i postulaty. Zrealizujemy tu pierwszy etap: podejmiemy próbę uzasadnienia znaczenia tej tematyki oraz uporządkowania związanych z nią zagadnień.

Ponieważ punktem wyjścia prezentowanej analizy jest perspektywa ekonomiczna, najpierw zajmiemy się pojęciem kapitału ludzkiego w ujęciu ogólnym, a następnie uszczegółowionym dla przypadku wykształcenia. Ustalenie terminologii i rozumienia pojęć pozwoli nam przejść do problemów efektywności działań związanych z kapitałem ludzkim oraz do opisu zjawisk związanych z zarządzaniem nim, wybranych z rzeczywistości. Za szczególnie ważne uznaliśmy dwa skrajne zagadnienia. Pierwsze z nich dotyczy istniejącego dziś w gospodarce polskiej, w nieakceptowalnej skali, zjawiska bezrobocia. Bezrobocie przedstawiamy w szczególnej perspektywie – jako niepożądany skutek zarządzania. Zjawisko to występuje we wszystkich gospodarkach i jednym z priorytetowych celów każdej polityki edukacyjnej jest jego minimalizacja. Istnieją zarówno dobre wzorce (kraje, w których ograniczono bezrobocie do poziomu uznawanego za akceptowalny przynajmniej przez teoretyków), jak i wzorce sytuacji niepożądanych (Polska, niestety, służy tu jako model dla tej grupy państw). Właśnie analizie zagadnień polityki edukacyjnej – w aspekcie makroekonomicznym, finansowym – poświęcamy kolejną część opracowania.

Makroekonomiczne ujęcie problemu pozwala na jedynie częściowe rozumienie zjawisk występujących na rynkach edukacyjnych. Należy je uzupełnić o ujęcie mikroekonomiczne, które uwzględnia uwarunkowania podmiotów podejmujących decyzje dotyczące ich edu-

¹ Dwunastoletnia historia listy najbogatszych Polaków sporządzanej przez tygodnik „Wprost” dowodzi, że można wyróżnić dwa typy biznesmenów. Celem większości były pieniądze. Ci osiągnęli sukces krótkotrwały. Pozostali, zawdzięczając to pomysłom na rozwijanie własnych przedsięwzięć, stali się wybitnymi przedsiębiorcami i finansistami, którzy, dzięki pracy i talentom, osiągnęli sukces długotrwały. Za miarę sukcesu przyjęto tu wielkość przychodów, zysków i majątku, a za miarę trwałości sukcesu – występowanie na kolejnych listach. I jedni, i drudzy postrzegani są w odbiorze społecznym jako ci, którzy zrobili karierę. Ścieżki dojścia do niej nie są znane.

² Publikacje z lat 1995–2000, według naszej wiedzy, nie pokazują zależności między liczbą absolwentów a ich wynagrodzeniami, wynikami finansowymi firm i wzrostem gospodarczym oraz wpływu sytuacji na rynku pracy na podaż absolwentów (poprzez modyfikację programów kształcenia w odpowiedzi na sygnały pracodawców).

³ Świadczy o tym między innymi brak konkretyzacji strategii rozwoju tego sektora w dokumentach rządowych oraz stawianie edukacji na marginesie spraw wymagających pilnych rozstrzygnięć. Na przykład w dokumencie Rady Ministrów z listopada 1996 roku pt. *Budżet państwa na rok 1997. Czwarty rok realizacji Strategii dla Polski* zapisano zaledwie 3-procentowy wzrost realnych nakładów na naukę, najniższy spośród innych priorytetów (przewidziano między innymi prawie 5-procentowy wzrost nakładów na rolnictwo, niemal 7-procentowy na wymiar sprawiedliwości oraz ponad 5-procentowy na obronę narodową).

kacji. Naturalnym źródłem badań są więc absolwenci uczelni, tj. podmioty, które podejmowały sekwencje decyzji dotyczących ich wykształcenia (udzielając sobie wielokrotnie odpowiedzi na pytania, co i gdzie studiować). Pogląd ten podziela wielu autorów. Na podstawie obszernej, choć rozproszonej wiedzy empirycznej, przedstawiamy stan badań w tej dziedzinie, by następnie podjąć próbę sformułowania otwartych zagadnień badawczych oraz uzasadnienia ich znaczenia naukowego i praktycznego.

Kapitał ludzki

Znaczenia kapitału ludzkiego dla zjawisk gospodarczych i politycznych upatruje się w potencjale wzrostu gospodarczego, a dzięki temu w stwarzaniu możliwości rozwiązywania problemów cywilizacyjnych wymagających rozbudowanych inwestycji. Koncepcję i analizy zależności między wzrostem kapitału ludzkiego a wzrostem gospodarki i wydajności można znaleźć między innymi u Adama Smitha i później, w latach sześćdziesiątych, w literaturze poświęconej rozwojowi gospodarczemu (por. Schulz 1961; Becker 1964). Według tej koncepcji do wzrostu gospodarczego prowadzi zarówno powiększanie kapitału fizycznego, jak i kapitału ludzkiego.

Od połowy lat osiemdziesiątych teoretycy endogenicznych teorii wzrostu gospodarczego piszą o rentowności inwestowania zarówno w kapitał fizyczny, jak i w kapitał ludzki. Na przykład według Roberta Lucasa (1993, s. 290) „[...] głównym motorem wzrostu jest akumulacja kapitału ludzkiego, a głównym źródłem różnic w standardach życia między narodami są różnice w wielkości kapitału ludzkiego [...]”, a według Paula Romera (1990; 1993) duże zasoby początkowe kapitału ludzkiego pozwalają na adaptację nowych rozwiązań i opanowanie nowych technologii.

Punktem wyjścia dla teorii kapitału ludzkiego jest analiza czynników wpływających na wzrost produkcji. Jednym z narzędzi ułatwiających zrozumienie procesu produkcji (i wzrostu ekonomicznego) jest pojęcie **funkcji produkcji**. Pokazuje ona zależność między nakładami (w uproszczeniu: pracy i kapitału) a wynikami – produktem.

Badania dowodzą (por. np. Domański 1993), że podział czynników określających wzrost na pracę i kapitał nie odpowiada rzeczywistości, że nie można w sposób zadowalający objaśnić mechanizmu wzrostu gospodarczego za pomocą funkcji produkcji, która zależy jedynie od tych dwóch czynników: przy tych samych nakładach kapitału i pracy wynik produkcyjny może być różny. Próbowano więc rozszerzać funkcję produkcji o zmienną opisującą technologię. Otrzymywany obiekt nadal nie objaśniał tak zwanego **problemu reszty**. Kolejne próby doprowadziły Gary'ego Beckera do sformułowania – *implicite* (a więc poprzez opisanie pewnych pojęć i kategorii, które go tworzą) – definicji **kapitału ludzkiego**. Te pojęcia to: nagromadzone umiejętności, wiedza i zdolność do pracy. Zgodnie z podręcznikową dziś definicją „[...] kapitał ludzki to umiejętności umożliwiające osiągnięcie dochodów. Powstaje on w wyniku nakładów podnoszących zdolność pracy do osiągnięcia zysku [...]” (Czarny 1998). Nakładem jest tu koszt wykształcenia.

Robert J. Barro (1997) wskazuje, że „[...] kapitał ludzki to wykształcenie i doświadczenie zawodowe [...]”. David R. Begg (1993) dołącza do tej definicji wskazówkę, jak ów kapitał może być mierzony: „[...] kapitał ludzki to nagromadzony przez pracownika zasób wiedzy fachowej, doświadczenie i umiejętności. Jego wyceny dokonuje się z punktu widzenia stworzonych przezeń możliwości uzyskiwania dochodów w przyszłości [...]”. Z ko-

lei David R. Kamerschen, Richard B. McKenzie i Clark Nardinelli (1991) poszerzają tę definicję o możliwości produkcyjne pracowników: „[...] kapitał ludzki to nabyte kwalifikacje oraz możliwości produkcyjne pracowników [...]”. Taka ewolucja nakazuje dołączenie do kosztów kapitału ludzkiego (kosztów „nabycia wiedzy zawodowej”) także kosztów inwestycji w zdrowie. Na uboczu pozostaje problem indywidualnych wrodzonych predyspozycji stwarzających „możliwości produkcyjne” pracownika. Problematykę kapitału „zdrowotnego” pomijamy ze względu na brak miejsca, chociaż rozwiązanie problemów zdrowotności społeczeństwa rozpoczyna się od profilaktyki i jej upowszechnienia, opartej na edukacji, obejmującej wiedzę o przyczynach chorób, lecz również wiedzę o mechanizmach, które sprzyjają ich powstawaniu. Za kluczową inwestycję w człowieka uznajemy inwestycję w wykształcenie, które przygotowuje do kariery zawodowej, ale także do budowy ogólnie rozumianego fizycznego i psychicznego bezpieczeństwa ludzi (por. Walsh 1935).

Akumulacja kapitału ludzkiego (nabywanie oraz gromadzenie wiedzy i umiejętności) jest możliwa dzięki stałemu procesowi kształcenia, uwzględniającemu przekaz informacji, technik i metod działania, wiedzy teoretycznej uchwyconej w abstrakcyjnych formalizacjach, wreszcie – dzięki nabywaniu umiejętności praktycznych. Tłem dla procesu akumulacji kapitału ludzkiego są też inne elementy globalnej zmiany społeczno-gospodarczej powiązane ze wzrostem gospodarczym. Należy tu wymienić tendencję do deregulacji gospodarek narodowych, zmniejszanie odpowiedzialności państwa za przebieg życia gospodarczego oraz zmiany w strukturze czynników rozwoju gospodarczego (wzrost roli sektora usług finansowych i teleinformatycznych).

Kształcenie – proces wytwarzania kapitału ludzkiego – musi pokonać wiele barier. Niektóre z nich są dobrze zbadane na gruncie pedagogiki (aspekt jednostki ludzkiej) oraz na gruncie szczegółowych nauk przyrodniczych i społecznych (zastosowanie nabytej wiedzy, kontekst organizacyjny). Jedną z najważniejszych nierozpoznanych barier jest niedostosowanie podaży kształconych pracowników do potrzeb gospodarki. Inna bariera to swoista inercja systemu edukacji, rozumiała wobec konieczności utrzymania kierunku edukacji, wyznaczanego przez kulturową i cywilizacyjną rolę kształcenia.

Oczekiwania formułowane przez pracodawców to tylko jeden z doraźnych czynników wpływu na proces kształcenia. Istotne opóźnienie czasowe między bodźcem (na przykład sygnałem o konieczności zmian w procesie kształcenia) a reakcją (zmianą sylwetki absolwenta) skutkuje trudnościami w metodologii pomiaru cech wykształcenia. Z tego względu, omawiając wpływ środowisk gospodarczych na system edukacji, należy raczej dążyć do stworzenia systemu stałego rozpoznawania czynników uwarunkowanych rynkiem pracy, niż oczekiwać skuteczności jednorazowej adaptacji do formułowanych postulatów (por. Bucki, Minkiewicz 1998).

Szczególnym instrumentem dostosowywania struktury kwalifikacyjno-zawodowej popytu do podaży na pracę jest śledzenie losów zawodowych absolwentów⁴. Badania prowadzone w tym zakresie, według naszej wiedzy, nie są skoordynowane w skali kraju. Dotyczą one różnych zbiorowości, nie są prowadzone systematycznie i za priorytetowe uznają nieco inne kwestie. Trudno je traktować jako spójny system informacji, na którego podstawie można byłoby udzielić odpowiedzi na fundamentalne dziś pytania.

⁴ Wyróżnia się następujące wzory karier zawodowych: **stabilizacyjna** – utrzymywanie tej samej pozycji zawodowej od momentu pierwszej pracy do pracy obecnej; **progresywna** – występująca w przypadku ruchliwości w górę (przesunięcia, jakie dokonują się w przypadku takich osób w wymiarze pozycji zawodowej mają tendencję wzrostową o różnym stopniu ekspansji); **regresywna** – występująca w przypadku ruchliwości w dół o różnym stopniu degradacji (por. Rokicka 2000).

Zarządzanie kapitałem ludzkim ma więc znaczenie również z punktu widzenia kosztowej efektywności i systemu edukacji, i opieki zdrowotnej, ponieważ skala wydatków na oba te sektory jest znaczna (kwoty rządu około 5% PKB w przypadku edukacji i jeszcze wyższe w przypadku służby zdrowia, por. „Rocznik Statystyki...” 1997, s. 157–158, 165; 2000, s. 454–456).

Analiza rzeczywistości społeczno-gospodarczej i próba identyfikacji problemów związanych z transformacją ustrojową w Polsce wskazują na marnotrawstwo kapitału ludzkiego. Świadczą o tym następujące zjawiska: rosnące bezrobocie, opłacanie wielu zatrudnionych poniżej minimum socjalnego, a nawet poniżej minimum egzystencji, nadmierny etaryzm społeczeństwa blokujący przedsiębiorczą innowacyjność⁵, ignorowanie przez władze państwowe problemów badawczo-rozwojowych, nauki i szkolnictwa wyższego⁶, elityzacja szkolnictwa wyższego⁷ (por. Kowalik 1998).

Bezrobocie a wykształcenie

Różne są źródła bezrobocia i zróżnicowane sposoby zapobiegania mu lub zmniejszania jego skali. Bezrobocie może mieć charakter przejściowy (frykcyjny), cykliczny, strukturalny lub ukryty. Bezrobocie przejściowe występuje wtedy, gdy ludzie przechodzą z jednego miejsca pracy do drugiego, wymagającego podobnych kwalifikacji, bezrobocie cykliczne wywołane jest przez okresowe spadki koniunktury gospodarczej, bezrobocie strukturalne spowodowane jest potrzebą znacznych zmian kwalifikacji pracowników (na przykład w efekcie zmian technologicznych). Bezrobocie ukryte dotyczy ludzi nie ujętych w statystykach bezrobocia (zatrudnieni w niepełnym wymiarze, chociaż są gotowi do podjęcia pracy na cały etat, pracujący na stanowiskach, które wymagają innych kwalifikacji, nie szukający pracy z powodu zniechęcenia długotrwałym poszukiwaniem jakichkolwiek ofert (por. Kamerschen, McKenzie, Nardinelli 1991). W odróżnieniu od bezrobocia strukturalnego inne jego rodzaje można regulować poprzez odpowiednie działania.

Przedmiotem naszych rozważań jest bezrobocie strukturalne. Do rozbieżności kwalifikacji i rodzaju oferowanej pracy dochodzi w rezultacie przekształceń w strukturze gospodarki, a tym samym w strukturze popytu na pracę. Powiększa się wówczas dystans między rzeczywistością ekonomiczną i społeczną a rezultatami kształcenia i kwalifikacjami osób kończących edukację. Obumieranie nierentownych gałęzi produkcji, wyż demograficzny, migracje to inne – oprócz nieadekwatności struktur kształcenia i zatrudnienia – przykłady czynników prowadzących do bezrobocia strukturalnego (por. Kamerschen, McKenzie, Nardinelli 1991).

Bezrobocie strukturalne jest mało wrażliwe na poprawy koniunktury (por. Balcerowicz 1998), dlatego istotne jest znalezienie innych środków prowadzących do jego zmniejszenia. Wskazuje się tu między innymi na obniżenie stawek podatku dochodowego, zmianę

⁵ O postawie pasywności świadczy fakt, że większość gospodarstw domowych otrzymuje ponad połowę dochodów ze skarbu państwa (zatrudnienie w sektorze państwowym i transfery socjalne).

⁶ Docenianie wagi problemu tylko w sferze deklaracji, o czym świadczą między innymi skala emigracji wewnętrznej i zewnętrznej pracowników nauki, spadek wydatków z budżetu państwa na szkolnictwo wyższe w sytuacji gwałtownego wzrostu liczby kandydatów na studia i studentów, spadek nakładów na badania i rozwój (por. Felbur, Czyżowska 1995) oraz wydatków na naukę (udział wydatków na naukę w PKB w 1991 roku wynosił 0,76% PKB, a w 1998 roku – 0,47%; por. Kowalik 1998).

⁷ Wzrost zainteresowania kształceniem i komercjalizacja tego sektora pokazały wyraźne tendencje do dziedziczenia statusu społecznego.

(też obniżenie) wysokości zasiłków dla bezrobotnych oraz na pewne instrumenty, które służą lepszemu dostosowaniu struktury podaży pracy do struktury zapotrzebowania na pracę (na przykład organizacja tanich szkoleń zawodowych, dofinansowanie tworzenia nowych miejsc pracy dla absolwentów, wspieranie przedsiębiorczości na terenach dotkniętych bezrobociem). Wyniki badań empirycznych⁸ pokazują jednak, iż obniżenie podatku dochodowego przynosi tylko nieznaczne efekty w tym zakresie, że obniżenie zasiłków do pewnego poziomu skłania do poszukiwania pracy, ale warunkiem jej znalezienia jest szybka zmiana kwalifikacji. Dlatego też, aby rozwiązać ten problem, należy skoncentrować się przede wszystkim na stworzeniu właściwych form współpracy między środowiskiem edukacyjnym i środowiskiem biznesowym.

W krajach rozwiniętych uczelnie kładą nacisk na śledzenie potrzeb gospodarki. Istnieją dwa podejścia metodologiczne do tego problemu. Podejście normatywne zakłada, iż możliwe jest planowanie i (lub) prognozowanie rozwoju oraz – na podstawie planu (prognozy) – projektowanie i tworzenie kierunków kształcenia (skrajną postacią takiego podejścia jest planowanie kadr i polityka społeczna w systemie nakazowym gospodarki centralnie kierowanej). Przedmiotem badań jest popyt kadrowy gospodarki na absolwentów. Podejście fenomenologiczne nakazuje obserwację preferencji podejmujących i oferujących pracę i na tej podstawie tworzenie programów kształcenia, aby uniknąć strukturalnego niedostosowania popytu i podaży pracy.

Na zróżnicowaną sytuację grupy specjalistów na rynku pracy, głównie z powodu niedostosowań kwalifikacyjnych do zapotrzebowania na pracę sygnalizowanego przez rynek, wskazują zarówno dane statystyczne Krajowego Urzędu Pracy (por. Trzeciak 1998), jak i wyniki badań socjologicznych (por. Bielecki, Minkiewicz 1998). Kluczowym więc czynnikiem, który umożliwi likwidację tej bariery jest prawidłowa identyfikacja mechanizmów prowadzących do istnienia luki strukturalnej.

W opracowaniach poświęconych relacjom między kształceniem a zatrudnieniem przeważają dwa nurty: w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii – nurt **beckerowski**, oparty na ekonomistycznej koncepcji pracy, w powiązaniu z teorią kapitału ludzkiego, oraz we Francji i Niemczech – nurt **strukturalny**, analizujący głównie kierunki przepływu strumienia absolwentów opuszczających system edukacji, według poziomu wykształcenia, typu studiów i sektora zatrudnienia oraz charakteru pełnionych funkcji. Mimo luk w uzasadnieniach teoretycznych uważa się, że jest on najpełniejszy i najbardziej odpowiadający potrzebom współczesnego zarządzania (por. Darska 1996).

Bezrobocie i niepełne zatrudnienie osób wykształconych jest od początku lat osiemdziesiątych zjawiskiem ogólnoświatowym. Dotyczy ono w większym niż kiedyś stopniu osób o najwyższych kwalifikacjach. Według opinii UNESCO, wyrażonej w trakcie międzynarodowej konferencji w Paryżu (por. *Higher Education...* 1997), zatrudnienie absolwentów uczelni stanowi jedno z podstawowych wyzwania dla szkolnictwa wyższego w skali ogólnoświatowej. Dlatego też tematyka ta jest zaliczana do priorytetowych dziedzin działalności UNESCO oraz stanowi przedmiot wielu sesji naukowych, którym patronuje ta organizacja. Politykę Wspólnoty Europejskiej w tej dziedzinie określa *Biała Księga*, postulując poszukiwanie dróg kształcenia przystosowanych do perspektyw pracy i zatrudnienia (por. *Biała Księga...* 1997).

⁸ Na przykład znaczne obniżki podatków w Wielkiej Brytanii za rządów Margaret Thatcher nie skłoniły bezrobotnych do zmiany kwalifikacji (por. Czarny 1998).

Maurice Kogan i John Brennan (1993) twierdzą, że w badaniach związków między kształceniem i zatrudnieniem powinno się zwracać uwagę przede wszystkim na trzy problemy: określenie relatywnej siły wzajemnych oddziaływań szkolnictwa wyższego i rynku pracy; zdefiniowanie obszarów maksymalnej współzależności sfery kształcenia i sfery zatrudnienia oraz ich maksymalnej autonomii; poszerzenie wiedzy o mechanizmach, dzięki którym istniejące i przyszłe stosunki między tymi sferami mogłyby być kontrolowane, a także podjęcie próby odpowiedzi na pytanie, czy relacje te w ogóle powinny być kontrolowane, a jeśli tak, to kto powinien je kontrolować.

Ocena sytuacji w Unii Europejskiej wskazuje, że rynek pracy absolwentów szkół wyższych charakteryzuje zwiększenie liczby wysoko kwalifikowanych kadr, ograniczone możliwości absorpcji wszystkich pojawiających się na nim specjalistów oraz wzrost liczby bezrobotnych absolwentów (por. Hryniewicz, Jałowiecki 1994; Bengtsson 1996; Teichler, Kehm 1996). Bezrobotni absolwenci tych szkół są nową kategorią wśród bezrobotnych. I chociaż w zasadzie mogą oni być zatrudnieni na stanowiskach o niższych wymogach kwalifikacyjnych, to jednak istnieje poważny problem społeczny nadprodukcji kadr z wyższym wykształceniem⁹. Ponieważ w obu przypadkach – i bezrobocia, i zatrudnienia poniżej kwalifikacji – mamy do czynienia z niewykorzystaniem bądź niepełnym wykorzystaniem kapitału ludzkiego, problem dostosowania struktury kształcenia do zapotrzebowania rynku pracy staje się niezwykle ważny. Istnienie bezrobocia w Polsce, i to w takiej skali jak obecnie¹⁰, oznacza marnotrawstwo kapitału ludzkiego¹¹.

Dowodzi tego także zainteresowanie Komisji Europejskich studiami i analizami procesu wchodzenia absolwentów szkół wyższych na rynek pracy. Zainteresowanie tą problematyką w krajach OECD doprowadziło do identyfikacji trzech rodzajów **luk umiejętności**, wynikających z niedostatecznej reakcji podaży na szybkie zmiany popytu. Są to: niedobory w przygotowaniu siły roboczej, tj. niedostosowania do wymaganych umiejętności (problem podaży umiejętności); luki w zawodach, w specyficznych umiejętnościach zawodowych (głównie o charakterze lokalnym); brak miejsc pracy dla pracowników o kwalifikacjach nieadekwatnych do potrzeb rynku (por. konferencja zorganizowana przez Centre for Education Research and Innovation – CERi w 1989 roku; Bengtsson 1996).

Z punktu widzenia nauk o zarządzaniu, które wymagają teorii umożliwiających budowę wariantów polityki edukacyjnych w skali państwa i w skali instytucji nauczających, problem ten uznawany jest za bardzo trudny i wymaga badań. W skali regionalnej, w doświadczeniach europejskich związanych z badaniem relacji między kształceniem a zatrudnieniem odnotowuje się rosnące znaczenie polityki państwa w zakresie kształcenia zawodowego i zatrudnienia (por. Darska 1996). Na przykład na szczeblu Unii Europejskiej istnieje projekt CEDEFOP (Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego) – a dla niego wspólna metodologia wkraczania młodzieży na rynek pracy. Na zlecenie organizacji EUROSTAT Centrum CEDEFOP stworzyło system i bazę danych na temat tenden-

⁹ Przyjmujemy kontekstowe rozumienie tego terminu: nadprodukcja zasobów pracy jest tu miarą strukturalnego niedopasowania podaży pracy i popytu na pracę.

¹⁰ W niektórych krajach stopa bezrobocia młodzieży sięga prawie 40% (na przykład w Hiszpanii w 1997 roku 37,1%, we Włoszech – 33,6%, w Grecji – 31%, w Polsce – 24,6%; „Rocznik Statystyki...” 2000).

¹¹ Tak będzie do około 2015 roku. Roczniki wyższe wkraczające na rynek pracy nie są (i nie będą) czynnikiem dynamizującym rozwój gospodarczy, ale staną się ciężarem, głównie z tego powodu, że ciągle brakuje skutecznej strategii walki z bezrobociem (por. Kowalik 1998).

cji rozwojowych kwalifikacji i zatrudnienia. W poszczególnych krajach prowadzone są badania ciągle: na przykład we Francji – całej kohorty maturzystów; w Wielkiej Brytanii – potencjalnych absolwentów (*Careers Service Survey*), w Kanadzie – wszystkich, którzy wychodzą z systemu kształcenia (ankieta *Relance*). Prowadzi to do tworzenia i realizowania polityk, których podłożem są metody naukowe oraz dążenie do unifikacji metod w badaniach statystycznych dotyczących problematyki kształcenia i zatrudnienia. Dane zbierane są od ponad dwudziestu pięciu lat: jednorazowe – w ujęciu przekrojowym, oraz długofalowe, dotyczące przejścia z systemu edukacji do życia zawodowego, a także zatrudnienia i bezrobocia młodzieży. W miarę upływu czasu studia nad tą problematyką są coraz bardziej złożone (na przykład dotyczą powiązań między kolejnymi sytuacjami: pracą, bezrobociem, kształceniem, a także prawdopodobieństwa zmian w następnym okresie i tworzenia modeli dla tych sekwencji).

Analiza zależności między wykształceniem i bezrobociem wskazuje na pewną, występującą w niektórych krajach, tendencję: im wyższe jest wykształcenie, tym niższa stopa bezrobocia¹². Jest ona znacznie wyższa wśród ludności młodszej: w listopadzie 1998 roku 37,6% w grupie wielu 15–19 lat, 20,5% w grupie wieku 20–24 lata, 10,6% – w grupie wieku 25–29 lat i 8,1% w grupie powyżej 30 lat. Może to świadczyć o tym, że na przykład w Polsce łatwiej jest utrzymać posiadaną już pracę niż wejść na rynek pracy. Dlatego tak ważne są badania pokazujące proces wejścia na ten rynek.

Panuje przekonanie, że aktywna walka z bezrobociem jest związana z tworzeniem nowych miejsc pracy oraz sprzyjaniem przepływowi z sektorów zagrożonych bezrobociem i ze sfery bezrobocia do gospodarki. Oba te zadania są wyzwaniem dla systemu edukacyjnego. Odpowiedzią na nie jest między innymi dążenie do adaptacji systemu edukacyjnego do potrzeb rynku pracy i – w szczególności – konieczność monitorowania rynku pracy na użytek instytucji edukacyjnych. Jak pokazują dane statystyczne, system edukacyjny boryka się z fundamentalnymi problemami, zwłaszcza w zakresie finansowania, i nie jest jeszcze gotowy do pełnienia takich zadań.

Rynek edukacyjny w świetle danych statystycznych

Wprawdzie w dokumentach rządowych ostatniej dekady docenia się znaczenie kapitału ludzkiego dla rozwoju gospodarczego kraju, jednak analiza wysokości nakładów na prace badawczo-rozwojowe, naukę i szkolnictwo wyższe (tabela 1) wskazuje na pewną prawidłowość, która, zdaniem Tadeusza Kowalika (1998) „[...] uprawnia do wniosku, że w ostatnich latach [...] władze systematycznie ignorowały problemy badawczo-rozwojowe i naukę, i raczej tolerowały niż wspierały rozwój szkolnictwa wyższego [...]”.

Dane przedstawione w tabeli 1 dowodzą, że wysoki wzrost produktu krajowego brutto (PKB) nie przełożył się w sposób zauważalny na zwiększenie zasobów i poprawę efektywności funkcjonowania żadnej z tych dziedzin. Na przykład eksplozji ilościowej szkolnictwa wyższego (prawie czterokrotny wzrost liczby studentów, niemal trzykrotne zwiększenie liczby uczelni, ponadtrzykrotny wzrost współczynnika skolaryzacji) oraz dywersyfikacji stopni i typów kształcenia przy braku działań zmierzających do rozwoju kadry na-

¹² W listopadzie 1998 roku w Polsce było 10,6% bezrobotnych ogółem, 3% wśród osób z wykształceniem wyższym i aż 14,4% w grupie osób z wykształceniem podstawowym i niepełnym podstawowym („Rocznik Statystyczny...” 1999, s. 145).

ukowej i bazy materialnej szkolnictwa wyższego towarzyszył spadek jego ogólnego poziomu. Zmniejszyły się wydatki na naukę (z 0,76% PKB w 1991 roku do 0,47% w 1998 roku), spadły wydatki na szkolnictwo wyższe, w sposób widoczny zmalały także nakłady na badania i rozwój.

Tabela 1

Udział w produkcji krajowym brutto wydatków na naukę szkolnictwo i edukację wyższe, prace badawczo-rozwojowe w latach 1991–1998 (w %)

Rok	Dynamika PKB (rok poprzedni = 100)	Udział w PKB			
		wydatki na naukę	wydatki na szkolnictwo wyższe	nakłady na B+R ^a	wydatki na edukację
1991	93,0	0,76	0,82	0,81	5,1
1992	102,6	0,64	0,88	0,84	5,4
1993	103,8	0,57	0,82	0,86	5,4
1994	105,2	0,55	0,73	0,82	5,6
1995	107,0	0,54	0,71	0,70	5,2
1996	106,1	0,52	0,78	0,76	5,5
1997	106,8	0,51	0,80	0,72	5,7
1998	104,8	0,47	0,77	0,73	5,6

Systematycznemu spadkowi wydatków na naukę towarzyszy oscylujący, minimalny wzrost wydatków na edukację.

^a Prace badawczo-rozwojowe obejmują trzy rodzaje działalności: badania podstawowe, badania stosowane i prace rozwojowe.

Źródło: wydatki na naukę za: Kowalik (1998); wydatki na edukację za: Golinowska (1999, s. 20–21); „Rocznik Statystyczny” 1999, s. 324; „Mały Rocznik Statystyczny” 1996, s. 200; *Raport o stanie...* 1999; *Szkoły wyższe...* 2001, s. 444.

Według Kowalika (1998), interpretując te dane, należy pamiętać między innymi o przekonaniu władz, że naukowcy to jedna z najbardziej plastycznych grup społecznych, niezdolna do zbiorowego działania i mająca niewielką siłę polityczną, o stawianiu znaku równości między państwowymi wydatkami na naukę a przesocjalizowaniem, co, zdaniem niektórych ekonomistów, jest źródłem słabości gospodarek w wielu krajach europejskich, a także o fałszywej świadomości rządzących, kształtowanej przez wysoką koniunkturę w stolicy.

Zjawiska te być może ulegną zmianie, gdyż jednym z czterech głównych priorytetów na lata 2000–2020, zapisanym w *Strategii rozwoju Polski do roku 2020*, jest „[...] ofensywa edukacyjna, ukierunkowana na unowocześnienie systemu kształcenia młodzieży oraz przekwalifikowanie znacznej części obecnie zatrudnionych, dostosowana do potrzeb przyszłości i skomputeryzowanego społeczeństwa [...]” (*Strategia rozwoju...* 2000, s. 34). Dwa z trzech głównych kierunków działań w bieżącym pięcioleciu to przejście do intensywnego inwestowania w edukację (już od roku 2001 w tempie 1,5 punktu szybszym od wzrostu PKB, co da docelowo udział wydatków na edukację – ze wszystkich źródeł łącznie, także z budżetów rodzin – na poziomie 6,5% PKB w roku 2010 i 7,5% w roku 2020) oraz intensyfikacja wydatków na naukę i zaplecze badawczo-rozwojowe, najpóźniej od roku 2003 (tak aby w 2010 roku osiągnąć 1,8% PKB, a w 2020 roku 2,5% PKB).

Tendencje obserwowane w Polsce ujawniły się również w większości państw Europy Południowej i Wschodniej. Publiczne wydatki na edukację w tych krajach (poza Czechami, Słowenią i Estonią) w okresie transformacji obniżały się bardziej niż następował spadek PKB (tabela 2). Wstąpiły tam dwie tendencje: ochrona tych wskaźników i nakładów na początku okresu transformacji, a nawet – przejściowo – wzrost. W Polsce, po początkowym spadku, nastąpił niewielki wzrost w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych.

Tabela 2

Wydatki publiczne na edukację w krajach przechodzących transformację gospodarczą jako procent produktu krajowego brutto w latach 1991–1997

Rok	Polska	Czechy	Słowacja	Węgry	Słowenia	Macedonia	Bulgaria	Rumunia	Łotwa	Rosja
1991	5,1	4,1	5,6	6,3	4,8	6,8	5,1	3,6	4,2	3,6
1992	5,4	4,5	6,0	6,6	5,5	5,4	6,1	3,6	4,6	3,6
1993	5,4	5,2	5,2	6,5	5,8	6,0	5,7	3,3	6,1	4,0
1994	5,6	5,4	4,4	6,4	5,5	5,7	4,8	3,1	6,1	4,5
1995	5,2	5,3	5,1	5,5	5,8	5,7	4,0	3,4	6,9	3,6
1996	5,5	5,3	5,0	4,9	5,8	5,9	3,2	3,5	5,8	3,8
1997	5,7	–	–	4,3	–	5,4	4,0	–	5,8	4,2

Poza Węgrami i Bułgarią w krajach przechodzących transformację wydatki mają charakter oscylujący.
Źródło: Golinowska (1999, s. 24).

Wydatki na edukację – zarówno publiczne, jak i prywatne – w większości państw OECD systematycznie rosną, szybciej niż PKB (przeciętnie wynoszą 5,9% PKB, ale na przykład 8% w krajach skandynawskich i 5% w Turcji).

Tabela 3

Wydatki publiczne na edukację w wybranych krajach Unii Europejskiej, Czechach, Polsce i na Węgrzech w 1996 roku

Kraj	Wydatki na edukację jako % PKB	Wydatki na edukację jako % PKB <i>per capita</i>
Austria	5,6	34,1
Czechy	5,3	28,0 ^a
Dania	7,0	29,7
Finlandia	6,6	29,6
Francja	6,4	30,1
Grecja	2,4	13,3
Hiszpania	4,8	25,0
Polska	5,2	24,5
Szwecja	6,7	32,3
Węgry	6,4	30,1

^a Rok 1995.

Źródło: Golinowska (1999, s. 23).

Znaczne są także różnice w finansowaniu badań naukowych. Ze statystyk wynika, że udział Polski w światowych nakładach na badania i rozwój jest niższy niż jej udział w światowej produkcji przemysłowej czy w łącznym produkcie krajowym brutto i że wydatki na jednego badacza są w Polsce najniższe spośród wszystkich państw OECD i czterokrotnie mniejsze niż średnio w Unii Europejskiej, a więc że istnieje dystans między systemem nauki i techniki w Polsce oraz systemami nauki i techniki w krajach wysoko rozwiniętych¹³. Aby go zmniejszyć, konieczny jest wzrost nakładów budżetowych na naukę (na odnowienie infrastruktury i aparatury naukowej oraz na wzrost płac pracowników tej sfery) a także na stworzenie lub wzmocnienie systemu zachęt dla przedsiębiorców, aby finansowali prace badawczo-rozwojowe.

Konieczność ponoszenia wielkich nakładów na badania naukowe wobec istniejących wyzwań (między innymi zagrożenie malarią, globalne zagrożenia środowiska) jest niekwestionowana. Wydaje się jednak, że przy obecnym poziomie rozwoju gospodarczego natknięto się, zwłaszcza w krajach, w których dochód na głowę mieszkańca jest wyraźnie mniejszy, na nieprzekraczalną barierę finansową. Świadczy o tym między innymi kryzys tak zwanych negocjacji środowiskowych. Dalszy postęp można uzyskać bądź poprzez wzrost gospodarczy, pozwalający powiększać nakłady na prowadzone działania, bądź przez zwiększenie efektywności wykorzystania istniejących zasobów. Wspólnym mianownikiem tych działań jest inwestowanie w kapitał ludzki (edukacja). Aby jednak takie inwestycje mogły odnieść pożądane skutki, konieczne jest zrozumienie mechanizmów odpowiadających za przyrost kapitału ludzkiego.

Statystyki finansowania edukacji i nauki nie dowodzą, niestety, by miały zaistnieć radykalne zmiany polityki edukacyjnej w krajach przechodzących transformację gospodarczą.

Stan badań relacji między kształceniem i zatrudnieniem

Trudno nie zgodzić się z opiniami podkreślającymi niewystarczający zakres badań nad szkolnictwem wyższym i rynkiem pracy absolwentów, potrzebę badania nie rozpoznanych dotąd problemów (*tracer studies*), identyfikacji ról i odpowiedzialności instytucji zajmujących się perspektywami zatrudnienia absolwentów¹⁴. Fundamentalne znaczenie mają tu metody pozwalające na budowanie scenariuszy zatrudnienia absolwentów. W Polsce istotnym punktem odniesienia dla stworzenia takiego scenariusza jest ocena perspektyw zatrudnienia w kontekście umasowienia studiów wyższych w latach dziewięćdziesiątych. Oznacza to pilną konieczność prowadzenia badań nad kierunkami zatrudnienia, co umożliwi dokumentację ewolucji kryzysu zatrudnienia absolwentów. Inne ważne punkty odniesienia to: warunki rozwoju społeczno-gospodarczego, wymagania regionalne wobec kompetencji przyszłego absolwenta, problem dywersyfikacji podaży studiów, zmieniające się priorytety polityki edukacyjnej w odniesieniu do szkół wyższych, innowacje programów kształcenia oraz procesu edukacyjnego.

Tymczasem nie mamy wiedzy o ustabilizowanych prawidłowościach – rynek jest platformą negocjowania preferencji pracodawców i pracobiorców, które powstają w wyniku kształ-

¹³ Wskaźnik GERD (ang. *Gross Domestic Expenditure on R&D*), opisujący ogólne krajowe wydatki na badania i rozwój (w mln USD) na głowę mieszkańca, jest w Polsce ośmiokrotnie mniejszy niż w krajach OECD, siedmiokrotnie mniejszy niż w krajach Unii Europejskiej, trzykrotnie mniejszy niż w Czechach i tylko nieznacznie wyższy od wskaźników dla najbardziej rozwiniętych krajów Ameryki Łacińskiej. Ze względu jednak na różnice poziomu rozwoju gospodarczego wskaźnik ten nie jest w pełni miarodajny (por. *Stan nauki...* 1999). Na przykład w Niemczech w 1996 roku kształtował się on na poziomie 487,0 (2,29% PKB); we Francji – 478,2 (2,32% PKB); w Wielkiej Brytanii – 360,3 (2,62% PKB); w Republice Czeskiej – 134,9 (1,07% PKB); w Polsce – 52,6 (0,76% PKB); na Węgrzech – 60,7 (0,66% PKB).

¹⁴ Między innymi na konferencji „The Consequences of Change for Graduate Employment”, zorganizowanej w Paryżu w 1997 roku (por. *Proceedings...* 1997).

towania potrzeb obu tych grup, gdy występują one na tym samym rynku w roli konsumentów. Układ o tak silnie skomplikowanej współzależności nie znalazł jeszcze uzasadnień teoretycznych umożliwiających modelowanie dynamiki. Do tworzenia polityki zarządczej wykorzystuje się więc opis statystyczny i ogranicza do zjawisk, które dopuszczają poprawny opis statystyczny i śledzenie korelacji.

Relacje między systemem szkolnictwa wyższego a rynkiem pracy są analizowane z różnych punktów widzenia. W aspekcie **zapotrzebowania na kadry z wyższym wykształceniem** szkolnictwo jest siłą napędową rozwoju gospodarczego, więc oferta kształcenia powinna odpowiadać potrzebom rynku pracy (o skali i strukturze kształcenia powinny decydować potrzeby gospodarki). Z punktu widzenia **zapotrzebowania społecznego na kształcenie** szkolnictwo powinno zaspokoić przede wszystkim zróżnicowane potrzeby edukacyjne młodzieży, więc oferta edukacyjna powinna uwzględniać jej aspiracje, uzdolnienia, motywacje i perspektywy zawodowe (swobodny wybór kierunku studiów i równe szanse w dostępie do wykształcenia). W aspekcie **inwestowania w kapitał ludzki** wykształcenie jest inwestycją, zarówno z punktu widzenia jednostki, jak i społeczeństwa. Wybór charakteru i typu studiów jest zdeterminowany i jednocześnie sterowany przez oczekiwane dochody i pozycję na rynku pracy (por. Teichler, Kehm 1996).

Formułowane w tym kontekście hipotezy nie znajdują powszechnej akceptacji. Przyjęcie, że o skali i strukturze kształcenia decydują potrzeby rynku pracy zakłada możliwość posiadania instrumentów pozwalających na sterowanie wyborami młodzieży i przygotowywanie dokładnych prognoz potrzeb gospodarki w tym zakresie. Jednak uznanie za priorytetowe zapotrzebowania społecznego na kształcenie oznacza uzyskanie społecznej akceptacji na nadmierne (w stosunku do potrzeb) kształcenie na niektórych kierunkach, a tym samym niepewne perspektywy zatrudnienia po ich ukończeniu. Traktowanie wykształcenia jako inwestycji (zarówno jednostki, jak i społeczeństwa) oznacza także zgodę na pewien margines niedostosowania: młodzież nie zawsze wybierze te kierunki i rodzaje studiów, których poszukuje rynek. Poglądy te powstały na podstawie badań prowadzonych w rozwiniętych systemach rynkowych i wymagają weryfikacji w warunkach transformacji systemu. Zagrożenie nowym – analogicznym do zachodnioeuropejskiego – bezrobociem strukturalnym może wystąpić w Polsce wcześniej, niż przewidują to prognozy (dwukrotny wzrost współczynnika skolaryzacji do roku 2010, narastające trudności ze znalezieniem pracy zgodnej z przygotowaniem zawodowym, brak systemu przepływu informacji między rynkiem pracy a rynkiem usług edukacyjnych).

Próba sporządzenia pełnego katalogu badań losów zawodowych absolwentów skończyła się niepowodzeniem. Dwukrotnie przeprowadzony sondaż wśród istniejących w uczelniach biur karier pokazał, że większość szkół wyższych nie prowadzi takich badań. Lista instytucji (uczelni, ośrodków badawczych) i pracowników nauki zajmujących się tą problematyką jest więc dosyć skromna. Z przeglądu literatury na ten temat wynika, że badania z tego zakresu mają zwłaszcza odpowiedzieć na trzy pytania: co przede wszystkim wpływa na decyzje kształtujące ścieżkę edukacyjną i zawodową absolwenta (pytania o dokonane wybory w tym zakresie i ich motywacje); jaki jest związek wykształcenia zdobytego w uczelni z wejściem na rynek pracy i zaistnieniem na tym rynku; jakie problemy towarzyszą przejściu z edukacji do zatrudnienia.

Badania losów zawodowych absolwentów prowadzone są na zróżnicowanych poziomach kształcenia, za pomocą różnych narzędzi, w różnej skali i przez różne jednostki badawcze. Zróżnicowana też jest ich użyteczność. Niektóre z nich są częścią empiryczną prac dyplomowych (licencjackich, magisterskich, doktorskich), inne – powstają na zapotrzebowanie władz

uczelni i stanowią dla nich informację o ocenie realizowanego programu. Wyniki tego typu badań mogą także służyć do monitorowania rynku pracy pod kątem potrzeb edukacji, rozpoznania sytuacji społecznej, zawodowej i bytowej absolwentów, chociaż, jak pokazuje praktyka, takie informacje są użyteczne przede wszystkim dla badaczy zainteresowanych tą tematyką. Badania są realizowane jednorazowo, cyklicznie lub w sposób ciągły. Mają na celu albo ocenę procesu przejścia między edukacją a rynkiem pracy, albo śledzenie karier edukacyjnych i zawodowych absolwentów. W tym drugim przypadku badania powinny się powtarzać i być rozłożone w czasie, a, jak wynika z zebranych informacji, są one najczęściej jednorazowe lub jeśli są powtarzane, to dotyczą już innej zbiorowości absolwentów. Badania karier absolwentów mogą być atutem lub warunkiem uzyskania certyfikatu/akredytacji przez jednostkę kształcącą oraz narzędziem w walce konkurencyjnej na rynku edukacyjnym.

Z dokonanego przeglądu wynika, że większość badań prowadzonych było (jest) w celach poznawczych. Być może wyniki niektórych z nich zastosowano na przykład w zarządzaniu szkołą wyższą, do monitorowania lokalnych rynków pracy, do prowadzenia polityki edukacyjnej w regionie, do modyfikacji programów kształcenia czy nawet jako narzędzie oceny jakości kształcenia, ale w opracowaniach nie ma informacji na ten temat.

Niewielka skala i częstotliwość prowadzenia tego rodzaju badań wynika z trudności uzyskania dofinansowania, ale także z niedocenia ich wagi¹⁵.

Brak środków na takie analizy przesądza często również o sposobie ich realizacji, kształcie ankiety (tzn. zakreślonych obszarach badawczych) oraz o wielkości próby (populacji) wytypowanej do badań.

Postawione cele ogólne badania i hipotezy badawcze (na przykład o związku między jakością wykształcenia a karierą zawodową) decydują o kształcie (zawartości merytorycznej) kwestionariusza oraz o blokach problemowych dotyczących najbardziej istotnych, zdaniem badacza, kwestii.

Przy konstrukcji narzędzia badawczego warto skorzystać z istniejących narzędzi, opracowanych wcześniej przez specjalistów, co pozwala na porównywanie wyników badań i w pewnym sensie rozszerza ograniczone, przede wszystkim ze względów finansowych, pole badawcze. Być może tak się już dzieje, ale w literaturze poświęconej tej problematyce brakuje takich analiz.

Innym istotnym problemem jest dotarcie do respondentów, co wynika z braku aktualnych centralnych baz z informacjami, braku takich informacji w archiwach uczelnianych oraz braku stałych form współpracy uczelni z absolwentami. Trudności te zostały znacznie spotęgowane przez wprowadzenie ustawy o ochronie danych osobowych.

Wyzwania

Przedstawione w poprzednich paragrafach rozważania pozwalają na podjęcie próby sformułowania listy zagadnień badawczych szczególnie ważnych w dobie zmian strukturalnych w Polsce, a będących dziś wyzwaniami naukowymi. Dopiero analizy rynków umożliwiają wnioskowanie o mechanizmach zmian oraz konstruowanie swoistych **barometrów bezrobocia**, które znajdują zastosowanie do tworzenia prognoz. Prognozy na podstawie analiz w sferze edukacji wyższej stają się palącą koniecznością. Należy przede wszystkim:

¹⁵ W krajach Unii Europejskiej zaczęły się one rozwijać na dużą skalę w latach siedemdziesiątych jako odpowiedź na zapotrzebowanie instytucji politycznych odpowiedzialnych za edukację, kształcenie zawodowe i zatrudnienie (por. Darska 1996).

- zidentyfikować mechanizmy przejścia między edukacją a rynkiem pracy;
- opracować metody identyfikacji i analizy zróżnicowania ścieżek zawodowych absolwentów¹⁶;
- skonstruować wskaźniki wykorzystania kwalifikacji absolwentów jako miary jakości studiów wyższych.

Znajomość tych mechanizmów pozwoli między innymi na przeprowadzenie analiz:

- rynku pracy w pierwszej fazie transformacji systemowej w Polsce w latach dziewięćdziesiątych, na przykład na podstawie danych statystycznych i wyników badań aktywności ekonomicznej ludności (BAEL) dotyczących zmian aktywności zawodowej ludności, wielkości popytu na pracę oraz dynamiki i płynności bezrobocia itp.;
- czynników decydujących o przebiegu kariery zawodowej (w tym między innymi jakości kształcenia, sytuacji na rynku pracy, czynników demograficznych);
- sytuacji na absolwenckim rynku pracy w krajach rozwiniętych, między innymi na podstawie kluczowych wskaźników OECD;
- dysproporcji ilościowych i jakościowych między podażą absolwentów szkół wyższych, a popytem na tych absolwentów;
- skutków zmian na rynku pracy absolwentów dla szkolnictwa wyższego¹⁷;
- możliwości kształtowania karier zawodowych¹⁸.

Naturalnym przedmiotem badań empirycznych umożliwiających realizację celów badawczych są absolwenci na rynku pracy. Weryfikacja hipotez dotyczących ich zatrudnienia wymaga konstruowania narzędzi badawczych umożliwiających identyfikację oraz monitorowanie zmian na rynku pracy i rynku edukacyjnym. Metodologia badań nad karierami zawodowymi absolwentów musi korzystać z modeli, które powinny umożliwiać nie tylko śledzenie wydarzeń o charakterze punktowym, występujących w ciągu życia ludzkiego w określonych momentach, lecz również **biogramów** – będących opisem procesów wpływających na wzrost (a także degradację) tej części kapitału ludzkiego, która jest związana z edukacją (przyrost wiedzy, kształtowanie kreatywności)¹⁹.

Celem **podejścia biogramowego** jest wykorzystanie danych ankietowych (opisujących przebieg karier edukacyjnej²⁰ i zawodowej podmiotów z badanej populacji) do wykrywania prawidłowości dotyczących kształtowania preferencji pracobiorców i pracodawców. Identyfikacja prawidłowości decydujących o czasie pobytu w określonym stanie, przejściu z jednego stanu edukacyjnego/zatrudnienia do innego, sekwencji zdarzeń i ich rozkładzie w czasie umożliwia, w efekcie, klasyfikację karier z punktu widzenia nakładów czasu na różne zadania (wychowanie dzieci, nauka) oraz role (zawodowe i inne).

Zebranie danych wymaga uprzedniego wprowadzenia typologii i identyfikacji zdarzeń, które powodują zmiany stanów, a także pomiaru czasu ich występowania i wyznaczenia **epizodów** (okres między kolejnymi zdarzeniami). W cytowanych badaniach demograficz-

¹⁶ Jako czynniki wpływające na to zróżnicowanie można wskazywać: miejsce studiowania, ukończony kierunek studiów, formy studiów (dzienne, zaoczne), rodzaj i typ własności uczelni oraz cechy społeczno-demograficzne badanej populacji.

¹⁷ Takie analizy mogą posłużyć do formułowania dyrektyw dla polityki edukacyjnej.

¹⁸ Stan i wytyczne dla pośrednictwa i poradnictwa zawodowego.

¹⁹ Podobne modele wprowadzono w analizie zjawisk demograficznych (por. Coleman 1981). W literaturze polskiej podejście to nosi nazwę analizy historii zdarzeń (por. Frątczak 1996). Podejście biogramowe można traktować jako model analizy historii zdarzeń zawężony do zjawisk edukacyjnych i rozbudowany o cechy specyficzne dla tej problematyki.

²⁰ Willekens (1986; cyt. za Frątczak 1996) rozważa wiele równoległych karier (między innymi edukacyjną i zawodową) zbudowanych z wydarzeń tego samego typu i składających się na cykl życia jednostki. Zazwyczaj kariera zawodowa rozpoczyna się po karierze edukacyjnej.

nych bada się między innymi czas poszukiwania kolejnej pracy w zależności od innych zmiennych biogramowych. Innym nurtem analiz są typowe, dotyczące przebiegu zdarzeń w podziale na retrospektywne – dotyczące kariery zrealizowanej, oraz prospektywne – obejmujące karierę przyszłą.

Budowa edukacyjnego modelu biogramowego wymaga zebrania od respondentów danych dotyczących:

- **cech:** między innymi płeć, data i miejsce urodzenia, poziom wykształcenia, stan cywilny;
- **wydarzeń demograficznych:** między innymi zmiany miejsca zamieszkania (migracje) i nauki;
- **przebiegu nauki:** między innymi okres nauki przed studiami (rodzaj szkoły, motyw jej wyboru, udział w olimpiadach przedmiotowych i kursach przygotowawczych do egzaminów na uczelnie, zmiany szkoły), w czasie studiów (rodzaj uczelni i kierunku studiów, motyw ich wyboru, podejmowanie studiów równoległych lub innych dodatkowych kursów i szkoleń w innego typu instytucjach kształcących), po studiach (motywy i kierunki podwyższania kwalifikacji i plany w tym zakresie);
- **pracy zawodowej:** okresy zatrudnienia i przerw w pracy (bezrobocia i niepodejmowania pracy z wyboru) oraz powiązanie ich z edukacją (szkolenia itp.), gospodarowanie czasem pracy, wykonywane funkcje zawodowe i inne

Naturalnym wymogiem jest możliwość, przynajmniej częściowego, wykorzystania istniejących już baz danych (z badań naukowych i z innych ekspertyz).

Metodologia analizy biogramów edukacyjnych wymaga: sformułowania hipotez, określenia cezurę czasowej obejmującej zachodzenie zjawisk edukacyjnych i zatrudnienia²¹, zebrania danych reprezentujących w statystycznie istotny sposób badane procesy²², statystycznej weryfikacji hipotez, a także sformułowania uogólnień teoretycznych uzasadniających otrzymane wyniki eksperymentalne.

Analiza wyników badań empirycznych wymaga więc podejścia interdyscyplinarnego, uwzględniającego wiedzę z dziedziny szeroko pojętej edukacji, statystyki, ekonometrii i analizy decyzji.

Można oczekiwać, że wyniki analizy biogramów pozwolą między innymi na: analizę procesu wejścia na rynek pracy, ocenę i pomiar skuteczności tego procesu, analizę równoległej do zawodowej, dalszej ścieżki edukacyjnej (co może być przydatne przy ustalaniu trendów polityki edukacyjnej na szczeblu lokalnym) oraz analizę zależności między ścieżką edukacyjną i zawodową, też w aspekcie kierunkowej struktury kształcenia.

W badaniach dotyczących edukacji rzadko *explicite* występują parametryczne modele analizy historii zdarzeń. Brakuje także systematycznej analizy uwzględniającej krotności stanów wejścia i wyjścia. Pojedyncze epizody mogą być charakteryzowane przez krotności stanów wyjścia i przeznaczenia. Rozróżnia się zazwyczaj przypadek z jednym stanem wyjścia i jednym stanem przeznaczenia (końcowym), przypadek z jednym stanem wyjścia i wieloma stanami przeznaczenia oraz epizody z wieloma stanami wejścia i przeznaczenia (por. Frątczak 1996).

²¹ W tym celu należy jako jedno z kryteriów doboru próby określić staż pracy absolwentów.

²² Celowy dobór prób gwarantujący jej zróżnicowanie ze względu na wyróżnione wcześniej cechy (na przykład wielkość, tradycje, potencjał, pozycję na rynku pracy ośrodka akademickiego). Duże rozmiary populacji generalnej absolwentów i koszty badań reprezentatywnych powodują że dobór celowy stosowany jest szeroko w porównywalnych badaniach za granicą, na przykład w badaniach Ulricha Teichlera z Center for Research Higher Education and Work Uniwersytetu w Kassel, prowadzonych na początku lat dziewięćdziesiątych (por. Teichler, Kehm, 1996).

Podejście biogramowe zastosowano w badaniu zatytułowanym „Podejście biogramowe w zarządzaniu kapitałem ludzkim: analiza ścieżek zawodowych absolwentów wyższych uczelni”²³. Badanie wśród dobranych w sposób losowy absolwentów z 1998 roku studiów magisterskich dziennych i zaocznych wybranych kierunków z dwudziestu pięciu szkół wyższych z sześciu ośrodków akademickich przeprowadzono na przełomie lat 2000/2001.

Badanie zrealizowano za pomocą ankiety pocztowej. Skoncentrowano się w nim na analizach: ścieżek edukacyjnych absolwentów (począwszy od szkoły średniej, poprzez studia, aż po kursy, szkolenia i studia podyplomowe podejmowane równoległe w czasie nauki oraz pracy zawodowej), ścieżek zawodowych (począwszy od praktyk zawodowych na etapie szkoły średniej, poprzez praktyki i pracę podejmowaną w czasie studiów, aż do pracy zawodowej po ich ukończeniu), a także mobilności badanych (poprzez zestawienie miejsca urodzenia, kształcenia na etapie liceum, miejsca studiowania, stałego zamieszkania i pracy).

Pytania w kwestionariuszu ankiety zostały pogrupowane w kilka działów:

Przed studiami: identyfikacja rodzaju wybranej szkoły średniej, motywów wyboru i profilu szkoły oraz innej aktywności edukacyjnej i zawodowej na tym etapie (udział w olimpiadach przedmiotowych, uczestnictwo w kursach przygotowawczych do egzaminów na uczelnię, odbywanie praktyk zawodowych).

W czasie studiów: ustalenie motywów wyboru uczelni i kierunku studiów, ocena przyrostu wiedzy i umiejętności w czasie studiów, inna działalność edukacyjna i zawodowa na tym etapie kształcenia (studia równoległe, praktyki zawodowe), ocena studiów – zestawienie wcześniejszych wyobrażeń i opinii z rzeczywistością.

Po studiach: ustalenie, jakie były motywy podwyższania lub uzupełniania kwalifikacji oraz czy ukończenie kursów lub studiów podyplomowych wpłynęło na zmianę pozycji zawodowej, społecznej i materialnej.

Praca i studia: ustalenie powodów podejmowania pracy w czasie studiów, rodzaju, miejsca i czasu pracy oraz jej wpływu na wyniki w nauce, posiadane kwalifikacje zawodowe i poprawa sytuacji materialnej.

Podejmowanie pracy: identyfikacja sposobów wejścia na rynek pracy i czynników istotnych dla pierwszego etapu kariery zawodowej, charakterystyka wykonywanej pracy i mobilności zawodowej badanych.

Metryczka: charakterystyka badanych, tj. data rozpoczęcia i ukończenia studiów, uczelnia i kierunek, średnia ocen na dyplomie, forma studiów, miejsce urodzenia, studiów, stałego zamieszkania i pracy.

Głównym celem badania było wykrycie mechanizmów odpowiadających za przyrost kapitału ludzkiego w warunkach zmiany struktury społecznej w Polsce w latach 1989–2000, a więc udzielenie odpowiedzi na następujące pytania:

● Czy i w jakim stopniu łączenie nauki z aktywnością zawodową wpływało na pozycję społeczną, zawodową i materialną różnych subpopulacji absolwentów?

● Jaka jest zależność ścieżek edukacyjnych i zawodowych w badanych subpopulacjach?

● Czy deklarowana i rzeczywista mobilność ma wpływ na karierę zawodową badanych?

● Czy sukcesy i porażki związane z poszukiwaniem i wykonywaniem pierwszej pracy są takie same w różnych subpopulacjach absolwentów?

● Jakie kwalifikacje mają badani absolwenci i czy są one adekwatne do tych, których oczekuje rynek pracy?

²³ Projekt KBN nr 1H02B 017 18.

Zebrane informacje posłużą do identyfikacji istniejących scenariuszy wchodzenia na rynek pracy oraz sposobów stawania się aktywnym zawodowo, możliwych ścieżek edukacyjnych i zawodowych w badanych subpopulacjach, a także do oceny adekwatności wiedzy i kwalifikacji zdobywanych w czasie kształcenia do potrzeb sygnalizowanych przez gospodarkę.

Badania dobiegają końca. Dostarczyły one obszernego materiału empirycznego. Wnioski z analiz przedstawione w innych opracowaniach być może staną się podstawą do decyzji administracyjnych dotyczących edukacji, a także pomogą ustanowić standardy zbierania danych.

Literatura

Balcerowicz L. 1998

Wolność i rozwój, Wydawnictwo Znak, Warszawa.

Barro R.J. 1997

Makroekonomia, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Becker G.S. 1964

Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, Princeton University Press, Princeton, NJ.

Begg D. 1993

Ekonomia, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Bengtsson J. 1996

Rynki pracy przyszłości: wyzwanie dla polityki edukacyjnej, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 7.

Biała Księga... 1997

Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Warszawa.

Bielecki P., Minkiewicz B. 1998

Podmioty polityki rynku pracy jako źródło informacji o popycie na absolwentów ekonomii i zarządzania, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 11.

Bucki J., Minkiewicz B. 1999

Biznes o edukacji, „Nowe Życie Gospodarcze”, nr 17/205.

Coleman J.S. 1981

Longitudinal Data Analysis, Basic Books Inc. Publishers, New York.

Czarny B. 1998

Podstawy ekonomii, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Darska A. 1996

Doświadczenia europejskie związane z badaniem relacji między kształceniem i zatrudnieniem, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 7.

Domański S. R. 1993

Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Felbur S., Czyżowska Z. 1995

Nakłady na finansowanie nauki a wzrost gospodarczy, „Ekonomista”, nr 4.

Frątczak E. 1996

Badania retrospektywne. Analiza historii zdarzeń, w: *Zastosowania analizy historii zdarzeń w demografii*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa.

Golinowska S. (red.) 1999

Edukacja i rynek pracy, Raporty Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych, Warszawa.

Grossman M. 1972

The Demand for Health: A Theoretical and Empirical Investigation, National Bureau of Economic Research.

Higher Education... 1997

Higher Education: The Consequences of Change for Graduate Employment. Proceedings of the 5th UNESCO-NGO Collective Consultation on Higher Education, Paris.

Hryniewicz J., Jałowiecki B. 1994

Rynek pracy intelektualnej w Polsce, Europejski Instytut Rozwoju Regionalnego i Lokalnego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Kamerschen D.R., McKenzie R.B., Nardinelli C. 1991

Ekonomia, Fundacja Gospodarcza NSZZ „Solidarność”, Gdańsk.

Kogan M., Brennan J. 1993

Higher Education and the World of Work: An Overview, „Higher Education in Europe”, vol. 18(2).

Kowalik T. 1998

Kapitał ludzki – polska bariera rozwoju, www.lewica.pl/ps/8565.html

Losy zawodowe... 1995 [1998]

Losy zawodowe absolwentów w latach 1989–1994 [1994–1997] Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

Lucas R.E. 1993

Making a Miracle, „Econometrica” (New Haven, Conn.), vol. 61, nr 2.

Lucas R.E. 1998

On the Mechanics of Economic Development, „Journal of Monetary Economics” (Amsterdam), vol. 22, nr 1.

Proceedings... 1997

Proceedings of the 5th UNESCO-NGO Collective Consultation on Higher Education „The Consequences of Change for Graduate Employment”, Paris.

Raport o stanie... 2000

Raport o stanie nauki w Polsce 1999, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

„Rocznik Statystyczny...” 1999

„Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej”, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

„Rocznik Statystyki...” 1997; 2000

„Rocznik Statystyki Międzynarodowej”, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

Rokicka M., Starosta P. 2000

Mobilność zawodowa i edukacyjna, w: E. Kryńska (red.): *Mobilność zasobów pracy. Analiza i metody symulacji*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.

Romer P. 1993

Two Strategies for Economic Development: Using Ideas and Producing Ideas, w: *Proceedings of the World Bank Annual Conference on Development Economics 1992*, The World Bank, Washington D.C.

Stan nauki... 1999

Stan nauki i techniki w Polsce, Komitet Badań Naukowych, Warszawa.

Strategia rozwoju... 2000

Strategia rozwoju Polski do roku 2020, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa.

Szkoły wyższe... 2001

Szkoły wyższe i ich finanse w 2000 r. Informacje i opracowania statystyczne GUS, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

Trzeciak W. 1998

Analiza rynku pracy szkół wyższych, w: B. Minkiewicz, A. Osterczuk-Kozińska (red.): *Studia wyższe – szansa na sukces?*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Teichler U., Kehm B. 1996

Ku nowemu rozumieniu relacji między szkolnictwem wyższym i światem pracy, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 7.

Walsh I.R. 1935

Capital Concept to Man, „The Quarterly Journal of Economics”.

Willekens F. 1986

Synthetic Biographies. A Method for Life Course Analysis, referat przedstawiony na konferencji „The Annual Meeting of the Population Association of America”, San Francisco 1986.

Załącznik

Wybrane badania losów zawodowych absolwentów prowadzone w Polsce i za granicą – charakterystyka ogólna

Lista ośrodków prowadzących badania obejmuje między innymi następujące instytucje: Biuro Karier Uniwersytetu Gdańskiego (badania w toku), Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Zamościu (badania w toku), Pracownia Metod i Technik Badawczych przy Instytucie Socjologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Katedra Socjologii Edukacji Uniwersytetu Łódzkiego (badania coroczne, prowadzone od roku akademickiego 1996/1997), Ośrodek Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej, Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Białymstoku, Instytut Spraw Publicznych w Warszawie, Akademia Ekonomiczna w Poznaniu, Główny Urząd Statystyczny, Katedra Zarządzania Personalem Politechniki Częstochowskiej.

Badania prowadzone są na różnych poziomach kształcenia: a) **podstawowym** (na przykład badanie „Pozycja absolwentów niepublicznych szkół podstawowych w zespole klasowym szkoły średniej”, przeprowadzone na przełomie lat 1998/1999 w Szczecinie); b) **średnim** (na przykład badanie „Losy zawodowe absolwentów średnich szkół gastronomicznych w wybranych województwach”, przeprowadzone w 2000 roku przez Instytut Turystyki w Warszawie); c) **wyższym** (na przykład badanie „Losy zawodowe absolwentów kierunków pedagogicznych Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze”, przeprowadzone na początku lat dziewięćdziesiątych); d) **studiów podyplomowych** (na przykład badanie rozwoju kariery zawodowych absolwentów podyplomowych studiów menedżerskich *Master of Business Administration*, zrealizowane w 1998 roku w kilku szkołach prowadzących te studia).

Narzędzia badawcze: na ogół jest to ankieta pocztowa rozsyłana pod adresy domowe, ale na przykład kariery zawodowe absolwentów podyplomowych studiów menedżerskich badano metodą wywiadu, który przeprowadzano na podstawie ankiety opracowanej według jednolitego schematu dla ośrodków, które uczestniczyły w projekcie. W badaniu „Pozycja absolwentów szkół podstawowych w zespole klasowym szkoły średniej...” zastosowano sondaż diagnostyczny oraz analizę dokumentów i materiałów (aby poznać biografie jednostek i opinie o nich wyrażone w dokumentach). Wychowawcy klas otrzymali ankietę, a absolwenci – ankietę i test socjometryczny.

Jednostki badawcze zajmujące się tą problematyką: katedry socjologii, katedry zarządzania personelem, katedry polityki społecznej, biura karier i inne ośrodki uczelniane (na przykład

Ośrodek Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej), Departament Pracy i Dochodów Ludności Głównego Urzędu Statystycznego, Wojewódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego w Łodzi, Instytut Spraw Publicznych i organizacje studenckie (na przykład AIESEC – badania „Pracodawca roku”, „Edukacja ekonomiczna”).

Skala badań: na przykład badanie sondażowe zatytułowane „Kariery zawodowe absolwentów Szkoły Głównej Handlowej – Szkoły Głównej Planowania i Statystyki”, przeprowadzone pod koniec lat siedemdziesiątych, objęło 14,5 tys. osób, a badanie rozwoju karier zawodowych absolwentów podyplomowych studiów menedżerskich *Master of Business Administration* w Lubelskiej Szkole Biznesu – 28 absolwentów z lat 1996–1998.

Użyteczność: a) **część empiryczna prac dyplomowych:** na przykład badanie losów zawodowych przodujących absolwentów Wyższej Oficerskiej Szkoły Lotniczej – pilotów z lat 1971–1984; b) **ocena realizowanego programu na potrzeby władz uczelni:** na przykład badania każdego rocznika absolwentów studiów Uniwersytetu Łódzkiego lub badania prowadzone w Policealnym Studium Informatycznym Mila College; b) **monitorowanie rynku pracy na potrzeby edukacji:** na przykład badanie „Losy zawodowe absolwentów jako instrument monitorowania rynku pracy”, przeprowadzone w 1999 roku wśród absolwentów wybranych typów szkół województwa łódzkiego; d) **rozpoznanie sytuacji społecznej, zawodowej i bytowej absolwentów:** na przykład badanie „Kariery zawodowe absolwentów Szkoły Głównej Handlowej – Szkoły Głównej Planowania i Statystyki”, badanie losów zawodowych absolwentów kierunków pedagogicznych Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze, badania absolwentów Szkoły Głównej Handlowej oraz innych uczelni ekonomicznych prowadzone przez Ośrodek Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej.

Częstotliwość (powtarzalność) badań: a) **jednorazowe:** na przykład badanie losów zawodowych absolwentów wybranych uczelni państwowych i niepaństwowych zrealizowane w 1997 roku w Instytucie Spraw Publicznych w ramach Programu Reformy Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych; b) **cykliczne:** na przykład badanie karier zawodowych absolwentów Bielskiej Wyższej Szkoły Biznesu i Informatyki w Bielsku-Białej; c) **prowadzone w sposób ciągły:** na przykład badania zatytułowane „Opinie absolwentów o studiach w Uniwersytecie Łódzkim i pracy zawodowej”, prowadzone corocznie od roku 1996/1997, oraz badania modułowe prowadzone przez Główny Urząd Statystyczny w ramach Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (w 1994 roku – badanie losów zawodowych absolwentów w latach 1989–1994, w 1997 roku – badanie losów zawodowych absolwentów w latach 1994–1997).

Cele badań: a) **ocena procesu przejścia między edukacją a rynkiem pracy,** na przykład badania modułowe losów zawodowych absolwentów zrealizowane wraz z badaniem aktywności ekonomicznej ludności w Departamencie Pracy Głównego Urzędu Statystycznego w latach 1994 i 1997; b) **śledzenie karier edukacyjnych i zawodowych:** takie badania prowadzone są między innymi w Wielkiej Brytanii (system panelu rocznego, powtarzanego przez trzy kolejne lata, w Szkocji – panele dwuletnie, w Belgii – ankiety długofalowe ograniczonych populacji (por. Darska 1996). Z naszych informacji wynika, że w Polsce nie prowadzi się długofalowych, rozłożonych w czasie badań dotyczących tej problematyki; b) **uzyskanie certyfikatu lub akredytacji (atut lub warunek) przez jednostkę kształcącą:** między innymi badania prowadzone przez Wyższą Szkołę Zarządzania i Administracji (starania o zdobycie certyfikatu ISO) i przez Wyższą Szkołę Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu.