

Autoreferat

KRAKÓW, 15.07.2021

MAGDALENA JELONEK

M

Autoreferat

1. imię i nazwisko:

Magdalena Jelonek

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe lub artystyczne – z podaniem podmiotu nadającego stopień, roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej:

marzec 2010 r. - doktor nauk humanistycznych w zakresie socjologii

Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Jagiellońskiego

Tytuł rozprawy doktorskiej: „Społeczna produktywność szkół wyższych. Nowa koncepcja produktywności nauczania”

Promotor: prof. Jarosław Górniak

Recenzenci: prof. Marian Niezgoda (UJ), prof. Ireneusz Białecki (UW)

wrzesień 2005 r. - magister socjologii (ukończona specjalizacja: socjologia gospodarki i badania rynku)

Instytut Socjologii, Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Jagiellońskiego

Tytuł pracy magisterskiej: „Modelowanie hierarchiczne w naukach społecznych. Zastosowanie praktyczne”

Promotor: prof. Jarosław Górniak

czerwiec 2003 r. - magister pedagogiki (ukończona specjalność: społeczno-opiekuńcza)

Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny

Tytuł pracy magisterskiej: „Agresja w komunikacji wychowanków kuratorskich ośrodków pracy z młodzieżą”

Promotor: prof. Marian Śnieżyński

3. Informacja o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych lub artystycznych:

sierpień 2016 r. – obecnie – Uniwersytet Jagielloński, Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego (stanowisko – adiunkt naukowy)

październik 2010r. - obecnie - Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Katedra Socjologii, Instytut Politologii, Socjologii i Filozofii, Kolegium Gospodarki i Administracji Publicznej (stanowisko – adiunkt naukowo- dydaktyczny)

Od sierpnia 2016 do marca 2017 przebywałam na urlopie macierzyńskim.

4. Omówienie osiągnięć, o których mowa w art. 219 ust. 1 pkt. 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2020 r. poz. 85 z późn. zm.):

4.1. Główne osiągnięcie naukowe:

a. tytuł osiągnięcia naukowego

Jako osiągnięcie naukowe wynikające z art. 219. ust. 1 pkt. 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2020 r. poz. 85 z późn. zm.) wskazuję monografię – dzieło opublikowane w całości, pt.: *Z uczelni na rynek pracy. Indywidualne decyzje, mechanizmy społeczne a polityki publiczne*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2020, objętość 256 stron, ISBN 978-83-66470-67-5.

b. autor, tytuł publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa, recenzent wydawniczy

Magdalena Jelonek, *Z uczelni na rynek pracy. Indywidualne decyzje, mechanizmy społeczne a polityki publiczne*, 2020, Wydawnictwo Naukowe Scholar

Recenzent wydawniczy: dr hab. Dominik Antonowicz, prof. UMK

c. omówienie celu naukowego pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania

Od szkół wyższych oczekuje się zazwyczaj, że będą wypełniały trzy misje: kształcenie, badania naukowe, a także budowanie relacji z otoczeniem społecznym (por. Benneworth et al. 2015; Castels 2001; Laredo 2007). **W monografii interesuje mnie jeden szczególnie wymiar działania uczelni związany z kształceniem studentów.** Choć wymiar ten można analizować z wielu perspektyw: ekonomicznej i nieekonomicznej, wewnętrznej i zewnętrznej, indywidualnej i kolektywnej (por. Robeyns, 2006), to ostatnie dziesięciolecia przyniosły wyraźny zwrot ukierunkowania w spojrzeniu na pracę uczelni

w stronę instrumentalnych wartości ekonomicznych, zarówno tych o charakterze indywidualnym, jak i społecznym. Istotną rolę w tym procesie niewątpliwie odegrało umasowienie szkolnictwa wyższego i jego otwarcie się na szerokie rzesze społeczne, które wpłynęło na zmianę oczekiwań względem uczelni. W efekcie szczególne znaczenie zaczęło być przypisywane kształceniu masowemu, które w swoich założeniach łączy edukację akademicką (i zdobywanie określonych umiejętności) z pełnieniem przyszłych ról zawodowych (por. Brennan 2004; Throw 1979, 2000).

W Polsce umasowienie wyższego wykształcenia przebiegało głównie za sprawą rozbudowy kierunków humanistycznych i społecznych (przede wszystkim w ramach płatnej oferty kształcenia), często oferowanych przez nowe podmioty – uczelnie w strategii działania nastawione głównie na zysk ekonomiczny i często mające małe doświadczenie w zakresie kształcenia akademickiego. W efekcie **w kolejnych latach utrwalał się – nie zawsze zgodny z prawdą – wizerunek kierunków humanistycznych i społecznych jako ogólnie mniej rynkowych i dających niższą stopę zwrotu niż kierunki ścisłe/inżynieryjne**. Ta dychotomia podziału na dziedziny ścisłe/inżynieryjne i humanistyczne/społeczne była szczególnie podkreślana przez decydentów po 2008 r., tj. w okresie dekoniunktury i trudnej sytuacji rynkowej absolwentów szkół wyższych. Stanowi ona także ważny kontekst dla interwencji publicznej, która została zanalizowana w publikacji.

Równolegle zachodziły zmiany dotyczące sposobu zarządzania uczelniami **zakorzenione w myśleniu charakterystycznym dla Nowego Zarządzania Publicznego (NZP)**, po części będące skutkiem debaty na temat roli państwa i modelu sterowania instytucjami publicznymi (De Boer et al., 2017). Zmiany te zakładały m.in.: profesjonalizację uniwersytetów, konkurencję rynkową w sektorze, orientację na określony wynik (Deem, Brehony, 2014; Jelonek, Mazur, 2020; Teelken, 2015; Visser, 2016). Od uczelni zaczęto oczekiwać wymiernych (policzalnych) efektów pracy, przy czym, w sferze kształcenia za efekt taki uznano dobrą sytuację rynkową absolwentów obrazowaną przez wysoki wskaźnik zatrudnienia, w tym zwłaszcza wysokie zarobki. W tym czasie, **szanse rynkowe absolwentów wprost zaczęto łączyć ze studiowanym kierunkiem kształcenia, podkreślając konieczność ukierunkowania wyborów edukacyjnych w stronę profili ścisłych (tzw. STEM)**. Zwiększenie liczby absolwentów kierunków ścisłych ważne wydawało się także z punktu widzenia rozwoju gospodarki. Decydenci bowiem przywykli przyjmować bezdyskusyjnie założenie o roli uczelni w budowaniu przewag konkurencyjnych kraju/ regionu poprzez kształtowanie kompetencji kluczowych dla rynku pracy i pracodawców. Silne przekonanie o wadze zarówno pierwszej (indywidualnej), jak i drugiej (kolektywnej) roli szkół wyższych, wzmacniane dodatkowo przez niezwykle popularne w XX w. teorie kapitału ludzkiego, było podstawą wielu polityk i interwencji publicznych wdrażanych w XX i XXI stuleciu, w tym interwencji pn. Program Kierunków Zamawianych, którą scharakteryzowałam w monografii.

Cel naukowy rozprawy

Monografia *Z uczelni na rynek pracy ...* realizuje **dwa cele**. **Pierwszy** z nich – niejako „służebny” względem celu drugiego – dotyczy analizy relacji między systemem szkolnictwa wyższego a rynkiem pracy (gospodarką) z punktu widzenia teorii społecznych oraz badań empirycznych. **Drugim a zarazem głównym celem** jest ocena i interpretacja efektów interwencji publicznej pn. Program Kierunków Zamawianych, służącej poprawie tych relacji, z uwzględnieniem wiedzy, która płynie z teorii oraz badań. Przy czym, **interwencję tę traktuję jako przykład, na podstawie którego staram się zilustrować złożoność i problematyczność polityk publicznych ukierunkowanych na poprawę relacji między systemem szkolnictwa wyższego a gospodarką (rynkem pracy).**

W książce **staram się spojrzeć szeroko na związek między szkolnictwem wyższym a rynkiem uwzględniając podczas formułowania wniosków czynniki zarówno indywidualne, jak i systemowe oraz teorie z różnych dziedzin naukowych**, w tym przede wszystkim koncepcje socjologiczne i ekonomiczne. W monografii przedstawiłam wyniki badań empirycznych i analiz przeprowadzonych w latach 2012–2019, głównie na danych BKL (Bilansu Kapitału Ludzkiego w Polsce), GUS (Głównego Urzędu Statystycznego) oraz PIAAC (Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych). Przy czym, idąc za sugestią Richarda Breena i Jana O. Jonssona (2005), **nie ograniczyłam się jedynie do opisu faktów i zdarzeń. Ważną część mojej pracy stanowią interpretacje zaobserwowanych zjawisk na gruncie koncepcji teoretycznych.**

W ramach realizacji pierwszego ze wskazanych celów, przeprowadziłam porównawczą analizę teoretyczną oraz empiryczną. W pierwszym przypadku interesowały mnie główne teorie ekonomiczne oraz socjologiczne i ich interpretacje odnośnie związku między rynkiem pracy a edukacją. Mam tutaj na myśli trzy perspektywy teoretyczne tłumaczące relację między wykształceniem a przypisaniem do określonych zawodów i stanowisk wyróżnione przez: V. Di Stasio, T. Bol oraz H.G. van de Werfhorsta¹, to jest:

(1) **Teorie, w których wykształcenie traktowane jest jako dobro absolutne**, np. koncepcje kapitału ludzkiego (*human capital theories*), teorie sygnałne i screeningowe (ang. *signalling theories, screening theories*);

(2) **Koncepcje dobra pozycyjnego** (ang. *positional good theories*), **łącznie z koncepcją kolejkową** (ang. *queuing theory*), w których wykształcenie rozumiane jest jako dobro relatywne (którego wartość zależy od dostępności), a także teoria kredencjalna (ang. *credential theory*), opisująca skutki nadmiernych inwestycji edukacyjnych poczynionych w celu zdobycia wyższego miejsca w kolejce do lepszych miejsc pracy;

(3) **Koncepcje zamknięcia społecznego** (ang. *social closure models*), łącznie z teoriami reprodukcji kulturowej (ang. *cultural reproduction theory*), w których wykształcenie jest

¹ Podobny podział odnaleźć można także u innych badaczy (por. Hannan, Schomann, Blossfeld 1990; Rosenbaum *et al.* 1990; Tholen 2012).

narzędziem reprodukcji społecznej i dominacji klas uprzywilejowanych (por. Di Stasio *et al.* 2016; Werfhorst 2011).

W wypadku omawianych koncepcji zwróciłam szczególną uwagę na następujące zagadnienia oraz różnice w ich ujęciu przez wybrane paradygmaty, odpowiadając na pytania:

- (1) Jak poszczególne teorie charakteryzują **proces alokacji absolwentów uczelni do określonych stanowisk oraz czynniki** (w tym wykształcenie) **odgrywające decydującą rolę** w tym procesie?
- (2) Jak poszczególne teorie tłumaczą **różnice w alokacji rynkowej absolwentów i znaczenie w tym procesie czynników indywidualnych oraz społecznych**?
- (3) Jak poszczególne teorie postrzegają **uwarunkowania decyzji edukacyjnych, w tym przyczyny decyzji nieoptymalnych**?
- (4) Jak poszczególne teorie ujmują **charakter zysków związanych z inwestycją w indywidualne kompetencje** (zysk indywidualny i/lub społeczny)?

Omówione koncepcje teoretyczne oraz prezentowane przez nie założenia zostały wykorzystane przeze mnie do interpretacji skutków interwencji publicznej, przedstawionej w ostatniej (III) części książki. **Paradygmaty teoretyczne nie tylko współkształtują sposób postrzegania rzeczywistości społecznej** (co miało miejsce choćby w przypadku teorii kapitału ludzkiego i polityk ukierunkowanych na inwestycje w kompetencje studentów), **a tym samym wpływają na wzorce wdrażanych polityk, ale też – co jest równie ważne – dostarczają cennych narzędzi w postaci modeli rzeczywistości oraz ich interpretacji, które mogą zostać wykorzystane na etapie oceny polityk i badania ich efektów** (zarówno w fazie tworzenia modeli analitycznych, jak i podczas tłumaczenia uzyskanych wyników). W taki właśnie sposób teorie potraktowane zostały w charakteryzowanej monografii.

Analiza empiryczna, przedstawiona w części II książki (rozdział 2.2. i 2.3) dotyczyła **cech systemowych i indywidualnych, które warunkują przejście z systemu edukacji na rynek pracy**. W rozdziałach empirycznych ograniczyłam się do analizy **tych czynników, które były istotne dla zrozumienia efektów interwencji publicznej pn. Program Kierunków Zamawianych**, to jest:

(1) W PRZYPADKU CECH SYSTEMOWYCH

Skupiłam się na **charakterystykach polskiego systemu kształcenia na poziomie wyższym, w tym przede wszystkim na transparenencji (przejrzystości) kompetencyjnej systemu szkolnictwa wyższego**.

Jednym z ważniejszych elementów moderujących relacje między pozycją zawodową absolwentów oraz ich statusem ekonomicznym a posiadanym wykształceniem jest poziom transparenencji kompetencyjnej, który – na co wskazują m.in. badania R. Andersena i H. van de Werfhorsta (2010) – stanowi cechę systemu edukacji.

Transparencję kompetencyjną zdefiniowałam w książce, jako stopień, w jakim konkretny typ wykształcenia precyzyjnie definiuje poziom kompetencji danej osoby, stanowiąc dla

niej swoistą etykietę określającą jej wartość jako pracownika. **Transparencja (przejrzystość) kompetencyjna jest cechą systemu edukacji, a badania wskazują, że im systemy bardziej przejrzyste, tym większa jest wartość sygnałna dyplomu posiadanego przez absolwentów, a także wyższa skłonność pracodawców do wykorzystywania w procesie rekrutacji informacji, którą niesie ze sobą dyplom, większa zależność pozycji zawodowej absolwenta od jego poziomu wykształcenia i większa szansa na to, że absolwent względnie szybko znajdzie zatrudnienie po zakończeniu nauki** (por. Andersen, van de Werfhorst 2010; Heisig, H. Solga 2017).

Analizy przedstawione w rozdziale 2.2 pozwoliły mi odpowiedzieć na pytania:

- (1) Jak duża jest **transparencja kompetencyjna** na poziomie wyższym w Polsce (w porównaniu do wybranych krajów)?
- (2) Na jakie segmenty (podobne do siebie grupy) można podzielić kraje oraz czym te segmenty różnią się od siebie, a w czym są do siebie podobne?
- (3) Jaki jest związek między poziomem **transparencji** a szansami zawodowymi absolwentów szkół wyższych?

W powiązaniu z ostatnim pytaniem **zweryfikowane zostało założenie sformułowane na gruncie teorii sygnałnej oraz rozwijane następnie w ramach koncepcji tzw. zawodowych i wewnętrznych rynków pracy o istotnej roli czynników o charakterze makro (cech systemów edukacji oraz ich powiązań z rynkiem pracy) w modelu wejścia absolwentów na rynek pracy** (por. Shavit, Müller 1998; Kerckhoff 2001; Scherer 2005). Sprawdzona została zatem empirycznie **hipoteza o większej przewadze w zakresie szans rynkowych w wypadku absolwentów uczelni w systemach, które są przejrzyste i jasno sygnalizują wartość rynkową absolwentów**. Przy czym, w monografii jako czynnik sygnalizujący potraktowałam poziom **transparencji kompetencyjnej** mierzony na podstawie uśrednionych charakterystyk mikro dotyczących poziomu kompetencji kognitywnych absolwentów szkół wyższych: (1) homogeniczności grupy absolwentów uczelni (podobny lub zróżnicowany poziom kompetencji kognitywnych w tej grupie) oraz (2) jej odmienności względem absolwentów niższego poziomu kształcenia (różnica w poziomie kompetencji w grupie absolwentów uczelni oraz szkół ponadgimnazjalnych).

Szczególnie interesującą mnie grupą – w kontekście ocenianej w ostatniej części książki polityki – byli absolwenci kierunków ścisłych (tzw. STEM). Ważna zatem okazała się **weryfikacja hipotezy zakładającej różną relację między system kształcenia a rynkiem pracy w odniesieniu do absolwentów kierunków ścisłych oraz humanistycznych i społecznych i większą transparentę w wypadku pierwszej z wymienionych grup**. Powyższe założenie poparte jest literaturą, w której zwyczajowo odróżnia się kierunki ścisłe/inżynieryjne od humanistycznych/ społecznych (por. Becher, Trowler 2001), zakładając, że pierwsze z nich cechują się zdecydowanie bardziej praktycznym i zawodowym charakterem, a tym samym wykazują większą moc sygnałną (van der Velden, Wolbers 2007).

W tym celu skorzystałam ze zbioru Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC) realizowanego w 2011 i 2012 r., to jest w okresie dekonstrukcji rynkowej. Wybór tego punktu pomiaru był dla mnie istotny przede wszystkim ze względu na większą szansę uchwycenia różnic między krajami w zakresie sytuacji rynkowej absolwentów (por. Blanchflower, Freeman 2000; Bell, Blanchflower 2011). W okresie dekonstrukcji sytuacja „outsiderów” (osób spoza rynku pracy) istotnie się pogarsza, a konkurencja wewnątrzgrupowa i międzygrupowa wzrasta (por. Coleman 1991; Müller, Gangl 2003), tym samym łatwiej jest uchwycić wpływ cech systemowych na szanse zawodowe osób kończących kształcenie i wchodzących na rynek pracy.

(2) W PRZYPADKU CECH INDYWIDUALNYCH

Interesowały mnie przede wszystkim kwestie, dotyczące:

- ✓ siły powiązań pomiędzy wybranym kierunkiem kształcenia i pozycją zawodową;
- ✓ wzorów w zakresie preferencji edukacyjnych (homo i heterogeniczność preferencyjna);
- ✓ relacji między pochodzeniem społecznym studenta, a dokonanymi przez niego wyborami.

Odpowiedź na pytania:

(1) Czy i jeśli tak, to **jak dużą przewagę rynkową daje absolwentom fakt wyboru kierunku ścisłego?**

(2) Jakie alternatywne kierunki kształcenia są brane pod uwagę przez osoby kończące szkoły średnie w Polsce – **czy zauważa się w tym przypadku homogamię czy heterogamię preferencyjną?**

(3) **W jakim stopniu pochodzenie społeczne i sytuacja materialna studenta wpływa na wybór nieoptymalny?**

była ważna z punktu widzenia oceny założeń interwencji pn. Program Kierunków Zamawianych, pozwoliła bowiem sformułować odpowiedź na wątpliwości dotyczące przyczyn zaobserwowania takich a nie innych efektów wdrażanej polityki publicznej.

Omawiając czynniki indywidualne korzystałam głównie z danych Bilansu Kapitału Ludzkiego w Polsce, w tym z badania uczniów i studentów (edycje: 2010 i 2013), danych z monitoringu Ekonomicznych Losów Absolwentów Szkół Wyższych w Polsce (tzw. ELA) oraz danych Głównego Urzędu Statystycznego.

Realizując cel drugi, którym była ocena i interpretacja efektów interwencji publicznej, jaką jest Program Kierunków Zamawianych wykorzystałam wnioski płynące z przedstawionej w książce analizy porównawczej teorii oraz badań empirycznych. Interwencja ta zdefiniowana została na potrzeby książki, jako sposób (model) działania określony przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, który jest odpowiedzią na realne, zidentyfikowane w danym obszarze problemy (por. Anderson 1975; Rinfret, Scheberie, Pautz 2018). W definicji tej kryją się trzy kwestie, które nazwać należy centralnymi w politykach publicznych: fakt zaobserwowania danego zjawiska (np.

nierównowagi w zakresie kwalifikacji uzyskiwanych przez absolwentów uczelni), zdefiniowanie tego zjawiska jako problematycznego (np. określenie konsekwencji, jakie ta nierównowaga ma obecnie lub może mieć w przyszłości), a także sprecyzowanie celu, jaki polityka ma osiągnąć w tym wypadku, oraz sformułowanie modelu działania, który ma być odpowiedzią na zidentyfikowany problem i cel do osiągnięcia. Przez model rozumiem tutaj logikę interwencji, nazywaną najczęściej teorią programu definiującą jego kluczowe założenia, co do funkcjonowania rzeczywistości, celu projektowanego działania, proponowanych bodźców (narzędzi) oraz oczekiwanych w związku z ich wdrożeniem efektów (tzw. model przyczynowy interwencji) (por. Weiss 1998).

Część główna książki jest poświęcona **ocenie efektów interwencji (*impact analysis, impact evaluation*)**, w tym przede wszystkim **interpretacji skutków wdrożonych działań w ujęciu teorii społecznych** – zagadnienia te wpisują się w nurt badań prowadzonych w **obszarze ewaluacji polityk publicznych**, a weryfikowane kryterium ewaluacyjne dotyczy skuteczności (*effectiveness*), czyli stopnia osiągnięcia założonego celu za pomocą realizowanej polityki. W części tej formułuję odpowiedź na dwa pytania:

(1) Czy interwencja spowodowała oczekiwany efekt (w rozumieniu efektu netto), a jeśli tak, to jak duży był to efekt?

(2) Dlaczego interwencja spowodowała taki efekt i jakie mechanizmy zadziałały w tym wypadku?

Na pierwsze z pytań odpowiada tzw. **ewaluacja kontrfaktyczna (*counterfactual impact evaluations*)**, na drugie – **ewaluacja wpływu oparta na teorii (*theory-based impact evaluations*)**. W monografii oceniając Program Kierunków Zamawianych łączę oba podejścia, po pierwsze proponując schemat analityczny, który pozwala na porównanie zaobserwowanego efektu interwencji (np. zwiększenia liczby studiujących kierunki ściśle i inżynierskie) z efektem, który byłby obserwowany w badanej grupie w sytuacji, gdyby nie została ona objęta interwencją (tzw. schemat kontrfaktyczny) (por. Holmes 2014; Morgan, Winship 2014; Rosenbaum 2010). Po drugie, korzystając z teorii oraz badań przedstawionych w pierwszych dwóch częściach książki, identyfikuję i interpretuję mechanizmy, które sprzyjały lub przeszkadzały osiągnięciu wysokich rezultatów.

Przedstawiona analiza i interpretacja efektów programu PKZ dotyczyła jednej z jego edycji – studiów pierwszego stopnia rozpoczynających się w roku akademickim 2010/2011. Całościowa ewaluacja interwencji, wraz z uwzględnieniem jej ewolucji, nie była zatem głównym celem książki, była nim bowiem ocena i interpretacja efektów pierwszego naboru, z uwzględnieniem wiedzy, która płynie z teorii oraz badań na temat relacji między edukacją a rynkiem pracy. Tym samym **starłam się pokazać użyteczność teorii społecznych do interpretowania skutków interwencji publicznych, ale też ich potencjał w zakresie projektowania działań i przewidywania ich prawdopodobnych rezultatów.**

Najważniejsze ustalenia pracy

Bez wątpienia większość polityk publicznych jest zakorzeniona w wybranym paradygmacie teoretycznym i w większości wypadków opiera się zarówno na empirycznych dowodach, jak i intuicji decydentów. Niemniej jednak zazwyczaj takie działania bazują na wybranych założeniach, a efekty, które przynoszą często nie są wystarczające, a nawet się zdarza, że są sprzeczne ze skutkami oczekiwanymi. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest zazwyczaj **wycinkowe spojrzenie na projektowany obszar działania (por. Pressman, Wildavsky 1984), a komplementarne wykorzystanie teorii socjologicznych i ekonomicznych wydaje się być pomocne w ograniczeniu tej słabości, dając podstawę lepszemu zrozumieniu mechanizmów obserwowanych podczas wdrażania polityk.**

Przedstawione w monografii analizy **pozwołyły potwierdzić i uzupełnić wiedzę na temat relacji między systemem szkolnictwa wyższego a rynkiem pracy (z uwzględnieniem czynników systemowych oraz indywidualnych), co było jednym z jej celów.** Wiedza ta w kolejnym kroku została wykorzystana po to, aby w pełni zrealizować cel drugi pracy, jakim była ocena i interpretacja efektów wybranej polityki publicznej.

Przeprowadzona przeze mnie segmentacja (hierarchiczna analiza skupień) krajów w oparciu o kryteria przejrzystości systemu kształcenia na poziomie wyższym pozwoliła zaklasyfikować Polskę do wspólnego segmentu z Wielką Brytanią i Czechami. W grupie tej występuje przeciętna lub nieco wyższa niż przeciętna różnica w poziomie kompetencji osób kończących uczelnie i szkoły ponadgimnazjalne ale **równocześnie grupa absolwentów uczelni w tych krajach jest wewnątrznie heterogeniczna** pod względem poziomu posiadanych kompetencji kognitywnych. Te dwa czynniki będą generować **sprzeczne mechanizmy: duża różnica kompetencyjna będzie sprzyjać wykorzystywaniu dyplomu uczelni, jako kryterium rekrutacyjne, a wewnętrzna heterogeniczność kompetencyjna będzie wymuszać na pracodawcach stosowanie dodatkowych wymagań i mechanizmów selekcji kandydatów do pracy** w celu zniwelowania ryzyka dokonania błędnego wyboru spowodowanego przez zróżnicowany potencjał absolwentów szkół wyższych. Dodam też, że analogiczna zależność widoczna jest zarówno w przypadku absolwentów kierunków humanistycznych/ społecznych jak i ścisłych, co stanowić powinno ważny sygnał dla projektujących interwencje publiczne ukierunkowane na zwiększenie podaży absolwentów z grupy STEM.

Analiza EDA (ang. *exploratory data analysis*) potwierdziła wcześniej sformułowane przypuszczenia, że im większa różnica w poziomie kompetencji absolwentów szkół wyższych i ponadgimnazjalnych oraz im mniejsze zróżnicowanie tej cechy w grupie osób posiadających dyplom uczelni, tym większy wpływ posiadania dyplomu ukończenia studiów wyższych na sytuację rynkową absolwenta. A zatem moc sygnałna dyplomu zależy od tego, jak bardzo absolwenci uczelni odróżniają się na tle swoich kolegów posiadających niższe wykształcenie oraz jak duże odchylenia w poziomie ogólnych kompetencji pojawiają się w tej grupie. W przypadku analizy związku między

sytuacją rynkową absolwentów a transparentnością kompetencyjną zwrócić należy uwagę na podobną zależność widoczną w krajach anglosaskich, tj. w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii oraz w Polsce. Kraje te charakteryzują się względnie wysokim poziomem zróżnicowania absolwentów uczelni w połączeniu z dużym wpływem faktu posiadania dyplomu ukończonych studiów wyższych na szanse zawodowe absolwentów. W tych krajach szczególne znaczenie dla sukcesu rynkowego absolwenta ma duża różnica w ogólnym poziomie kompetencji między osobami z dyplomem akademickim i bez dyplomu.

W przypadku trzech zagadnień kluczowych dla interpretacji efektów interwencji pn. Program Kierunków Zamawianych, tj.: (1) homogeniczności/heterogeniczności wyborów w zakresie profili kształcenia, (2) związku między wybranym profilem kształcenia a pozycją zawodową, (3) społecznego wymiaru dokonywanych wyborów sformułowane zostały następujące wnioski:

- (1) Zgodność preferencji kierunkowych zoperacjonalizowana została przeze mnie w prosty sposób, a równocześnie wystarczający do sformułowania wniosków dotyczących efektów interwencji publicznej – jako odsetek maturzystów, którzy zastanawiają się nad wyborem jednego spośród dwóch kierunków, a kierunki te należą do tej samej kategorii (ściśle i inżynieryjne lub humanistyczne i społeczne). **W tym przypadku zaobserwowano dużą homogamię w zakresie preferencji kierunkowych: zarówno w 2013 r., jak i w 2020 r.** (pomiaru dokonano na dwóch różnych zbiorach danych) zdecydowana większość uczniów ostatnich klas szkół średnich rozważała wybór między kierunkami z tej samej grupy. **Tak duża jednorodność preferencyjna stanowić powinna sygnał dla projektujących polityki publiczne, wskazujący na to, że ogólne profilowe preferencje dotyczące kształcenia kształtowane są znacznie wcześniej niż na etapie ostatniej klasy szkoły średniej** (jak zakładał to Program Kierunków Zamawianych).
- (2) Kwestie powiązań między wybranym profilem kształcenia a pozycją zawodową absolwentów szkół wyższych są szeroko eksplorowane w literaturze (por. Shwed, Shavit 2005; Smyth 2005; van de Werfhorst 2002, 2004; Reimer, Steinmetz 2007), w której przeciwstawia się zazwyczaj sytuację osób posiadających kwalifikacje społeczne/ humanistyczne z położeniem osób o wykształceniu ścisłym/ inżynieryjnym, zwracając uwagę na relatywnie lepszą sytuację tych drugich (np. Arcidiacono 2004; Magda i in. 2014; Reimer et al. 2008; van de Werfhorst 2004). **Na podstawie zaprezentowanych w pracy analiz potwierdziłam formułowane przez niektórych badaczy tezy, że zależności te są zdecydowanie bardziej subtelne i w grupach profili ścisłych odnaleźć można zarówno kierunki dające wysoką stopę zwrotu z kształcenia, jak i takie, które nie wiążą się z dobrymi perspektywami rynkowymi, a także te same kierunki związane z różnymi szansami zawodowymi – w zależności od tego, jaka szkoła je oferuje** (por. Jelonek, Szklarczyk 2013; Zając, Jasiński, Bożykowski 2018). Szczegółowe zależności scharakteryzowane zostały w pracy na podstawie

danych ELA (System Monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów Szkół Wyższych). **Złożoność relacji między wybranym profilem kształcenia a sytuacją rynkową absolwenta stanowi ważny sygnał dla projektujących polityki ukierunkowane na wzrost podaży tego typu kwalifikacji.**

- (3) Różnice w wyborze ścieżki kształcenia coraz częściej uwidaczniają się nie tyle na poziomie dostępu do wyższego wykształcenia, ile w ramach wyborów dokonywanych w obrębie sektora akademickiego (por. Breen, Jonsson 2000; Lucas 2001; Katrnak et al. 2016) w postaci np. decyzji o selekcji cyklu kształcenia, kierunku studiów czy wyborze mniej lub bardziej prestiżowej szkoły. Literatura wyraźnie wskazuje na determinanty takich zróżnicowań, w których najczęściej zwraca się uwagę na następujące czynniki: pochodzenie społeczne, płeć, sytuację materialną rodziny oraz przynależność do danej mniejszości, np. narodowej (por. Fry, Taylor 2013; Langenkamp, Hoyt 2017). Powyższe tezy zweryfikowane zostały przeze mnie w oparciu o dane dla Polski (reprezentatywna próba ludności) z badania Bilans Kapitału Ludzkiego. **Dane BKL nie wskazały na istnienie zależności między studiowaniem kierunku ścisłego/inżynierskiego lub humanistycznego/ społecznego a wykształceniem rodziców. Czynnikiem, który silnie różnicował profile kształcenia, ale tylko w wypadku dzieci pochodzących z rodzin bez wyższego wykształcenia, była odmienna sytuacja materialna ich rodzin – im była ona lepsza, tym większa szansa, że młoda osoba studiować będzie kierunek ścisły/inżynieryjny.** Jeszcze większe różnice uwidoczniły się, gdy w analizach uwzględnione zostały dodatkowe zmienne, w tym fakt studiowania na uczelni mniej lub bardziej prestiżowej oraz w dużym, średnim mieście lub w mniejszej miejscowości. **Mieszkający w dużych (powyżej 500 tysięcy mieszkańców) miastach zdecydowanie częściej studiowali na uczelniach topowych (bez względu na wybrany profil kształcenia), dodatkowo bardzo rzadko decydując się na wybór kierunku twardego oferowanego przez mniej prestiżową szkołę. Szanse na studiowanie na najbardziej prestiżowych uczelniach okazały się także większe w wypadku uczniów pochodzących z mniejszych miejscowości niż mieszkających w miastach powiatowych poniżej 500 tysięcy mieszkańców.** Zapewne w wypadku mieszkańców miast powiatowych działa mechanizm wyboru szkoły najbliższej miejsca zamieszkania (znajdującej się w tej samej lub najbliższej miejscowości). Wydaje się, że decyzja o wyborze uczelni topowej jest łatwiejsza dla kandydatów znajdujących się w miejscowościach oddalonych od dużych ośrodków akademickich – w tej sytuacji, żeby podjąć naukę na studiach i tak muszą rozważać zmianę miejsca zamieszkania, stąd uczelnie znajdujące się w największych miastach stanowią dla nich alternatywę. Rezydujący w miastach niebędących kluczowymi ośrodkami częściej ograniczają swój wybór do uczelni lokalnych. Pozostałe czynniki (tj. poziom wykształcenia oraz sytuacja materialna rodziny) działają w tym wypadku tak samo: im ten poziom jest wyższy, a sytuacja lepsza, tym większa szansa na wybór kierunków ścisłych/inżynieryjnych na uczelniach topowych.

Za najważniejsze ustalenie pracy, odnoszące się do jej drugiego i zarazem głównego celu, uznaję ocenę i interpretację efektów interwencji pn. Program Kierunków Zamawianych w nurcie ewaluacji kontrfaktycznej (*counterfactual impact evaluations*) z uwzględnieniem elementów ewaluacji wpływu opartej na teorii (*theory-based impact evaluations*). W tym celu posłużyłam się zarówno koncepcjami teoretycznymi charakteryzującymi relacje między systemem edukacji i rynkiem pracy, jak i wynikami analiz, które zostały przeprowadzone w trakcie pracy nad monografią.

W ocenie efektów omawianej polityki publicznej kluczowe wydają się trzy kwestie. Pierwsza z nich dotyczy **relatywnie niewielkiego efektu netto interwencji** (nieznaczny ogólny wzrost liczby osób studiujących kierunki ścisłe/inżynieryjne ogółem). Równocześnie zaobserwowano istotne zmiany w zakresie dokonywanych wyborów edukacyjnych pod wpływem wdrażanej polityki. W większości przypadków nie dotyczyły one jednak modyfikacji preferencji odnośnie profilu kształcenia, ale dwóch kwestii: **wyboru innego kierunku w obrębie tej samej grupy (ściślej lub humanistycznej/społecznej) lub wyboru tego samego kierunku kształcenia, lecz na innej uczelni**. Wskazuje to na problemy z osiągnięciem założonego efektu, głównie w związku z faktem **nieuwzględnienia na etapie projektowania działań dominującej homogamii preferencyjnej w zakresie wyboru profilu kształcenia**. Jeśli zatem projektujący interwencję wzięliby pod uwagę fakt, że preferencje osób młodych kończących szkoły średnie są zazwyczaj kierunkowo jednorodne nie oczekivaliby istotnej pozytywnej zmiany w zakresie przesunięć w ich wyborach (z obszarów humanistycznych/ społecznych w stronę ścisłych). Dodać także warto, że stymulantem dla wyborów edukacyjnych były wysokie jak na tamte czasy i relatywnie łatwe do zdobycia stypendia. Biorąc jednak pod uwagę wysoki wskaźnik przerwania nauki po pierwszym roku studiów wśród uczestników programu stwierdzić należy, że ta stymulanta przyniosła raczej negatywne skutki. W świetle założeń teorii kapitału ludzkiego dodatkowy zysk w postaci stypendium uwzględniany jest w kalkulacji kosztów i korzyści podczas podejmowania decyzji przez maturzystów o dalszej ścieżce kształcenia i może sprzyjać wyborom kierunku lub szkoły, które nie w pełni odpowiadają preferencjom lub zdolnościom kandydata na studia. W ten oto sposób **pozornie neutralne stypendium może stać się elementem zaburzającym proces optymalizowania decyzji edukacyjnej**.

Druga kwestia dotyczy **trwałości efektu zwiększonego naboru** w wypadku różnego typu uczelni i różnych kierunków. **Zazwyczaj trwałości tej sprzyjał prestiż instytucji**, która otrzymała dofinansowanie, **oraz typ kierunku, który gwarantował wyższe szanse rynkowe**. A zatem, uczelnie prestiżowe utrzymywały wysokie nabory na kierunki ścisłe także po zakończeniu programu. Ta sama tendencja była widoczna w przypadku kierunków ścisłych ocenianych jako atrakcyjne z punktu widzenia pracodawców i gwarantujących wysoką stopę zwrotu rynkowego. Można zatem sformułować wniosek, że uczelnie oraz kierunki topowe używające odroczonej w czasie finansowej korzyści motywacyjnych do przyciągania studentów mają większą szansę na utrzymanie efektu programu w kolejnych latach, ponieważ bodźce te nie są wygaszane wraz z zakończeniem

dotatkowego finansowania. W tym wypadku działa zapewne mechanizm sygnalizowania za pomocą prestiżu, który jest szczególnie atrakcyjny dla kandydatów na studia.

Kwestia trzecia dotyczy zaobserwowanego, **nieoczekiwanego efektu społecznego omawianego programu**. Biorąc pod uwagę dwa elementy, to jest: subiektywnie odczuwalną gorszą sytuację materialną studentów kształcących się na kierunkach zamawianych (w porównaniu do porównawczych kierunków niedofinansowanych) oraz odmienną strukturę społeczną na tych kierunkach w szkołach prestiżowych (miejsca 11-30 w rankingu Perspektywy), choć nie topowych, można sformułować wniosek o swoistego rodzaju **funkcji socjalnej, jaką pełnił program (umożliwienie dokonania wyboru optymalnego z punktu widzenia przyszłej sytuacji rynkowej absolwenta, który ograniczony został poprzez złą sytuację materialną kandydata na studia)**. Efekt ten jest zaskakujący, ponieważ, na co wskazują wyniki badań, interwencje publiczne dotyczące inwestycji w kapitał ludzki często stają się kolejnym elementem, który utrwała nierówności społeczne (por. Savage 2015; Archer *et al.* 2003), a w tym przypadku Program Kierunków Zamawianych wydawał się sprzyjać otwarciu wyborów edukacyjnych.

Na koniec zwrócić należy uwagę, że model interwencji resortu nauki opierał się na kilku **wątpliwych przesłankach, choć równocześnie przyjęte bazowe założenia o racjonalności aktorów jednostkowych i instytucjonalnych zostały w praktyce potwierdzone**. Przesłanki te dotyczyły:

- (1) **Możliwości dokonania zmian preferencji kierunkowych na późnym etapie, tj. w klasach maturalnych;**

Wyniki badań wskazały, że zmiany te są albo niemożliwe (zaobserwowano przesunięcia w naborach ale w obrębie tych samych profili kształcenia) albo niekorzystne (duży wskaźnik drop-out sugeruje zachęcenie do podjęcia wyboru nieoptymalnego pod względem posiadanych zdolności i przygotowania do kształcenia na profilu STEM).

- (2) **Motywacji do udziału w programie jedynie szkół, które mają potencjał do tego, aby kształcić w profilach ścisłych/inżynierskich;**

Przedstawione w książce badania wyraźnie wskazują na dużą heterogeniczność (w tym także pod względem jakości kształcenia) sektora szkół wyższych w Polsce. Równocześnie, moment, w którym wdrażana była interwencja (niż demograficzny wkraczający na uczelnie w połączeniu z algorytmem dotacji podstawowej premiującym duże nabory) sprzyjał wykorzystaniu funduszy z programu przez uczelnie mające problemy z naborem na studia jako sposobu na „przyciąganie” kandydatów. Grantodawcy niejako pominęli fakt, że brak kontroli nad jakością oferowanych programów oraz selekcją na studia spowodować może negatywne skutki w postaci niższych niż oczekiwane szans rynkowych absolwentów.

- (3) Założenia, że uczelnie dokonają selekcji kandydatów na studia i przyjmą jedynie tych, którzy są przygotowani do studiowania w ramach profilu ścisłego.**

Zauważyć jednak należy, że w sytuacji ograniczonej puli chętnych do studiowania na kierunkach ścisłych/inżynieryjnych i w ramach dostępnego modelu finansowania jednostek, zależnego od liczby studentów, założenie to wydaje się niepoprawne.

Podsumowanie

Celem monografii była **analiza relacji między systemem szkolnictwa wyższego a rynkiem pracy (gospodarką) z punktu widzenia teorii społecznych oraz badań empirycznych**. Drugim, a zarazem głównym celem była **ocena i interpretacja (z uwzględnieniem wiedzy, która płynie z teorii oraz badań) efektów interwencji publicznej pn. Program Kierunków Zamawianych, który służył poprawie tych relacji**. Do tak zakrojonego celu przyjęto szeroką perspektywę teoretyczną uwzględniając ramy oferowane zarówno przez teorie edukacji jako dobra absolutnego (w tym teorie kapitału ludzkiego, sygnałne oraz screeningowe), dobra pozycyjnego oraz modele zamknięcia społecznego.

O wartości poznawczej przedstawionej pracy i jej wkładzie w rozwój wiedzy decydują w moim przekonaniu przede wszystkim trzy kluczowe kwestie:

1. **Podjęcie próby zrozumienia/interpretacji mechanizmów społecznych regulujących proces transferu absolwentów z instytucji szkolnictwa wyższego na rynek pracy w kontekście trzech nurtów teoretycznych**

Obszar charakteryzowany w monografii, tj. relacje między kształceniem akademickim a rynkiem pracy oraz skuteczność interwencji publicznych ukierunkowanych na ich poprawę najczęściej analizowany jest w oparciu o ilościowe (lub rzadziej jakościowe) badania empiryczne prowadzone w jednym, dominującym nurcie teoretycznym lub nawet z pominięciem ram teoretycznych oferowanych przez główne paradygmaty. Powoduje to, że obszar badań nad sytuacją rynkową absolwentów wydaje się być przesycony danymi oraz wynikami analiz ilościowych, a równocześnie nadal nie rozumiemy mechanizmów, które w tym obszarze występują. Komplementarne wykorzystanie różnych, często pozornie sprzecznych teorii podczas interpretowania relacji między systemem szkolnictwa wyższego a rynkiem pracy daje nowe, pełniejsze spojrzenie na funkcjonowanie tej sfery, a także skuteczność/ nieskuteczność realizowanych polityk publicznych.

2. Wypracowanie nowego podejścia do analizy przejrzystości systemu kształcenia na poziomie wyższym w oparciu o badania PIAAC

Jedną z ważniejszych cech systemu edukacji, która warunkuje charakter relacji między rynkiem pracy a szkołami/uczelniami jest przejrzystość kwalifikacji uzyskiwanych w toku kształcenia. Autorzy zajmujący się problematyką czynników zwiększających przejrzystość systemową oraz wzmacniających związek między pozycją zawodową absolwenta i jego wykształceniem najczęściej wymieniają wśród nich elementy instytucjonalne, takie jak: poziom uzawodowienia systemu szkolnictwa (obecność programów czysto zawodowych, dualnych, itp.), poziom standaryzacji systemu oraz poziom stratyfikacji (szans edukacyjnych) w obrębie systemu kształcenia (por. Shavit, Müller 1998; Kerckhoff 2001; Bol, Werfhorst 2011).

W monografii **zapropnowałam podejście alternatywne**, które opiera się na analizie zagregowanych charakterystyk indywidualnych i **ocenie tzw. transparentności kompetencyjnej**. Biorąc pod uwagę znaczenie jakie przypisuje się obecnie kompetencjom kognitywnym, ich poziom uśredniony, charakteryzujący daną grupę może być traktowany przez pracodawców jako ważny sygnał rekrutacyjny (potwierdziły to zresztą przeprowadzone przeze mnie analizy). W przypadku większości badań czynniki systemowe odnoszone były do charakterystyk kształcenia poziomu ponadgimnazjalnego (por. Andersen, Werfhorst 2010), w mojej opinii mogą także zostać równie dobrze zastosowane do systemu kształcenia na poziomie wyższym, zwłaszcza gdy weźmie się pod uwagę poziom umasowienia wyższego wykształcenia i idące za nim wewnętrzne zróżnicowanie profili kształcenia.

Zastosowane przeze mnie podejście jest nowe w przypadku międzynarodowych badań porównawczych dotyczących szkolnictwa wyższego. Podobne badania (także na bazie PIAAC) realizowane były jedynie przez J.P. Heisig i H. Solga (2017) w analizach dotyczących relacji między poziomem kompetencji a sytuacją rynkową osób o niższym poziomie wykształcenia.

3. Poszerzenie refleksji nad czynnikami warunkującymi wybory edukacyjne i szanse rynkowe absolwentów uczelni

Moje analizy wskazały na m.in. nieoczywiste zależności pomiędzy kierunkiem kształcenia a sytuacją zawodową absolwentów szkół wyższych, w tym także wśród przedstawicieli profili ścisłych. Dały one impuls do wykorzystania podczas prowadzonych przeze mnie analiz dodatkowych charakterystyk dotyczących uczelni (m.in. jej prestiżu), które wzbogaciły wiedzę na temat dokonywanych wyborów edukacyjnych. W dobie umasowienia szkolnictwa wyższego różnice w wyborze ścieżki kształcenia coraz częściej uwidaczniają się bowiem nie tyle na poziomie dostępu do wyższego wykształcenia, ile w ramach wyborów dokonywanych w obrębie sektora akademickiego (por. Breen, Jonsson 2000; Lucas 2001; Ayalon, Shavitt 2004; Katrnak et al. 2016). **Kluczowe znaczenie wydaje się w tym wypadku odgrywać dostęp do uczelni cieszących się największym prestiżem, bo to one – w sytuacji wewnętrznej heterogeniczności kompetencyjnej**

w grupie absolwentów - dają silny sygnał możliwy do wykorzystania w procesie rekrutacji. Dostęp do prestiżowych uczelni **warunkowany jest pochodzeniem społecznym kandydata na studia** (abstrahując od tego, czy działa w tym wypadku pierwotny czy wtórny efekt stratyfikacyjny), **sytuacją materialną rodziny, ale też zależy od miejsca zamieszkania.** Szczególnie ten trzeci czynnik wydaje się interesujący, bo wykazuje na dość nieoczywistą zależność. **Szansa na kształcenie w prestiżowych szkołach okazuje się być niższa wśród osób mieszkających w średniej wielkości miejscowościach, niż wśród kandydatów z najmniejszych miejscowości.** Można w tym wypadku postawić hipotezę, że łatwa dostępność do lokalnych szkół wyższych w pewnych sytuacjach może stać się czynnikiem ograniczającym aspiracje do rozpoczęcia kształcenia w większym ośrodku akademickim i w bardziej prestiżowej instytucji.

Bibliografia wykorzystana w punkcie 4.1.

- Anderson, J.E. (1975). *Public Policy Making*. London: Thomas Nelson and Sons Limited
- Andersen, R., Werfhorst, H. Van de (2010). Education and occupational status in 14 countries: the role of educational institutions and labour market coordination. *The British Journal of Sociology*, 61(2), 336-355
- Archer, L., Hutchings, M., Ross, A., Leathwood, C., Gilchrist, R., Phillips, D. (2003). *Higher Education and social class: issues of exclusion and inclusion*. London: Routledge Falmer
- Arcidiacono, P. (2004). Ability Sorting and the Returns to College Major. *Journal of Econometrics*, 121(1-2), 343-375
- Becher, T., Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines* (2nd edition). Buckingham: Open University Press/SRHE
- Bell, D., Blanchflower, D.G. (2011). *Youth unemployment in Europe and the United States*. IZA Discussion paper, nr 5673
- Benneworth, P., de Boer, H., Jongbloed, B. (2015). Between good intentions and urgent stakeholder pressures: institutionalizing the universities' third mission in the Swedish context. *Eur. J. High. Educ.*, 5(3), 280-296
- Blanchflower, D.G., Freeman, R.B. (red.) (2000). *Youth Employment and Joblessness in Advanced Countries*. Chicago: The University of Chicago Press
- De Boer, H., File, J., Huisman, J., Seeber, M., Vukasovic, M., Westerheijden, D.F. (2017) *Policy Analysis of Structural Reforms in Higher Education: Processes and Outcomes* (Palgrave Studies in Global Higher Education). Cham: Springer
- Bol, T., Werfhorst, H.G. van de (2011). *Measuring Educational Institutional Diversity: External Differentiation, Vocational Orientation and Standardization*. AMCIS Working Paper 2011/1, Amsterdam
- Breen, R., Jonsson, J.O. (2000). Analyzing educational careers: a multinomial transition model. *American Sociological Review*, 65, 754-72
- Breen, R., Jonsson, J.O. (2005). Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223-243
- Brennan, J. (Ed). (2004). The social role of the contemporary university: contradictions, boundaries and change. In *Ten Years on: changing education in a changing world* (pp. 23-54). Center for Higher Education Research and Information, Open University Press, Maidenhead, UK
- Castells, M. (2001). Universities as dynamic systems of contradictory functions. In J., Muller, N., Cloete, S., Badat (Ed.). *Challenges of Globalisation. South African Debates with Manuel Castells*, Maskew Miller Longman, Cape Town
- Coleman, J.S. (1991). Matching processes in the labor market. *Acta Sociologica*, 34, 3-12

- Deem, R., Brehony, K. (2014). Management as ideology: The case of 'new managerialism' in higher education. *Oxford Review of Education*, 31(2), 217–235
- Fry, R., Taylor, P. (2013). *Hispanic High School Graduates Pass Whites in Rate of College Enrollment*. Pew Research Hispanic Trends Report
- Hannan, M.T., Schomann, K., Blossfeld, H.-P. (1990). Sex and sector differences in the dynamics of wage growth in the Federal Republic of Germany. *American Sociological Review*, 55, 694–713
- Heisig, J.P., Solga, H. (2017). *How returns to skills depend on formal qualifications: Evidence from PIAAC*. 163. Paris
- Holmes, W.M. (2014). *Using Propensity Scores in Quasi-Experimental Designs*. Sage Publications
- Jackson, D., Tomlinson, M. (2020). Investigating the relationship between career planning, proactivity and employability perceptions among higher education students in uncertain labour market conditions. *Higher Education*, 80(3), 435–455
- Jelonek, M., Mazur, S., (2020). Necessary Changes, Adverse Effects?: the Institutional Patterns of Adaptation of Economics Universities to Changes Prompted by the Reform of Poland's Science and Higher Education System. *Management Learning*, 51(4), 472-490
- Jelonek, M., Szklarczyk, D. (2013). Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych i wyższych na rynku pracy. W: J. Górniak (red.), *Młodość czy doświadczenie? Kapitał ludzki w Polsce* (106–147). Warszawa: PARP
- Katrnak, T., Simonova, N., Fonadova, L. (2016). From quantitative to qualitative differences: Testing MMI and EMI in the Czech secondary school system in the first decade of the 21st century. *Research in Social Stratification and Mobility*, 46, 157–171
- Kerckhoff, A.C. (2001). Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective. *Sociology of Education*, 74, 3–18
- Langenkamp, A.G., Hoyt, A.D. (2017). The stratification of college-going Latinos' postsecondary destinations. *Social Sciences Research*, 67, 176–192
- Laredo, P. (2007). Revisiting the Third Mission of universities: toward a renewed categorization of university activities? *High. Educ. Policy*, 20(4), 441-456
- Lucas, S.R. (2001). Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106, 1642–1690
- Magda, I., Baran, J., Lis, M., Miazga, A. (2014). Labour supply in the face of population ageing. W: P. Lewandowski, I. Magda (red.), *Employment in Poland. Labour in the age of structural change* (57–96). Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich
- Morgan, S.L., Winship, Ch. (2014). *Counterfactuals and Causal Inference. Methods and Principles for Social Research*. New York: Cambridge University Press
- Müller, W. (red.), Gangl, M. (red.) (2003). *Transitions from Education to Work in Europe. The Integration of Youth into EU Labour Markets*. Oxford: Oxford University Press
- Okay-Somerville, B., Scholarios, D. (2017). Position, Possession or Process? Understanding Objective and Subjective Employability During University-to-Work Transitions. *Studies in Higher Education*, 42(7), 1275–1291
- Pressman, J., Wildavsky, A. (1984). *Implementation*. Berkeley: University of California Press
- Reimer, D., Noelke, C., Kucel, A. (2008). Labor market effects of field of study in comparative perspective. An analysis of 22 European countries. *International Journal of Comparative Sociology*, 49, 233–256.
- Rinfret, S., Scheberie, D., Pautz, M. (2018). *Public Policy: A Concise Introduction*. SAGE Publications
- Robeyns, I. (2006). Three models of education: Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4(69), 69–84
- Rosenbaum, P.R. (2010). *Design of Observational Studies*. New York: Springer
- Rosenbaum, J.E., Kariya, T., Settersten, R., Maier, T. (1990). Market and network theories of the transition from high school to work: Their application to industrialized societies. *Annual Review of Sociology*, 16, 263–299

- Savage, M. (2015). *Social class in the 21st century*. London: Pelican.
- Shavit, Y., Müller, W. (1998). *From school to work: A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford, England: Clarendon Press.
- Shwed, U., Shavit, Y. (2005). Occupational and Economic Attainment of College and University Graduates in Israel. *European Sociological Review*, 22(4), 431–442
- Scherer, S. (2005). Patterns of Labour Market Entry – Long Wait or Career Instability? An Empirical Comparison of Italy, Great Britain and West Germany. *European Sociological Review*, 21, 427–440
- Smyth, E. (2005). Gender Differentiation and Early Labour Market Integration across Europe. *European Societies*, 7(3), 451–479
- Di Stasio, V., Bol, T., van de Werfhorst, H.G. (2016). What makes education positional? Institutions, overeducation and the competition for jobs. *Research in Social Stratification and Mobility*, 43, 53–63
- Teelken, C. (2015). Hybridity, coping mechanisms, and academic performance management: Comparing three countries. *Public Administration*, 93(2), 307–323
- Tholen, G. (2012). The Social Construction of Competition for Graduate Jobs: A Comparison between Great Britain and the Netherlands. *Sociology*, 47(2), s. 267–283
- Trow, M. (1979). *Elite and mass higher education: American models and European realities*. National Board of Universities, Stockholm
- Trow, M. (2000). From mass higher education to universal access: The American advantage. *Minerva*, 37(4), 303–328
- van der Velden, R., Wolbers, M. (2007). How Much Does Education Matter and Why? The Effects of Education on Socio-economic Outcomes among School-leavers in the Netherlands. *European Sociological Review*, 23, 65–80
- Visser, M. (2016). Management control, accountability, and learning in public sector organizations: A critical analysis. In L., Gnan, A., Hinna, F., Monteduro (Ed.), *Governance and Performance in Public and Non-Profit Organizations (Studies in Public and Non-Profit Governance)* (pp. 75–93). Bingley: Emerald Group Publishing Limited
- Weiss, C.H. (1998). *Evaluation*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Van de Werfhorst, H.G. (2002). Fields of Study, Acquired Skills and the Wage Benefit from a Matching Job. *Acta Sociologica*, 45(4), 287–303.
- Van de Werfhorst, H.G. (2004). Systems of Educational Specialization and Labor Market Outcomes in Norway, Australia, and The Netherlands. *International Journal of Comparative Sociology*, 45(5), 315–35
- Van de Werfhorst, H.G. (2011). Skills, positional good or social closure? The role of education across structural-institutional labour market settings. *Journal of Education and Work*, 24(5), 521–548
- Zajac, T., Jasiński, M., Bożykowski, M. (2018). Early Careers of Tertiary Graduates in Poland: Employability, Earnings, and Differences between Public and Private Higher Education. *Polish Sociological Review*, 2(202), 187–208

4.1. Pozostałe osiągnięcia naukowo- badawcze:

Przed doktoratem moje zainteresowania badawcze skupiały się głównie na:

1. Wykorzystaniu metodologii badań społecznych oraz metod analizy danych w procesie ewaluacji polityk publicznych;
2. Zagadnieniach związanych z kapitałem ludzkim, rynkiem pracy, edukacją (w tym głównie szkolnictwem wyższym) z punktu widzenia rozwoju regionalnego.

Przy czym, w tym czasie kwestie związane z kapitałem ludzkim i edukacją analizowałam głównie z perspektywy socjologicznej.

Po doktoracie moje zainteresowania istotnie ewoluowały. Po pierwsze, w przypadku ewaluacji polityk publicznych w większym stopniu zaczęły pasjonować mnie kwestie związane z implementacją metod i wnioskami płynącymi z analiz polityk i interwencji publicznych, a nie same metody badawcze. W większym stopniu zaczęłam się także interesować wykorzystaniem teorii jako narzędzia analizy polityk i interwencji. Po drugie, prowadzone przeze mnie badania, w tym dotyczące interwencji publicznych ukierunkowanych na ułatwienie przejścia z systemu edukacji na rynek pracy, niejako wymusiły poszerzenie przeze mnie perspektywy teoretycznej i uwzględnienie w badaniach dorobku zarówno socjologicznego, ekonomicznego, jak i szeroko rozumianych zagadnień wpisujących się w obszar nauk o polityce i administracji.

Reasumując, po doktoracie moje zainteresowania badawcze dotyczyły problemów, które można zaklasyfikować do trzech głównych kategorii:

1. Sytuacja rynkowa absolwentów oraz polityki publiczne i interwencje ukierunkowane na poprawę sytuacji osób młodych (w tym głównie absolwentów uczelni);
2. Kapitał ludzki (kompetencje), rynek pracy, edukacja;
3. Ekonomia społeczna – w tym głównie pomiar efektów ES (zagadnienie to eksplorowałam w latach 2010 – 2013, aktualnie nie prowadzę badań w tym zakresie).

AD. 1. SYTUACJA RYNKOWA ABSOLWENTÓW ORAZ POLITYKI PUBLICZNE I INTERWENCJE UKIERUNKOWANE NA POPRAWĘ SYTUACJI ZAWODOWEJ OSÓB MŁODYCH (W TYM GŁÓWNIE ABSOLWENTÓW UCZELNI)

Moje zainteresowania tą problematyką stanowią kontynuację zagadnień poruszanych w ramach rozprawy doktorskiej pt. *Społeczna produktywność szkół wyższych. Nowa koncepcja produktywności nauczania*. Przeprowadzenie na potrzeby doktoratu badań ilościowych i jakościowych, które mogłam sfinansować dzięki grantowi promotorskiemu KBN, pozwoliło mi dobrze poznać obszar oczekiwań formułowanych względem uniwersytetów. Jedno z takich oczekiwań, szczególnie często podkreślane przez decydentów publicznych, dotyczy dobrej pozycji rynkowej absolwentów uczelni po

zakończeniu kształcenia. Kwestii tej (sytuacja rynkowa absolwentów szkół wyższych) oraz politykom publicznym wdrażanym w tym zakresie postanowiłam przyjrzeć się bliżej w kolejnych latach po uzyskaniu stopnia doktora. Zwieńczeniem badań prowadzonych w tym obszarze są dwie monografie. Pierwsza z nich pt. *Z uczelni na rynek pracy. Indywidualne decyzje, mechanizmy społeczne a polityki publiczne* przedstawiona została w poprzednich punktach autoreferatu. Druga monografia, pt. *Universities and the Labour Market: Graduate Transitions from Education to Employment* - Wydawnictwo Routledge (poz. II.1.2 w wykazie) pomyślnie przeszła proces recenzyjny i aktualnie jest w trakcie prac wydawniczych (kontrakt podpisany w 2020 r., szacowany termin wydania: koniec 2021 r.). Monografia ta jest poświęcona interwencjom publicznym, które ukierunkowane są na poprawę sytuacji absolwentów uczelni poprzez inwestowanie w ich kompetencje (tzw. *employability skills*). Przykładem takiej interwencji był Program Rozwoju Kompetencji, wdrażany w Polsce od 2014 r., za pomocą którego starałam się zobrazować złożoność i problematyczność kwestii jaką jest zatrudnialność absolwentów, a także polityk publicznych, które mają na celu tę zatrudnialność poprawić. Przedstawione w pracy badania wskazują, że zależność między sytuacją na rynku pracy a faktem ukończenia studiów wyższych jest zdecydowanie bardziej subtelna i wymagająca uwzględnienia szeregu czynników dodatkowych, takich jak choćby kondycja rynku pracy i jego zróżnicowanie regionalne, specyfika cech systemu szkolnictwa wyższego czy indywidualne charakterystyki osób młodych. W pracy opisany został także zaobserwowany niekorzystny efekt interwencji ukierunkowanych na inwestycje w kompetencje studentów, związany z typową konstrukcją takich programów. Konkursowy mechanizm wyboru uczelni oraz brak modelu selekcji uczestników (otwarte nabory) przyczyniły się do zaistnienia, sprzecznego z założeniami polityki, mechanizmu nazwanego w książce „podwójną selekcją” (ang. *double selection*). Polega on na większym prawdopodobieństwie uzyskania grantu przez uczelnie znajdujące się w lepiej prosperujących ośrodkach miejskich (korelacja między kondycją lokalnej gospodarki a potencjałem uczelni), a tym samym, większej szansie na dodatkowe inwestycje w kompetencje wśród tych osób, które – w związku z faktem studiowania na określonej uczelni i w danym regionie – znajdują się w grupie uprzywilejowanej. Drugi mechanizm selekcji wiąże się z większą skłonnością do udziału w programie osób ogólnie bardziej aktywnych, częściej inwestujących w posiadanie umiejętności, a także bardziej „wybrednych” jeśli chodzi o warunki przyszłej pracy. Cechy te wskazywane są przez badaczy jako czynniki dodatkowo wzmacniające szanse zawodowe absolwentów (por. Jackson, Tomlinson, 2020; Okay-Somerville, Scholarios, 2017). Fakt zaobserwowania powyższych mechanizmów pokazuje, że nawet najbardziej neutralne polityki publiczne mogą wzmacniać zróżnicowanie i nierówności społeczne.

Oprócz powyższych dwóch monografii, wśród badań i analiz poświęconych sytuacji absolwentów na rynku pracy i politykom publicznym ukierunkowanym na jej poprawę, chcę szczególnie zwrócić uwagę na następujące zagadnienia poruszane przez mnie w publikacjach:

- a. Analizy dotyczące czynników warunkujących sytuację zawodową absolwentów uczelni, w tym roli wybranego kierunku kształcenia oraz szkoły wyższej

W ramach tego zagadnienia interesowało mnie przede wszystkim porównanie realnej, obrazowanej obiektywnymi wskaźnikami pozycji rynkowej absolwentów uczelni z ukształtowanym medialnie obrazem zależności między studiowanym kierunkiem a szansami rynkowym. Przy czym, mając możliwość korzystania z dużych zbiorów danych z reprezentatywnego badania BKL (o badaniu w dalszej części autoreferatu) do analiz mogłam włączać dodatkowe korelaty, takie jak – przykładowo – typ ośrodka akademickiego czy typ uczelni, na której studiowany jest dany kierunek. Moje badania ukazywały nietypowe zależności między dokonanym wyborem edukacyjnym, a jego konsekwencjami zawodowymi, niejako będąc w kontrze do dominujących w mediach oraz w wypowiedziach decydentów dychotomicznych podziałów na kierunki humanistyczne i społeczne oraz ścisłe i inżynierskie. Jednym z wniosków płynących z tych badań jest pozytywna zależność między szansami rynkowymi absolwenta uczelni a decyzją o wyborze typowego dla danego rodzaju uczelni kierunku kształcenia (np. studiowanie kierunków ekonomicznych na uczelniach ekonomicznych daje zazwyczaj wyższe stopy zwrotu niż studiowanie tych samych kierunków, ale w ramach innego typu szkół, nawet tych bardziej prestiżowych, podobnie jak wybór profilu kształcenia z grupy STEM daje większy zwrot, gdy zdecydujemy się na studia na politechnice). Zależność ta pokazuje, jak trudne z punktu widzenia polityk publicznych może okazać się projektowanie interwencji, które ukierunkowane są na zwiększenie podaży określonych kwalifikacji (np. ścisłych) poprzez włączenie do ich kształtowania różnego typu uczelni. Decyzje takie zazwyczaj generują szereg efektów negatywnych i odwrotnych względem założonych celów polityki.

Wyniki prac badawczych prowadzonych w tym nurcie opublikowałam m.in. w następujących publikacjach:

Kwarciańska K., Jelonek M., (2019), *Modele mentalne a rzeczywistość - kariera zawodowa absolwentów kierunków społecznych* (poz. II.2.8 w wykazie)

Jelonek M., (2017), *Młodzi na wsi i w mieście - jakość zatrudnienia jako wymiar zróżnicowania szans zawodowych osób młodych* (poz. II.4.44 w wykazie)

Jelonek M., (2015), *Quality of Work after Graduation Treated as Return Rate on University Education* (poz. II.2.11 w wykazie)

Jelonek M., (2014), *Absolwenci uczelni na małopolskim rynku pracy: zasób do zagospodarowania czy systemowe obciążenie?* (poz. II.2.17 w wykazie)

Jelonek M., Szklarczyk D., (2013), *Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych i wyższych na rynku pracy* (poz. II.2.20 w wykazie)

Jelonek M., (2014), *Absolwenci szkół wyższych na zmieniającym się rynku pracy* (poz. II.4.47 w wykazie)

Większość z powyższych publikacji powstała w ramach projektu lub w oparciu o zbiory danych zgromadzonych w projekcie partnerskim Polskiej Agencji Rozwoju

Przedsiębiorczości oraz Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, o którym więcej piszę w kolejnym punkcie (poz. II.15.2 w wykazie).

Krótko po uzyskaniu stopnia doktora rozpoczęłam także realizację własnych, początkowo mniejszych projektów badawczych, takich jak: *Wybory edukacyjne młodych Polaków a ich sytuacja na rynku pracy* (uczelniany grant konkursowy w ramach programu młodych naukowców, realizowany w 2013 r.) (poz. II.9.12 w wykazie) oraz *Analiza sytuacji bezrobotnych absolwentów na małopolskim rynku pracy* (projekt na zlecenie WUP Kraków, realizowany w 2013-2014 r.) (poz. II.15.12 w wykazie). W ramach ostatniego projektu, realizowanego w 3 osobowym zespole, pełniłam funkcję kierownika i głównego eksperta odpowiedzialnego za przygotowanie koncepcji analiz na zbiorze populacyjnym wszystkich absolwentów uczelni, którzy zarejestrowali się jako osoby bezrobotne w małopolskich urzędach pracy.

W kolejnych latach (2016 – 2018) kwestia wyborów edukacyjnych i ścieżek zawodowych absolwentów uczelni eksplorowana była przeze mnie w oparciu o badania sondażowe porównawcze realizowane w międzynarodowym projekcie, w którym pełniłam funkcję koordynatora, pt. *Exploring Experiences and Career Choices of Sociology Majors: USA and Poland* (project współfinansowany w ramach grantu Padnos International Center GVSU) (poz. II.9.8 w wykazie). Wyniki tych badań prezentowane były m.in. w ramach konferencji North Central Sociological Association - *Peace in a time of polarization* w Indianapolis (2017 r., wspólne wystąpienie: M. Jelonek, R. Campbell, L. Hickman - poz. II.7.24 w wykazie)

b. *Analizy dotyczące polityk (i konsekwencji polityk) ukierunkowanych na poprawę sytuacji zawodowej osób młodych (w tym głównie absolwentów uczelni)*

Drugi obszar zagadnień eksplorowany przeze mnie w ramach badań poświęconych sytuacji zawodowej absolwentów dotyczy polityk publicznych oraz interwencji ukierunkowanych na zwiększenie płynności przejścia z systemu edukacji na rynek pracy. Odnoszę się w tym przypadku do takich zagadnień jak (przykładowo):

- polityki publiczne poziomu europejskiego i zagrożenia, jakie się z nimi wiążą (np. Gwarancje dla młodzieży) w publikacjach pt. *Młodzi na rynku pracy - polityka publiczna wobec wyzwań związanych z poprawą sytuacji zawodowej osób młodych* (poz. II.2.12 w wykazie) oraz *Interwencje ukierunkowane na poprawę sytuacji zawodowej osób młodych - główne wyzwania* (poz. II.4.46 w wykazie),
- kluczowe mechanizmy i czynniki konieczne do uwzględnienia podczas projektowania interwencji publicznych ukierunkowanych na poprawę sytuacji zawodowej absolwentów uczelni (np. Jelonek M., Kocór M., (2015), *Efekty kształcenia - rynek pracy - interwencje publiczne* (poz. II.2.15 w wykazie),
- skuteczność interwencji publicznych ukierunkowanych na dopasowanie podaży i popytu na kwalifikacje oraz sposoby szacowania efektów netto w oparciu o schematy nieeksperymentalne (np. Jelonek M., Antosz P., (2014), *Students of Fields Strategic for the*

Polish Economy - Educational Choices, Professional Strategies and the Outlook for the Future (poz. II.2.18 w wykazie).

Także w tym przypadku rozpoczęłam swoją aktywność od kierowania mniejszymi projektami badawczymi, których celem była ocena efektów polityk publicznych. Przykładem takiego projektu są badania zrealizowane w 2015 r. w kierowanym przeze mnie, dwuosobowym zespole dla Małopolskiego Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji pt. *Skuteczność wsparcia absolwentów w małopolskich urzędach pracy* (poz. II.15.11 w wykazie). Jednym z celów tego projektu była ocena efektów wsparcia otrzymanego przez bezrobotnych absolwentów szkół wyższych, która stanowiła kontynuację moich zainteresowań metodami szacowania efektów interwencji w oparciu o modele nieeksperymentalne.

W 2018 r. rozpoczęłam jako kierownik zespołu realizację dużego projektu badawczego (budżet ponad 500 tyś. zł., 11 członków zespołu badawczego) w konsorcjum: Uniwersytet Jagielloński oraz IDEA Instytut (finansowany przez NCBiR) pt. *Analiza zapotrzebowania na kompetencje w gospodarce i na rynku pracy* (poz. II.9.6 w wykazie). Celem projektu była identyfikacja kluczowych kompetencji (w tym tzw. kompetencji dla zatrudnialności: *employability competences*), jakie powinny być kształtowane w szkolnictwie wyższym aby poprawić sytuację zawodową absolwentów szkół wyższych, a także ocena efektów interwencji publicznej pod nazwą *Program Rozwoju Kompetencji*. Ocena ta została przeprowadzona w oparciu o szeroko zakrojone badania ilościowe i jakościowe, z wykorzystaniem technik quasi eksperymentalnych podczas szacowania efektu netto interwencji (*PSM – Propensity Scores Matching*).

Aktualnie (w 2021 r.) rozpoczęłam realizację (i kierownictwo) kolejnego dużego projektu (budżet ponad 700 tyś. zł. brutto) ukierunkowanego na ocenę interwencji publicznych kształtujących kluczowe kompetencje doktorantów i studentów pt. *Niedopasowanie kompetencyjne w programach wsparcia studentów i doktorantów* (poz. II.9.1 w wykazie) (finansowany przez NCBiR).

AD.2. KAPITAŁ LUDZKI (KOMPETENCJE), RYNEK PRACY, EDUKACJA

Moje zainteresowania tą problematyką są w znacznym stopniu kontynuacją prac badawczych, w które byłam zaangażowana jeszcze przed doktoratem. W początkowym okresie po uzyskaniu stopnia doktora kontynuowałam wątek badawczy związany z metodologią badań rynku pracy (m.in. Jelonek M., Keler K., Krupnik S., Worek B., *Metody przewidywania sytuacji na rynku pracy* (poz. II.2.24 w wykazie), Jelonek M., Keler K., Worek B., *Dane - ich gromadzenie, integracja i jakość* (poz. II.1.4 w wykazie)). Bardzo szybko jednak moje zainteresowania zogniskowane zostały już nie tyle na samych metodach, co na procesach mających miejsce na rynku pracy i ich badaniu. Równocześnie, wcześniejsza pasja i gruntowne przygotowanie metodologiczne, które zyskałam kończąc na studiach magisterskich (Socjologia UJ) specjalność badawczo – analityczną i pracując później w zespole badawczym prof. J. Górniaka okazały się bardzo pomocne w tym zakresie.

Wśród tych badań i analiz chcę szczególnie zwrócić uwagę na te, które dotyczyły transformacji rynku pracy w kontekście funkcjonowania systemu kształtowania kompetencji, a także polityk publicznych (głównie edukacyjnych), które mają stać się odpowiedzią na te transformacje oraz reformy uniwersytetów i konsekwencje (często niezamierzone), jakie ze sobą niosą.

a. Transformacje rynku pracy a funkcjonowanie systemu kształtowania kompetencji oraz interwencje publiczne w tym obszarze

W pierwszym przypadku miałam możliwość rozwoju swoich zainteresowań pracując w dwóch projektach (oba kierowane przez prof. J. Hausnera). Pierwszym z nich jest projekt realizowany w latach 2019-2022 pn. *Spółeczno-gospodarcze konsekwencje czwartej rewolucji przemysłowej* (w ramach Regionalnej Inicjatywy Doskonałości - poz. II.9.2 w wykazie). W projekcie tym prowadzę badania w zespole ekspertów zajmujących się problematyką zasobów i procesów na rynku pracy. Efekty moich prac zostały m.in. wykorzystane w autorskiej monografii pt. *Universities and the Labour Market: Graduate Transitions from Education to Employment* - Wydawnictwo Routledge (poz. II.1.2 w wykazie), w artykule napisanym z M. Urbaniec w 2019 r. pt. *Development of Sustainability Competencies for the Labour Market: an Exploratory Qualitative Study* (poz. II.4.43 w wykazie), w monografii pt. *Open Eyes Book. Cz. 4* (współautorzy: Adamczyk S., Aizenman J., Hausner J., Jelonek M., Kamińska-Berezowska S., Kudłacz M., Maj-Świstak D., Paprocki W., Randeria S., Rutkowski M., Sławiński A., Surdykowska B., Wilkin J., Zmysłony M. - poz. II.1.4 w wykazie), a także w książce będącej zapisem debaty seminaryjnej, która odbyła się w 2019 r. pt. *Świat (bez) pracy* (dyskutanci: Hausner J., Morawski W., Paprocki W., Surdykowska B., Adamczyk S., Mrozowicki A., Kamińska-Berezowska S., Frączek M., Jelonek M., Gardawski J. - poz. II.2.7 w wykazie)

W drugim z projektów - pt. *Budowa systemu kształtowania wiedzy, kompetencji i postaw warunkujących szanse rozwojowe Państwa Polskiego w erze rewolucji przemysłowej 4.0* (poz. II.9.5 w wykazie) współpracowałam z zespołem ekspertów nad przygotowaniem diagnozy dotyczącej systemu kształtowania kompetencji w Polsce, która została opublikowana w monografii pt. *Poza horyzont: kurs na edukację: przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce* (współautorzy: Cieślik Ł., Dynowska-Chmielewska K., Federowicz M., Głuc K., Górniak J., Hausner J. (red.), Jelonek M., Kędziński M., Mazur S., Paprocki W., Worek B). Projekt ten zainicjował szereg dodatkowych działań, w które się zaangażowałam. Jednym z nich jest platforma OEES EduLab (w ramach Open Eyes Economy), której jestem współzałożycielem i koordynatorem (razem z: J. Hausner, M. Federowicz, O. Gorzeńska, J. Witkowski oraz współkoordynatorami: A. Blikle, A. Giza, A. Karwińska, W. Paprocki, Ł. Stankiewicz).

Działanie, które obecnie wdrażam w ramach OEES EduLab pod nazwą *Szkoły poza horyzont* powstało z myślą o zidentyfikowaniu polskich szkół, które w praktyce realizują postulaty transformacji z edukacji transmisyjnej do edukacji relacyjnej opisane w książce *Poza horyzont. Kurs na edukację*. Jej celem jest przyjrzenie się ich działaniom i upowszechnienie najciekawszych rozwiązań, które są w nich stosowane. W toku

wspólnej pracy szkół oraz badaczy wspierających szkoły, powstaje publikacja pod redakcją moją i prof. J. Hausnera (aktualnie trwają prace redakcyjne), ukazująca poszczególne historie szkół oraz wnioski z ich analizy. Z założenia, zgromadzony materiał ma stać się podstawą do sformułowania rekomendacji dotyczących zmian w polskim systemie edukacji, które umożliwią podejmowanie podobnych działań w innych szkołach.

Doświadczenie związane z badaniami rynku pracy i relacji na styku rynek - edukacja wykorzystywałam także aktywnie działając w sieciach badaczy, takich jak European Network on Regional Labour Market Monitoring (EN RLMM) czy w międzynarodowym projekcie badawczo-wdrożeniowym LLL-HUB. W ramach tego projektu, w 2016 r. byłam odpowiedzialna za moderowanie grupy roboczej i przygotowanie propozycji rekomendacji w obszarze kształcenia ustawicznego dla Komisji Europejskiej. Aktywnie wspierałam także zespół OECD opracowujący *Skills Strategy for Poland 2019* (kilka spotkań roboczych z zespołem oraz recenzowanie opracowanego dokumentu). Brałam także udział w pracach pilotażowych nad Krajowym systemem Kwalifikacji w ramach projektu *Budowa krajowego systemu kwalifikacji – pilotażowe wdrożenie krajowego systemu kwalifikacji oraz kampania informacyjna dotycząca jego funkcjonowania* (2014 – 2015 r. - poz. II.15.7 w wykazie)

Do tego nurtu zainteresowań zaliczyć także należy badania, które realizuję głównie z B. Worek oraz M. Kocórem, a które dotyczą kompetencji i aktywności edukacyjnej nauczycieli, a także polityk publicznych, które mają służyć budowaniu potencjału kompetencyjnego tej grupy. Mam tutaj na myśli przede wszystkim trzy publikacje przygotowane we współautorstwie z wymienionymi badaczami, tj. *The Best, Average, or Weak? The Level of Competencies of Candidates for the Teaching Profession in European Countries* z 2020 r. (poz. II.2.5 w wykazie), *Kandydaci do zawodu nauczyciela - kompetencje i zaangażowanie w ich rozwój* z 2017 r. (poz. II.2.10 w wykazie) oraz *Czy nauczyciele uczą się przez całe życie? Kompetencje i aktywność edukacyjna nauczycieli* z 2017 r. (poz. II.4.45 w wykazie). Wyniki badań dotyczących kompetencji nauczycieli mieliśmy okazję prezentować m.in. podczas międzynarodowej konferencji organizowanych przez TEPE Network - Teacher Education Policy in Europe.

Warto także wspomnieć o kolejnym problemie analizowanym przeze mnie w ramach badań nad relacją między systemem edukacji a rynkiem pracy, który dotyczy potrzeb kompetencyjnych pracodawców, kapitału ludzkiego przedsiębiorstw oraz wsparcia publicznego w tym zakresie. W tym przypadku moją aktywność badawczą łączyć należy z dwoma projektami, tj. *Bilansem Kapitału Ludzkiego w Polsce*, w ramach którego prowadzone są badania sondażowe pracodawców oraz *Instrumentem Szybkiego Reagowania* (poz. II.15.9 w wykazie). W ramach drugiego z projektów byłam m.in. odpowiedzialna za ewaluację wsparcia przedsiębiorstw w obszarze kształtowania kompetencji (doradztwo i szkolenia) otrzymanego w ramach RRI (por. *Adequacy and Usefulness of Supporting Enterprises with Training and Counselling Services under the RRI Project* - poz. II.2.16 w wykazie oraz *Conclusions and Implications for Building Adaptive Public Systems for Enterprise Support Resulting from Implementation of the Rapid Response*

Instrument Project between 2009 and 2015 (razem z Brzozowski J., Geodecki T., Plichta J. - poz. II.2.13 w wykazie)

c. Reformy sektora szkolnictwa wyższego oraz ich skutki – perspektywa kompetencyjna

Kolejne zagadnienie, które szczególnie interesuje mnie w ostatnich latach, dotyczy polityk publicznych wdrażanych w obszarze szkolnictwa wyższego i ich konsekwencji w odniesieniu do misji, jaką pełni uniwersytet, a która wiąże się z kształceniem i kształtowaniem kompetencji absolwentów. Jest to kontynuacja moich zainteresowań jeszcze z okresu przygotowywania pracy doktorskiej pt. *Społeczna produktywność szkół wyższych. Nowa koncepcja produktywności nauczania* (grant Nr N N116 111034, tzw. grant promotorski). W tym też czasie szczególnie interesowałam się zagadnieniami dotyczącymi jakości kształcenia w szkołach wyższych (np. *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym - uwagi wstępne* [razem z J. Skrzyńską], *Jak skonstruować dobre narzędzie do ewaluacji jakości zajęć dydaktycznych? Refleksje praktyczne* [razem z G. Brydą i B. Worek]). W 2011 r. miałam możliwość wykorzystania mojego doświadczenia w tym zakresie w praktyce pracując w zespole powołanym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego opracowującym wzorcowe efekty kształcenia dla kierunku Socjologia (projekt realizowany dla potrzeb opracowania Krajowych Ram Kwalifikacji pod kierownictwem M. Flis)

W ostatnich latach szczególnie interesują mnie dwie kwestie. Pierwsza z nich dotyczy działań i interwencji, które mają na celu zbliżenie sektora akademickiego i przedsiębiorstw oraz kształtowanie współodpowiedzialności za potencjał kompetencyjny osób młodych u obu aktorów instytucjonalnych (np. *Zarządzanie jakością kształcenia na uczelni z perspektywy kompetencyjnej oraz potrzeb rynku pracy* - poz. II.2.6 w wykazie; *The Index of Higher Education-Business Engagement as a Mechanism for Monitoring University-Business Relations: Pragmatic Research Grounds and Methodological Approach*, razem z: P. Poszytek, M. Jeżowski - poz. II.2.9 w wykazie).

Druga kwestia dotyczy konsekwencji reform (w tym głównie najnowszej reformy systemu nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce pn. Konstytucja dla Nauki dla kształcenia akademickiego. Ocenę efektów reform rozpocząłam tuż po uzyskaniu stopnia doktora od ogólnoteoretycznych publikacji wydanych w 2012 r. i poświęconych monitorowaniu pracy uczelni oraz ograniczeniom, jakie wiąże się z reformą szkół wyższych (np.

dostosowania uczelni ekonomicznych do zmian w systemie nauki i szkolnictwa wyższego (poz. II.9.7 w wykazie). W projekcie tym pracowałam w międzyuczelnianym zespole analizującym skutki reform w obszarze kształcenia studentów. Efektem aktywności badawczej prowadzonej w tym projekcie są dwie publikacje. Pierwszą z nich jest wydana w 2019 r. monografia pod moją redakcją pt. *Kierunki reformowania uczelni ekonomicznych w Polsce: konstytucja dla nauki i wynikające z niej zmiany* (poz. II.3.41 w wykazie), drugą – artykuł opublikowany wspólnie z S. Mazurem w *Management Learning* (Wydawnictwo Sage) pt. *Necessary Changes, Adverse Effects? The Institutional Patterns of Adaptation of Economics Universities to Changes Prompted by the Reform of Poland's Science and Higher Education System* (poz. II.4.42 w wykazie). W nadmienionym artykule, w oparciu o dorobek nowego instytucjonalizmu zanalizowaliśmy niezamierzone skutki Konstytucji dla Nauki w obszarze kształcenia akademickiego oraz czynniki, które odpowiedzialne były za ich powstanie.

AD.3. EKONOMIA SPOŁECZNA – W TYM GŁÓWNIEM POMIAR EFEKTÓW PODMIOTÓW ES

W okresie tuż po uzyskaniu stopnia doktora, tj. w latach 2010 – 2013 zajmowałam się jeszcze jednym zagadnieniem, tj. problematyką związaną z ekonomią społeczną, a konkretnie z szacowaniem efektów społecznych sektora oraz indywidualnych podmiotów ES. Moje zainteresowania łączyć należy z dwoma projektami, w które byłam zaangażowana w tym czasie. Pierwszy z nich to realizowany w międzynarodowym konsorcjum (Region Marche, Andalusian Government, General Management of Social Economy and Entrepreneurship, City of Forest, Consiliul Judetean Arges, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Adult Education Centre of the City of Hannover, South Madrid Consortium, Regional Council Provence Alpes Côte d'Azur, Municipality of Rome, Councillorship for the Peripheral Areas) projekt pt. *Public Policies And Social Enterprises – PASE* (poz. II.9.10 w wykazie). W ramach działań projektowych byłam odpowiedzialna za analizę regulacji publicznych w kontekście ich wpływu na funkcjonowanie sektora ekonomii społecznej. W efekcie tych analiz powstał rozdział w monografii (współautorstwo z M. Gnela) pt. *The Development Potential of Social Economy Entities and the Quality of Public Regulations* (poz. II.2.25 w wykazie).

W drugim projekcie, pod kierownictwem prof. J. Hausnera, pn. *Zintegrowany System Wsparcia Ekonomii Społecznej* (konsorcjum: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (UNDP), Departament Pożytku Publicznego Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Małopolska Szkoła Administracji Publicznej, Instytut Spraw Publicznych, Fundacja Pomocy Wzajemnej Barka, Fundacja Fundusz Współpracy, Fundacja Inicjatyw Społeczno- Ekonomicznych, Związek Lustracyjny spółdzielni Pracy - poz. II.9.11 w wykazie) byłam odpowiedzialna za metodologię konstruowanego pomiaru społecznych efektów działań podejmowanych przez podmioty ekonomii społecznej. Narzędzie to (ESometr) zostało skonstruowane jako aplikacja internetowa automatycznie szacująca ocenę społecznych efektów pracy podmiotów ES (na podstawie danych porównawczych innych PES). Efektem tego projektu były m.in. następujące publikacje: (razem z:

Bohdziewicz-Lulewicz M., Gil B., Głowacki J., Rosiek K.) *Pomiar społecznej wartości dodanej generowanej przez podmioty ekonomii społecznej* (poz. II.4.50 w wykazie), (razem z: Głowacki J.) *Mierzenie społecznej wartości dodanej podmiotów ekonomii społecznej* (poz. II.5.17 w wykazie) oraz *Badanie społecznej wartości dodanej podmiotów ekonomii społecznej w Polsce za pomocą narzędzia ESometr* (poz. II.5.18 w wykazie), a także samodzielny rozdział w monografii pt. *Teorie socjologiczne a ekonomia społeczna* (poz. II.2.22 w wykazie).

5. Informacja o wykazywaniu się istotną aktywnością naukową albo artystyczną realizowaną w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej lub instytucji kultury, w szczególności zagranicznej:

Poza Uniwersytetem Ekonomicznym w Krakowie, realizuję dodatkowe aktywności naukowe w ramach Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego. W CEAPP UJ jestem zatrudniona od sierpnia 2016 r. (do teraz) na etacie adiunkta (etat naukowy) w ramach projektu realizowanego w partnerstwie Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości oraz CEAPP UJ pn. *Bilans Kapitału Ludzkiego* (projekt systemowy POWER, kierownik: prof. J. Górniak).

Bilans Kapitału Ludzkiego (BKL) to unikatowy w skali Polski i Europy monitoring zapotrzebowania na kompetencje na rynku pracy. Pierwsza edycja BKL zakończyła się w 2015 r. – wtedy to pełniłam w projekcie funkcję eksperta ds. badań studentów i kierunków kształcenia. Od 2016 r. rozpoczęła się realizacja kolejnego cyklu badań, które zakończą się w 2023 r., obejmująca badania przekrojowe – dostarczające ogólnych informacji o sytuacji na rynku pracy (w tym badania panelowe) oraz badania branżowe w trzech sektorach: finansowym, IT oraz turystyki. W projekcie tym pełnię funkcję eksperta merytorycznego ds. badań przekrojowych (poz. II.15.2 w wykazie).

Bezpośrednim efektem mojego zaangażowania w badania BKL są zarówno rozdziały w monografiach dotyczące wybranych problemów rynku pracy w Polsce, jak i polityk publicznych z nim związanych:

- ✓ *Quality of Work after Graduation Treated as Return Rate on University Education* (poz. II.2.11 w wykazie),
- ✓ *Młodzi na rynku pracy - polityka publiczna wobec wyzwań związanych z poprawą sytuacji zawodowej osób młodych* (poz. II.2.12 w wykazie),
- ✓ *Students of Fields Strategic for the Polish Economy - Educational Choices, Professional Strategies and the Outlook for the Future* (razem z P. Antosz - poz. II.2.18 w wykazie),
- ✓ *Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych i wyższych na rynku pracy* (razem z D. Szklarczyk - poz. II.2.20 w wykazie),
- ✓ *Upper Secondary and Higher Schools at the Time of the Demographic Low* (razem z D. Szklarczyk - poz. II.2.21 w wykazie),

jak i raporty poświęcone wybranym zagadnieniom dot. rynku pracy i kompetencji:

- ✓ *Aktywność zawodowa i edukacyjna dorosłych Polaków wobec wyzwań współczesnej gospodarki* (razem z Czarnik S., Górniak J., Kasperek K., Kocór M., Lisek K., Prokopowicz P., Strzebońska A., Szczucka A., Worek B. - poz. II.5.1 w wykazie),
- ✓ *Bilans Kapitału Ludzkiego 2017: raport z badania ludności w wieku 18-70 lat* (razem z Kasperek K., Czarnik S. - poz. II.5.3 w wykazie),
- ✓ *Młodzi na rynku pracy - pracownicy, przedsiębiorcy, bezrobotni: na podstawie analizy kierunków kształcenia zrealizowanej w 2014 roku w ramach V edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego* (razem z Kasperek K., Magierowski M. - poz. II.5.10 w wykazie),
- ✓ *Przyszłe kadry polskiej gospodarki: na podstawie badań studentów oraz analizy kierunków kształcenia zrealizowanych w 2013 roku w ramach IV edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego* (razem z Antosz P., Balcerzak-Raczyńska A. - poz. II.5.14 w wykazie),
- ✓ *Oczekiwania pracodawców a pracownicy jutra: raport z analizy kierunków kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym i wyższym wzbogacony wynikami badań pracodawców realizowanych w 2012 roku w ramach III edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego* (razem z Szklarczyk D., Balcerzak-Raczyńska A. - poz. II.5.14 w wykazie),
- ✓ *Poland's Secondary Education: Future Employees in the Making: Report from a Survey of Students of Upper Secondary Schools and Analysis of Fields of Education Conducted in 2010 as Part of Study of Human Capital in Poland* (razem z Szczucka A. - poz. II.5.21 w wykazie),
- ✓ *Study of Human Capital in Poland: Report Concluding the 1st Round of the Study Conducted in 2010* (razem z Czarnik S., Dobrzyńska M., Górniak J., Keler K., Kocór M., Strzebońska A., Szczucka A., Turek K., Worek B. - poz. II.5.22 w wykazie),
- ✓ *Students - the Future Force of Polish Economy: Report from a Survey of the Students of Higher Education and Analysis of Fields of Education Conducted in 2010 as Part of Study of Human Capital in Poland* (poz. II.5.23 w wykazie).

Dane zgromadzone w badaniach BKL wykorzystuję także w dodatkowych projektach, zazwyczaj łącząc je z innymi zbiorami publicznie dostępnymi (np. dane ELA – Ogólnopolskiego Systemu Monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów Szkół Wyższych, dane POLON – Systemu Informacji o Nauce i Szkolnictwie Wyższym czy PIAAC – Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych). Analizy takie przedstawiłam m.in. w książce pt. *Z uczelni na rynek pracy: indywidualne decyzje, mechanizmy społeczne a polityki publiczne* (poz. II.1.1 w wykazie).

Efektom naukowym mojej współpracy z CEAPP UJ są także dwa projekty finansowane przez NCBR (jedne zakończony, drugi w toku), którymi kieruję/kierowałam, a których celem była identyfikacja kompetencji kluczowych z punktu widzenia absolwentów uczelni oraz ocena polityk publicznych ukierunkowanych na ich kształtowanie pn. *Niedopasowanie kompetencyjne w programach wsparcia studentów i doktorantów* (poz.

II.9.1 w wykazie) oraz *Analiza zapotrzebowania na kompetencje w gospodarce i na rynku pracy* (poz. II.9.6 w wykazie).

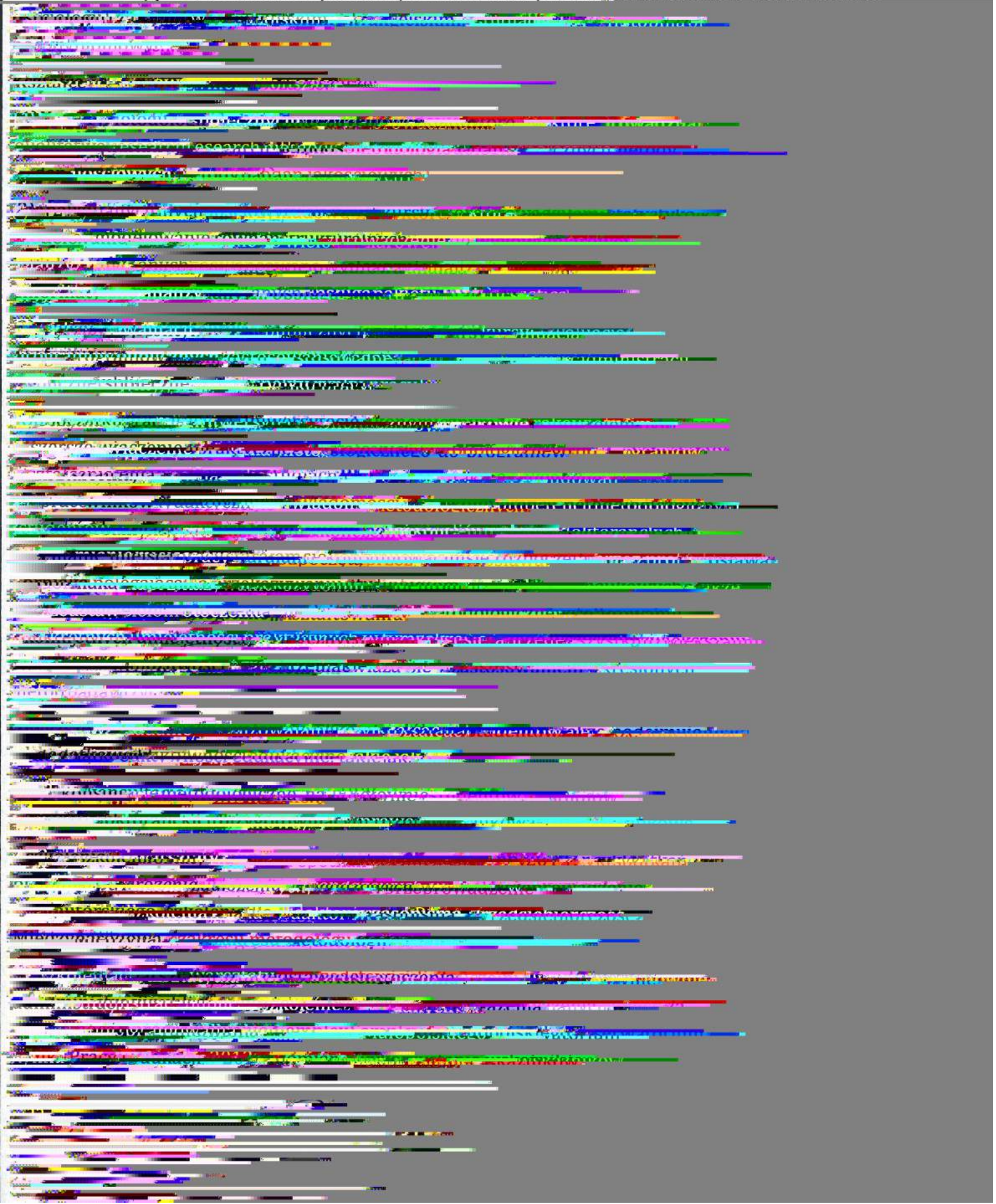
Ponadto, aktywnie współpracuję z ośrodkami zagranicznymi, w tym: przed doktoratem współorganizowałam i uczestniczyłam w corocznych międzynarodowych seminariach naukowych i konferencjach (jednostki współpracujące: uniwersytet z Linz, Norymbergii oraz Skopje (2003-2007). Współpraca między uczelniami, zainicjowana przez profesorów: J. Górniaka, M. Niezgodę i J. Bchera polegała na corocznych konferencjach, w trakcie których prezentowane były efekty realizowanych projektów badawczych oraz opracowywane pomysły dla wspólnych inicjatyw.

W okresie przed i tuż po uzyskaniu stopnia doktora współpracowałam z Centrum Uczenia się Przez Całe Życie - Napier University w Edynburgu oraz Wojewódzkim Urzędem Pracy w Małopolsce w ramach realizowanego w Małopolsce projektu tworzenia partnerstwa na rzecz uczenia się przez całe życie oraz testowania modelu podmiotowego finansowania usług szkoleniowych.

Po doktoracie koordynowałam międzynarodowy projekt badawczy pt. *Exploring Experiences and Career Choices of Sociology Majors: USA and Poland*. Projekt realizowany był w latach: 2015-2016 przez zespół polskich i amerykańskich naukowców, tj.: Annę Karwińską, Magdalenę Jelonek z Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie oraz badaczy z Grand Valley State University (Brian Phillips, Lisa Hickman, Rachel Campbell). W projekcie zgromadzono porównawcze dane sondażowe charakteryzujące m.in. aspiracje i decyzje zawodowe studentów socjologii z czterech uczelni: Grand Valley State University, Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Akademii Górniczo- Hutniczej oraz Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wyniki nadmienionych badań zaprezentowane zostały na konferencji North Central Sociological Association *Peace in a time of polarization* (31.03.2017 – 01.04.2017) w ramach wystąpienia pt. *Why Study Sociology? Comparing Major Selection of Sociology Undergraduates in Poland and the United States* (wystąpienie zespołowe: Magdalena Jelonek, Lisa Hickman, Rachel Campbell). Współpraca z naukowcami z GVSU kontynuowana była w kolejnych latach. W 2018 r. B. Phillips został zaproszony do Katedry Socjologii jako profesor wizytujący (wyjazd finansowany ze stypendium Fulbrighta), w tym samym roku wystąpił na międzynarodowej konferencji organizowanej na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie pt. *Youth and experience. Diagnosis, strategies and public policies focused on social inclusion of different generations*. Razem z prof. A. Karwińską przewodniczyłam komitetowi organizacyjnemu konferencji, a także byłam w pełni odpowiedzialna za zdobycie finansowania, które pokryło koszty organizacji wydarzenia (grant z Urzędu Miasta Krakowa oraz współfinansowanie konferencji przez FRSE). W konferencji wzięli udział m.in.: Pieter Vanhuyse (University of Southern Denmark), Brian Phillips (Grand Valley State University), Lena Adamus (Institute of Experimental Psychology, Slovak Academy of Sciences), Bolaji Balogun (University of Leeds), Olha Kotovska (National Academy for Public Administration under the President of Ukraine), Olga Karpiuk (Research fellow at Lane Kirkland Scholarship Program).

6. Informacja o osiągnięciach dydaktycznych, organizacyjnych oraz popularyzujących naukę lub sztukę:

Zajęcia dla studentów prowadzę od 2005 roku (od momentu uzyskania tytułu magistra



makroekonomicznych do analizy sytuacji na rynku pracy dla WUP Małopolska w 2014 r., Analiza danych sondażowych dla Starostwa Powiatowego w Pszczynie w 2015 r., projektowanie badania satysfakcji klienta urzędu dla Urzędu Miejskiego w Słomnikach w 2015 r.),

4. doradztwo i konsultacje metodologiczne dla przedstawicieli administracji publicznej (np. w 2012/2013 r. konsultacje dla Małopolskiego Obserwatorium Polityki Rozwoju, w 2014 r. konsultacje dla UM Kraków nt. projektowanej metodologii badania w obszarze turystyki),
5. zajęcia dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych (np. w 2019 roku prowadziłam cykl zajęć dla uczniów I Liceum Ogólnokształcącego im. Bartłomieja Nowodworskiego w Krakowie pt. Metody ilościowe i jakościowe w ekonomii),
6. Opracowanie propozycji modułu metodologicznego (przedmioty i ich zawartość), jako standard kształcenia metodologicznego na kierunkach prowadzonych w instytutach kolegium GAP (2019-2020).

Zajęcia, które realizuję zazwyczaj mają charakter praktyczny i najczęściej stosuję w ich trakcie metodę projektową, elementy portfolio, a także staram się indywidualnie podchodzić nie tylko do studentów najzdolniejszych, ale także do tych, którzy mają problem z zaliczeniem przedmiotu. Przykładem takiego indywidualnego podejścia są choćby realizowane przeze mnie indywidualne zajęcia tutoringowe, w ramach których szlifuję głównie kompetencje metodologiczne studentów; dotychczas prowadziłam 10 tutees (2019 i 2020 r.).

Moją ulubioną formą zajęć są projekty, które realizuję zarówno w trakcie zajęć standardowych, jak i dodatkowych (np. tzw. godzin projektowych, obozów badawczych). Staram się aby te projekty, jeśli to tylko możliwe, były realizowane w odniesieniu do realnych problemów instytucji/ organizacji. W ten sposób stwarzam studentom z jednej strony możliwość realizacji projektów badawczych, w których mają okazję przejść przez wszystkie etapy badania (od identyfikacji realnego problemu, przez sformułowanie na jego podstawie problemu badawczego aż do publicznej prezentacji wyników badania), z drugiej zaś wzmacniam relacje uczelni z jej otoczeniem społeczno- gospodarczym.

Przykładem takich zajęć było m.in. koordynowane przeze mnie międzynarodowe seminarium naukowe pt. CITY AFTER TRANSFORMATION – STAGE ONE - Postsocialist cities in Poland (2012 r.). W trakcie seminarium studenci socjologii Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie oraz architektury Universität Darmstadt wspólnie identyfikowali miejsca problematyczne w przestrzeni miejskiej, a następnie opracowywali i ewaluowali przygotowane propozycje rozwiązań. Zaproponowane przez studentów projekty interwencji publicznych przekazane zostały jako propozycje do wdrożenia do Urzędu Miasta Krakowa. Nadzorowałam także liczne projekty studenckie realizowane w ramach tzw. godzin projektowych oraz obozów naukowych (np. w 2013 r. Badanie podmiotów ekonomii społecznej, 2012-2013 r. Badanie przestrzeni edukacyjnej Prądnika Czerwonego, w 2015 r. Badanie zadowolenia ze studiowania, jakości kształcenia oraz losów absolwentów kierunku Socjologia UEK, 2017-2018 r. Jakość kształcenia na

kierunku Gospodarka i Administracja Publiczna). Duża liczba projektów badawczych realizowanych przez studentów pod moim kierownictwem dotyczyła sytuacji i losów zawodowych absolwentów uczelni, strategii studiowania oraz zadowolenia z jakości kształcenia na kierunkach prowadzonych na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie. Wyniki tych badań przekazywane były władzom diekańskim, a także omawiane w trakcie komisji ds. jakości kształcenia – stanowiły zatem podstawę do wprowadzania zmian pro jakościowych na uczelni.

Zmiany w zakresie kształcenia na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie aktywnie proponowałam i wdrażałam pracując w komisjach ds. jakości kształcenia, początkowo jako członek Wydziałowej Komisji ds. Jakości Kształcenia na Wydziale Ekonomii i Stosunków Międzynarodowych UEK (2012-2016), a następnie jako: przewodniczący Wydziałowego Zespołu ds. Jakości Kształcenia na Wydziale GAP (2017-2019) oraz przewodniczący Zespołu ds. Jakości Kształcenia w Instytucie Politologii, Socjologii i Filozofii (2019-2020), a także członek Senackiej Komisji ds. Jakości Kształcenia na UEK (2017-2020).

Ponadto aktywnie działałam w sferze dydaktyki w: Senackiej Komisji ds. Akredytacji na okres kadencji 2016-2020, Wydziałowej Komisji ds. dydaktyki (Wydział GAP) (2015-2016), zespole powołanym przez Pełnomocnika Rektora ds. Jakości Kształcenia ds. opracowania narzędzia monitorowania zadowolenia pracowników UEK (2017), zespole powołanym przez Pełnomocnika Rektora ds. Jakości Kształcenia ds. modyfikacji Systemu Zapewniania Jakości na UEK (2017-2018), zespole powołanym przez Prorektor ds. Kształcenia i Studentów w celu wsparcia procesów poprawy jakości kształcenia zdalnego (2019). Byłam także członkiem Rady Programowej Studium Doskonalenia Dydaktyki Akademickiej UEK (2017-2020), Zespołu ds. Reformy Dydaktyki powołanego przez Rektora UEK (2018-2019) oraz zespołu powołanego przez Rektora UEK ds. rankingów akademickich (2020-2021). W chwili obecnej jestem członkiem: Rady Doskonałości Dydaktycznej UEK (kadencja 2020-2024).

Uczestniczyłam także w zespołach ds. akredytacji kierunków (m.in. w 2017 r. udział w zespole odpowiedzialnym za przygotowanie dokumentacji i przebieg akredytacji PKA na kierunku Gospodarka i Administracja Publiczna - uzyskana ocena "wyróżniająca" oraz w 2018-2019 r. - w zespole ds. międzynarodowej akredytacji European Association for Public Economy Administration Accreditation (EAPAA) kierunku Gospodarka i Administracja Publiczna – akredytacja uzyskana na 6 kolejnych lat).

Staram się włączać w działania dotyczące poprawy jakości kształcenia na uczelniach nie tylko lokalnie, ale też na poziomie instytucji i inicjatyw krajowych. W 2011 roku uczestniczyłam w międzyuczelnianym zespole powołanym przez MNiSW odpowiedzialnym za opracowanie przykładowych kierunkowych efektów kształcenia dla kierunku Socjologia (zespół kierowany przez prof. M. Flis). W 2013 i 2014 r. pracowałam w zespole powołanym przez Fundację Rektorów Polskich (FRP) oraz Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP), którego zadaniem było przygotowanie diagnozy stanu szkolnictwa wyższego w Polsce dla potrzeb opracowania środowiskowej

strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 r. Włączałam się także aktywnie w konsultację reformy nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce (tzw. Konstytucji dla Nauki) - początkowo jako członek zespołu aplikującego w konkursie na projekt reformy, a następnie jako autor opracowania pt. „Stanowisko Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie w sprawie reformy szkolnictwa wyższego w obszarze jakości kształcenia”. Przygotowywałam także ewaluacje zakończonych interwencji publicznych (np. Programu Kierunków Zamawianych oraz Programu Rozwoju Kompetencji) i konsultowałam projektowane interwencje publiczne w obszarze kształcenia (np. konsultacja wstępnego projektu MNiSW Programu Rozwoju Kompetencji – 2014 r.). Wyniki moich badań (np. ewaluacja Programu Kierunków Zamawianych czy Programu Rozwoju Kompetencji) wykorzystywane były przez MNiSW podczas projektowania zmian w zakresie interwencji publicznych dot. kształtowania kompetencji studentów.

Od 2012 r. prowadzę seminaRIA dyplomowe (na studiach I stopnia oraz podyplomowych). Wypromowałam do tej pory ponad 30 prac dyplomowych, byłam też recenzentką wielu takich prac. Pełniłam także funkcję promotora pomocniczego na międzynarodowych studiach III stopnia (studentka Fei He).

Prowadzę zajęcia zarówno w języku polskim, jak i angielskim. Kursy anglojęzyczne, które prowadziłam to: Qualitative research (na międzynarodowych studiach doktoranckich UEK, od 2015), Sociology (na studiach I stopnia, od 2013 r.) oraz Research Methods (w 2012 r.). Kurs Research Methods realizowałam na zaproszenie TU Darmstadt w ramach programu Mundus Urbano programme – International Cooperation and Urban Development. Jest to zaawansowany interdyscyplinarny program studiów II stopnia realizowany przez konsorcjum pięciu uniwersytetów (TU Darmstadt, UIC Barcelona, IUGA Grenoble, URTV Rome). Prowadzone przeze mnie kursy są wysoko oceniane przez studentów, a promowane prace były jednymi z najwyżej ocenianych na wydziale Ekonomii i Stosunków Międzynarodowych. Praktyczny wymiar jednej z pracy doceniony został w 2017 roku przez jury w konkursie „swissstandards.pl. Od teorii do praktyki” na najlepszą pracę licencjacką (praca pt. „Zmiana stylu życia jako efekt oddziaływania przedsiębiorstw na społeczeństwo” autorstwa Pauliny Pabis).

Jestem także autorem/ współautorem skryptów/materiałów dydaktycznych dla studentów, w tym np.:

- Jelonek, M., 2011, *Metody ilościowe w badaniach społecznych* – materiały dydaktyczne opracowane i wydane w ramach projektu Kształcenie z perspektywą,
- Drożdżak, Z., Jelonek, M., 2011 – *Projektowanie i realizacja badań sondażowych* – materiały dydaktyczne opracowane i wydane w ramach projektu Kształcenie z perspektywą,
- Współautorstwo (z prof. A. Karwińską) materiałów dydaktycznych w języku polskim i angielskim dla przedmiotu Sociology na kierunku Informatyka Stosowana (2012-2013 r.),

- Drożdżak, Z., Jelonek, M., 2011, *Dane wtórne i pierwotne w ewaluacji – uwagi praktyczne* (whitepaper SPSS Polska) - materiały dydaktyczne dotyczące ewaluacji programów publicznych skierowane do przedstawicieli administracji publicznej.

Staram się w sposób bieżący inwestować w posiadane kompetencje aktywnie uczestnicząc w kursach/ szkoleniach dydaktycznych, a także prowadząc wykłady/ zajęcia służące poprawie jakości tej dydaktyki. Przykładowo, w 2019 i 2020 roku uczestniczyłam w rocznym kursie "Master of Didactics" realizowanym na Ghent University (Faculty of Psychology and Educational Sciences). Kurs składał się z: (1) wizyty studyjnej na Uniwersytecie w Gandawie (04-08.11.2019), w trakcie której uczestniczyłam w 40 godzinnych zajęciach warsztatowych, (2) opracowania indywidualnego projektu o charakterze innowacji dydaktycznej (projekt oceniany był przez 2 recenzentów oraz zespół z Ghent University), (3) wdrożenia projektu, (4) uczestnictwa w konferencji, której celem była prezentacja wniosków z realizowanych projektów innowacyjnych. W trakcie zajęć warsztatowych w Gandawie poszerzyłam swoje umiejętności w zakresie: tutoringu akademickiego, projektowania zajęć dydaktycznych, oceny studentów, wykorzystania nowych technologii w procesie kształcenia oraz monitorowania i oceny jakości zajęć. Kurs realizowany był przez prof. Dr. Martina Valcke (Head of the department of Educational Studies), dr. Britt Adams, dr. Laurę Thomas.

W związku z tym, że prowadzę głównie kursy metodologiczne staram się dokształcać także w tej dziedzinie, co gwarantuje, że wiedza przekazywana w trakcie moich zajęć jest aktualna. Przykładowe kursy metodologiczne, w których brałam udział to: w 2011 roku „QMSS 2 Cross-national comparisons” na Katholieke Universiteit Leuven (uczestnictwo finansowane przez European Science Foundation), w 2018 r. Podstawy języka R, a w 2019 roku Wielokryterialne metody decyzyjne w R (koordynator kursu – prof. Paweł Lula).

W 2014 roku brałam także udział w szkoleniu pt. Negocjacje dla naukowców (2014 r.) finansowanym w ramach projektu Skills Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej (FNP). Umiejętności zdobyte na tym szkoleniu przydają mi się nie tylko w pracy naukowej, ale też dydaktycznej.

7. INNE INFORMACJE DOTYCZĄCE KARIERY ZAWODOWEJ:

Od wielu lat angażuję się w różnego rodzaju działania o charakterze eksperckim – jestem autorką/ współautorką licznych raportów z badań, które przedstawiłam w Wykazie (punkt III.5). Ponadto, aktywnie wspieram instytucje publiczne, głównie w obszarze metodologii realizacji badań, w tym ewaluacji polityk publicznych promując dobre wzorce realizacji badań społecznych dla potrzeb polityk publicznych opartych o dowody.

W latach 2012 – 2013 byłam konsultantem ds. metodologii badań społecznych w Małopolskim Obserwatorium Polityki Rozwoju (w ramach realizowanych badań społecznych omnibusowych), odpowiedzialnym m.in. za organizację szkolenia z podstaw analizy danych sondażowych i ważenia danych, a w 2013 - konsultantem ds. metodologii badań społecznych w Małopolskim Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji,

odpowiedzialnym m.in. za szkolenie z doboru próby i ważenia danych za pomocą oprogramowania Complex Samples i konsultację projektów badawczych prowadzonych przez Obserwatorium.

W latach 2019 – 2020 byłam konsultantem ds. metodologii badań społecznych w Centrum Polityk Publicznych UEK.

Aktualnie współpracuję z Polską Agencją Rozwoju Przedsiębiorczości wspierając PARP w zakresie oceny jakości badań bilansowych (bilanse kompetencyjne) realizowanych przez podmioty zewnętrzne.



(podpis wnioskodawcy)