

**Dominik ANTONOWICZ, Magdalena KRAWCZYK –
RADWAN, Dominika WALCZAK**

**Rola marki dyplomu w perspektywie niżu
demograficznego w Polsce 2010-2020**

CPP RPS Volume 65 (2014)

Correspondence to the Authors:

Dr Dominik Antonowicz
Institute of Sociology
Nicolaus Copernicus University
ul. Gagarina 11
87-100 Toruń, Poland
E-mail: dominik.antonowicz@uni.torun.pl

A list of the Center for Public Policy Studies “Research Papers” and other currently published publications is available online at the CPP website
<http://www.cpp.amu.edu.pl/publications.htm>.

Hard copies of the research papers are available upon request

The Center for Public Policy Studies (CPP) is an autonomous research unit of Poznan University, Poland, founded in 2002. It focuses on research in social sciences, mostly through large-scale comparative European and international research projects. Its major areas of interest include: higher education policy and research in national, European and global perspectives; research and development policies; university management and governance; reforming higher education and its legislation in Central and Eastern Europe; higher education and regional development; public services; the processes of Europeanization and globalization; theories of the welfare state; theories of democracy, as well as political and economic transition in European postcommunist countries. See <http://www.cpp.amu.edu.pl/htm>.

The CPP Research Papers Series is intended to disseminate the findings of work in progress and to communicate preliminary research results to the academic community and the wider audience. Papers are subject to further revisions and therefore all comments and suggestions to authors are welcome.

Abstrakt

Przedmiotem artykułu są zmiany w polskim szkolnictwie wyższym wynikające z umasowienia szkolnictwa wyższego, przeobrażeń struktury gospodarki w kierunku modelu postindustrialnego oraz liberalnych reform polskiego szkolnictwa wyższego. Celem analiz jest pokazanie, że w warunkach rosnącej konkurencji coraz większe znaczenie będzie miała marka dyplomu uczelni. W Polsce marka dyplomu uczelni nie odgrywała dotąd znaczącej roli, ponieważ zaległości edukacyjne, a przede wszystkim koniunktura demograficzna zapewniały wystarczająco wysoki poziom popytu na usługi edukacyjne w szkolnictwie wyższym. Ten okres już minął i w nadchodzących latach rywalizacja o studentów będzie coraz większa, a marka dyplomu już zaczyna odgrywać decydującą rolę w tym, które uczelnie pozostaną na rynku edukacyjnym, a które będą musiały przejść głęboką restrukturyzację lub po prostu zniknąć z rynku.

Słowa kluczowe

Marka dyplomu, niż demograficzny, szkolnictwo wyższe, masowe kształcenie, gospodarka postindustrialna

DOMINIK ANTONOWICZ, MAGDALENA KRAWCZYK-RADWAN,
DOMINIKA WALCZAK

ROLA MARKI DYPLOMU W PERSPEKTYWIE NIŻU DEMOGRAFICZNEGO W POLSCE 2010-2020^{1,2}

Od początku polskiej transformacji szkolnictwo wyższe uległo ogromnym zmianom, które w dużej mierze odzwierciedlają przeobrażenia zachodzące na całym świecie przynajmniej od lat 80. XX wieku. Stopniowe wycofywanie się państwa z obszarów szkolnictwa wyższego oraz zmiany w strukturze gospodarki powodują, że ewoluuje ono w kierunku państwa rynkowego (ang. *market state*). Kierunek zachodzących zmian jest bardzo czytelny budząc ogromne kontrowersje i emocje zwłaszcza wśród uczonych. Naszym celem nie jest jednak dyskusja o kierunku zmian w polskim szkolnictwie wyższym, ale pokazanie konsekwencji, jakie będą miały zmiany o charakterze demograficznym najbliższych latach. Dyskusja na temat przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce w ostatnich kilku latach nabrała ogromnej dynamiki, głównie z powodu wprowadzanych przez rząd reform. Dyskusje prowadzone są na dwóch skrajnych poziomach analizy (a) ideowym oraz (b) partykularnym. Na pierwszym poziomie przede wszystkim poruszane są sprawy o charakterze fundamentalnym, pytania o ideę i tożsamość uniwersytetów, roli nauczania akademickiego czy też rolę uczonych. Na drugim – z natury rzeczy bardziej publicystycznym - dyskusję dominują sprawy detaliczne i bieżące, o charakterze ważnym choć bardzo przyziemnym, wśród których na pierwszy plan wysuwają kwestie uposażenia dla nauczycieli akademickich, wieloetatowość czy kryteria uzyskiwania stopni oraz tytułu naukowego. Nasze analizy wpisują się z jednej strony w opisane wyżej poziomy debaty dotyczące szkolnictwa wyższego, z drugiej w społeczno-ekonomiczne, w tym głębokie przeobrażenia demograficzne, które szczególnie dotkną polskie szkolnictwo wyższe w ciągu najbliższych kilkunastu lat.

Dostrzegając fakt, że szkolnictwo wyższe staje się częścią gospodarki i coraz silniej podlega regułom rynkowym będziemy korzystać z teoretycznej podbudowy oraz aparatury pojęciowej

¹ Projekt badawczy „Marka Dyplomu” był finansowany z grantu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego N N116 292235

² Artykuł opublikowany Antonowicz, D. M. Krawczyk-Radwan, D. Walczak. 2011. *Rola marki dyplomu w perspektywie niżu demograficznego w Polsce 2010-2020*", Nauka i Szkolnictwo Wyższe 1(37):87-106

zaczepniętych z nauk ekonomicznych. Wydaje się, że język ekonomii najlepiej oddaje istotę problemu, roli marki dyplomów w warunkach rosnącej konkurencji między uczelniami spowodowanej za sprawą zmian demograficznych malejącym popytem na kształcenie na poziomie wyższym.

Umasowienie szkolnictwa wyższego

U podstaw powojennej ekspansji szkolnictwa wyższego był powojenny rozkwit państwa opiekuńczego (Keynes 1936; Beveridge 1944). To właśnie wtedy miał miejsce bezprecedensowy wzrost liczby studentów, powstały nowe instytucje szkolnictwa wyższego, a przede wszystkim stały wzrost publicznych nakładów na szkolnictwo wyższe. Ilościowym zmianom w szkolnictwie wyższym towarzyszyła stopniowa redefinicja roli kształcenia na poziomie wyższym. Tradycyjnie miało ono charakter elitarny. Naukę na uniwersytetach pobierali przede wszystkim studenci, dzieci-rodziców należących do wąskiego elitarnego grona, których uprzywilejowanie wynikało przede wszystkim z posiadanych zasobów finansowych lub tradycji edukacyjnych, co wyrażało się w indywidualnie dziedzicznym kapitale kulturowym, określanym przez Pierra Bourdieu mianem *habitus*. W elitarnym modelu uniwersytety mogły kształcić w kierunkach niezwiązanych z praktyką i nieprzydatnych na rynku pracy. Kształcenie akademickie budowało bowiem umiejętności (np. znajomość starożytnej greki lub łaciny), które mimo, że były całkowicie niepraktyczne, to jednak pozostawały funkcjonalne, tworząc przydatny w innych okolicznościach kapitał kulturowy osoby wykształconej. W tym sensie model elitarnym kształcenia wyższego był symbolem inicjującym do członkostwa w wyższych sferach społecznych.

Z biegiem lat szkolnictwo wyższe uległo jednak zasadniczym zmianom. Motorem napędowym tych zmian był proces umasowienia szkolnictwa wyższego, który w Europie rozpoczął się w latach 50. XX wieku. *W krajach uprzemysłowionych nastąpiło przejście do elitarnej szkoły wyższej do masowej. Rozwój jednak był nierównomierny. Podczas gdy w Stanach Zjednoczonych po II wojnie światowej znalazło się na wyższej uczelni prawie 30% grupy wieku, to w krajach Europy Zachodniej odpowiedni odsetek był znacznie niższy, nie przekraczał zwykle 5%. Już jednak w latach sześćdziesiątych w szkole wyższej wielu krajów zachodnich odsetek ten był znacznie wyższy. Sięgał od 15 do 24% (Szwecja) W tym samym czasie w USA zaczął się gwałtowny wzrost, sięgający nawet 50% (Pachociński 2004:9).*

Mimo odmiennego tempa zachodzących zmian i – przy uwzględnieniu różnic narodowych wynikających z różnych tradycji oraz struktury szkolnictwa wyższego – okres powojenny można traktować jako stopniową ekspansję kształcenia na poziomie wyższym ewolucją od modelu elitarnego w kierunku modelu powszechnego (Trow 1973). U podstaw tego procesu znajdowały się silne wpływy ideologii kapitału społecznego, które to upatrywały w wiedzy, umiejętnościach oraz kompetencjach największą szansę rozwoju ekonomicznego, ograniczenia bezrobocia oraz zmniejszania się społecznych nierówności. Martin Trow (1973) uwzględniając różne tradycje i drogi przemian jakim podlegał dokonujący się w Europie proces ekspansji edukacji na poziomie wyższym, wyodrębnił trzy modele szkolnictwa wyższego. Pierwszy z nich to model elitarny, w którym nie więcej niż 15% populacji z danego rocznika kontynuuje naukę na poziomie wyższym. Drugi model to model masowy, w którym na uczelniach kształcą się między 15-40% osób z danego rocznika. Natomiast trzeci model określany jest jako powszechny i zakłada, że kształcący się w instytucjach szkolnictwa wyższego stanowią więcej niż 40%.

Instrumentalizacja kształcenia w społeczeństwie postindustrialnym

Mimo, że ekspansja szkolnictwa wyższego miała początkowo podłoże ideologiczne (przynajmniej w Europie) to jednak to nie powojenny nurt egalitarny rewolucjonizował szkolnictwo wyższe, ale przekształcenia w strukturze gospodarki, a konkretnie proces przejścia od masowej produkcji przemysłowej oraz eksploatacji zasobów do gospodarki postindustrialnej. Nowy model gospodarki stworzył rosnące zapotrzebowanie na specjalistów zatrudnionych w sektorze usług niematerialnych zwłaszcza zajmujących się szeroko rozumianym przetwarzaniem informacji. Nadejście nowego typu gospodarki zapowiadał Peter Drucker (1969) w książce pt. *The age of discontinuity*” trafnie diagnozując zmierzch gospodarki opartej na przemyśle, której symbolem była wprowadzona w przez Henry Forda taśma produkcyjna oraz wzrost znaczenia wiedzy teoretycznej. Koncepcje społeczeństwa postindustrialnego rozwinął Daniel Bell (1973) przedstawiając wnikliwą i kompletną analizę nowego porządku. Podkreślał on, że wprawdzie społeczeństwo postindustrialne jest modelem wielowymiarowym i wieloaspektowym to jednak *spiritus movens* zmian była strukturalna rewolucja w gospodarce. Nico Stehr (1994:10) ową rewolucję określił jako zwrot od gospodarki ukierunkowanej na przetwarzanie surowców w stronę gospodarki, która opiera

się na przetwarzaniu „symbolicznego” lub bazującego na wiedzy wkładu. Nowy porządek świata, który miał się okazać rewolucyjny nie tylko w ekonomicznym, ale również w wymiarze społecznym oraz politycznym, został nazwany **społeczeństwem postindustrialnym** (Drucker 1969; Bell 1973). Bell, który miał największy wkład w rozwój koncepcji społeczeństwa postindustrialnego, zakładał, że istota nowego świata będzie miała uosabiała się w trzech płaszczyznach (a) ekonomicznej – przez dominację sfery usług oraz handlu, a przede wszystkim wzrost liczby i znaczenia „białych kołnierzyków” kosztem robotników, (b) technologicznej – rozwój gospodarki opartej na wiedzy oraz innowacjach, (c) społecznej – zmiany w hierarchii społecznej, której kształt determinuje dostęp do wiedzy oraz rozwój technologii. Fundamentem tak szerokich, a zarazem strukturalnie istotnych zmian była **rosnąca rola wiedzy teoretycznej**, której znaczenie jest trudno do przecenienia, bowiem staje się źródłem innowacji w gospodarce oraz jest podstawą tworzenia polityki publicznej. Konsekwencją nowej roli wiedzy teoretycznej jest wzrost zatrudnienia w *the knowledge field*, a także zwiększenie dochodów płynących z sektora przetwarzającego informacje i jego udziału w produkcie narodowym brutto. Rola wiedzy miał zdetronizować nierówności o charakterze własnościowym (kapitał) oraz politycznym (wpływy), co Bell ujął w następujący sposób *nie siła mięśni, ani energia, ale informacja. Centralną rolę odgrywa człowiek - profesjonalista, który w procesie edukacji i treningu został wyposażony w umiejętności, na które jest ogromny popyt w społeczeństwie postindustrialnym* Bell (1973:127). Dla Bella społeczeństwo postindustrialne jest w swej istocie całkowicie merytokratyczne bowiem wiedza, umiejętności, praca oraz talent to dla niego czynnik kształtujący hierarchię społeczną. Miało to również jeszcze jedną ważną konsekwencję, która na swój sposób rewolucjonizowało strukturę społeczną, odchodząc od deterministycznego i statycznego społeczeństwa industrialnego, w którym los (przeznaczenie) człowieka przesądzony był w momencie jego urodzin. **Wiedza, wykształcenie miała uwolnić człowieka ze szponów agrarnego, czy industrialnego determinizmu, którego życie determinowało społeczne pochodzenie rodziców oraz dostęp do określonych rzadkich dóbr.** Według Druckera kształcenie, zdobywanie wiedzy i umiejętności było jedyną szansą samodzielnego indywidualnego projektowania własnego losu, kariery zawodowej, uzyskania miejsca w strukturze społecznej, a także adekwatnej do talentu i nakładów pracy. Wykształcenie – zwłaszcza na poziomie wyższym – miało zyskać instrumentalny charakter i tak też zaczęło być postrzegane przez studentów. Wiedza stała się zatem doskonałym narzędziem emancypacji jednostki ze statycznego i deterministycznego społeczeństwa. Umasowienie, a przede wszystkim instrumentalizacja kształcenia na poziomie wyższym pociągnęła za sobą

konieczność redefinicji kategorii „wykształcenia”. Jego istotę najlepiej oddał Erich Fromm (1995), który zauważył, że postrzegane tradycyjnie w kategoriach kulturowych autotelicznemu *bycie wykształconym* ustąpiło miejsca instrumentalnemu *posiadaniu wykształcenia* stając się przede wszystkim (niezbędnym) atrybutem kariery zawodowej.

Od sektora publicznego do mechanizmów rynkowych

Zmiana modelu gospodarki - towarzyszące jej ilościowe zmiany w szkolnictwie wyższym oraz wynikająca z nich nowa, instrumentalna rola kształcenia wyższego stopniowo wymuszała zmiany również po stronie uczelni. Przez dekady szkolnictwo wyższe znajdowało się w centrum państwa opiekuńczego stanowiąc integralną częścią sektora publicznego. Marek Kwiek (2006) wskazuje na swego rodzaju niepisane porozumienie między wiedzą a władzą, które z jednej strony dawało nowe instytucjonalne możliwości ludziom nauki, a z drugiej obligowało ich do wspierania kultury narodowej przez kształcenie obywateli państwa narodowego. Państwo dobrobytu rozwinęło się i nadal pozostaje „przedsięwzięciem narodowym” (Teeple 1995).

Problemy gospodarcze końca lat 70. XX wieku, które dotknęły niemal wszystkie kraje Europy Zachodniej spowodowały konieczność wprowadzenia radykalnych budżetowych oszczędności oraz racjonalizację wydatków publicznych.

W obliczu gwałtownie rosnących wydatków na cele socjalne, wydatków w sferze ubezpieczeń społecznych oraz służby zdrowia, europejskie państwa dobrobytu musiały zrewidować strukturę swoich wydatków publicznych i towarzyszące im priorytety. Spowodowało to istotną redefinicję kontraktu społecznego stanowiącego fundament nowoczesnego państwa opiekuńczego. Następstwem tych zmian było stopniowe ograniczanie roli państwa i sektora publicznego, które przeprowadzone było pod wymownym szyldem „*rolling back frontiers of the state*”. Wprowadzono mechanizmy rynkowe, które tworzyły fundament nowego modelu państwa określanego w literaturze przedmiotu (Politt 1990) mianem „*market state*” lub „*entrepreneurial state*”. Polityka „urynkowienia państwa” czy „menadżerskiego państwa” od lat 80. ubiegłego wieku stała się dominującym nurtem w USA i krajach Europy Zachodniej (zwłaszcza Wielkiej Brytanii), będąc swoistą rewolucją w wyznaczaniu nowych trendów w polityce publicznej (Jablecka 2002). W praktyce oznaczało

to dopuszczenie do realizowania celów publicznych również przez podmioty działające for-profit lub organizacje sektora pozarządowego.

Nowe otwarcie w polityce publicznej miało doniosłe konsekwencje dla sektora szkolnictwa wyższego bowiem wprowadzało mechanizmy rynkowej konkurencji do sfery tradycyjnie regulowanej przez państwo. Uczelnie – mimo że nadal w większości finansowane z budżetu państwa – utraciły pewne i stabilne źródło finansowania, które zastąpione zostało finansowaniem kontraktowym opartym o mechanizm konkurencji. Słabnące ekonomicznie państwo opiekuńcze nie było w stanie kontynuować finansowania uniwersytetów w wysokości, które dawałby tym ostatnim szanse dalszego rozwoju, dlatego też jedynym rozwiązaniem było zmuszenie uczelni do konkurencji o finansowanie publiczne zarówno w sferze kształcenia na poziomie wyższym, jak i badań naukowych. Wprowadzenie mechanizmów wewnętrznej konkurencji do sektora szkolnictwa wyższego miało zwiększyć efektywność funkcjonowania uczelni, a przede wszystkim skłonić je do poszukiwania środków pozabudżetowych. Wprowadzenie do szkolnictwa wyższego mechanizmów konkurencji zmieniały statyczne i przewidywalne warunki funkcjonowania, wprowadzając finansową niepewność, konieczność rywalizacji o studentów, granty badawcze, środki finansowe zarówno publiczne, jak i prywatne. Państwo utraciło swój „opiekuńczy” charakter, stając się wyłącznie zamawiającym usługi dydaktyczne oraz badawcze. Konsekwencją urynkowania szkolnictwa wyższego była redefinicja roli studentów, którzy uzyskali status konsumentów usług edukacyjnych. Dotyczy to oczywiście relacji między studentami, a instytucjami szkolnictwa wyższego, które przybrały charakter relacji kontraktowych zastępując tradycyjne relacje oparte na zaufaniu. Bardzo wymownym przykładem tej zmiany stał się proces formalizacji wzajemnych zobowiązań w postaci podpisywanych przez obie strony umów cywilno-prawnych.

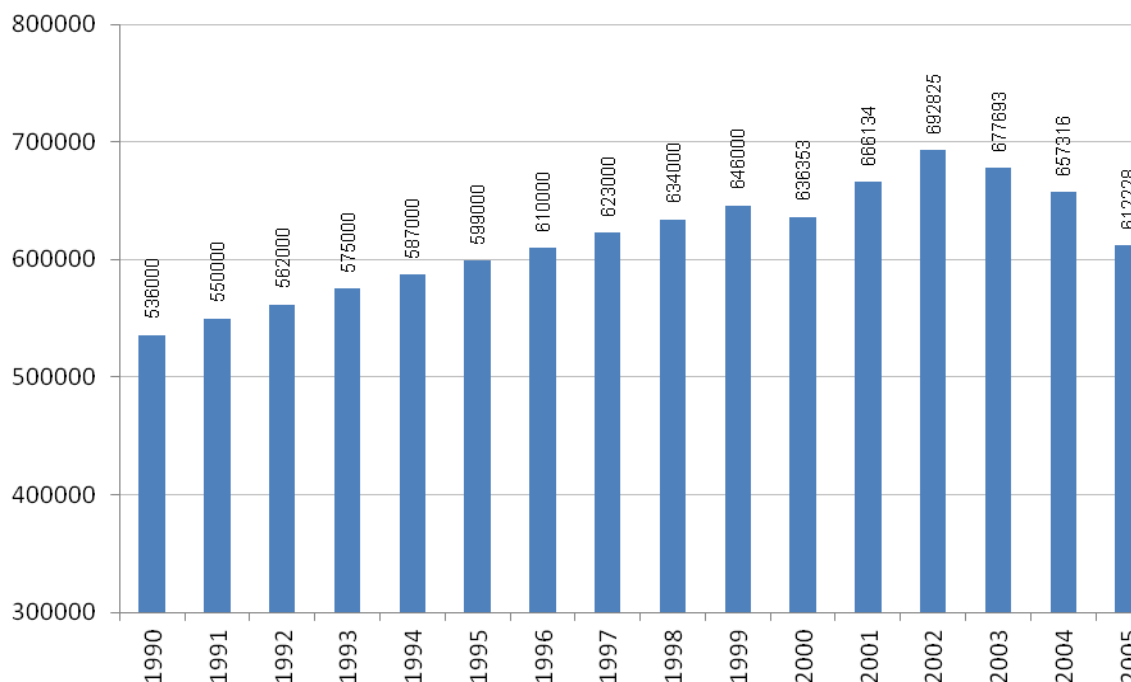
Szkolnictwo wyższe przestały być częścią państwa opiekuńczego funkcjonującym według reguł sektora publicznego, a stało się obszarem *quasi-rynkowym*, w którym obowiązują prawa popytu i podaży. W związku z tym, że rynek szkolnictwa wyższego charakteryzował się dużą asymetrią informacji, dlatego ustalające rynkowe reguły rządu wraz z wprowadzeniem konkurencji do sfery szkolnictwa wyższego zwiększały również transparentność procesu kształcenia, porównywalność przekazywanych w jego toku treści oraz w niektórych krajach wymogły na uczelniach pomiary efektów kształcenia. W efekcie, czego w latach 90. XX wieku w całej Europie zaczęły powstawać agencje zajmujące się pomiarem i zapewnieniem

jakości w szkolnictwie wyższym. Rolę balansowania asymetrii informacji między uczelniami a studentami oraz eliminowania nieuczciwej konkurencji ze strony uczelni pełnią dziś agencje akredytujące, które akredytując uczelnie, wydziały czy kierunki nadają im znak jakości. Wśród owych agencji warto wymienić Flamandzką Radę Uniwersytecką, Duński Instytut Ewaluacji, Fińską Radę do spraw Szkolnictwa Wyższego, Narodowy Komitet Ewaluacji (Francja), Quality Assurance Agency for Higher Education w Anglii czy branżowe też Polską Komisję Akredytacyjną (PKA). Poza tym coraz bardziej popularne i wpływowe są rankingi szkół wyższych, czy kierunków, które dostarczają potencjalnym studentom informacji na temat potencjału naukowego, jakości prowadzonych badań czy kształcenia.

Kształtowanie się popytu na edukację na poziomie wyższym w Polsce

Zmiany w polskim szkolnictwie wyższym następowały z opóźnieniem ze względów politycznych, ale wraz z nadejściem przełomu demokratycznego w 1989 roku rozpoczęto wprowadzanie mechanizmów rynkowych w polskim szkolnictwie wyższym. Było to istotną zmianą w stosunku do biurokratycznej i scentralizowanej organizacji szkolnictwa wyższego w okresie PRL. Prawdziwym przełomem była *Ustawa o szkolnictwie wyższym* z 12 września 1990 roku, która znosiła biurokratyczne bariery hamujące ekspansję szkolnictwa wyższego wprowadzając możliwość świadczenia odpłatnych usług edukacyjnych oraz tworzenia niepublicznych uczelni.

Największe zmiany następowały po stronie popytowej pod ogólnym szyldem „boomu edukacyjnego”, który był wynikiem synergii trzech niezależnych procesów społecznych (a) demograficznego wyżu, w którego wyniku przez niemal piętnaście lat rosła liczba 19-latków, co przedstawia Rys_1 (b) gwałtownych i dynamicznych zmian w polskiej gospodarce oraz dominacja indywidualistycznej ideologii liberalnej. Bronisław Misztal ujmuje to jako *postrzeganie wykształcenia wyższego w kategoriach dobra inwestycyjnego jest zjawiskiem, które dokonało się niezależnie od ustawy z 1990 roku, zatem niezależnie od powstania sieci szkół niepaństwowych. Łączyło się ono z otwarciem Polski na świat z wkroczeniem zagranicznych przedsiębiorstw skłonnych w zróżnicowany sposób wynagradzać ludzi ze względu na ich faktyczny udział w procesie pracy* (Misztal 2000: 28), (c) zaległościami edukacyjnymi po okresie PRLu.

Rys_1. Liczba 19-latków w latach 1990-2005

Źródło: „Demograficzne Tsunami” Raport Instytut Sokratesa. Raport na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku

Osoby, które przyczyniły się do edukacyjnego boomu były niejako edukacyjnym rezerwuarem, potencjałem odziedziczonym po socjalistycznym państwie. Widać to zwłaszcza po niespotykanym wzroście wcześniej liczbie studentów korzystających z niestacjonarnych form kształcenia oraz towarzyszących im poszerzającej się ofercie studiów niestacjonarnych (wówczas zaocznych, wieczorowych oraz eksternistycznych). Najpełniej obrazuje to lawinowy wzrost liczby osób studiujących z ponad 404 tys. w roku 1990 do 1,58 mln w roku 2000, co stanowi wzrost o 291% podczas gdy liczba 19-latków (którzy stanowią naturalne zaplecze demograficzne) wzrosła w tym okresie jedynie o około 19%.

W naszych rozważaniach skupimy się wyłącznie na uwarunkowaniach demograficznych uznając, że rezerwuar osób w nietradycyjnym wieku studenckim niemal całkowicie się wyczerpał. Osoby, które nie miały możliwości ukończyć studiów wyższych w okresie PRL nadrobiły zaległości w latach 90. ubiegłego wieku. Natomiast nietradycyjni studenci urodzeni w latach 1973-1990 rozpoczynali studia w okresie transformacji na fali wolnorynkowego i liberalnego entuzjazmu korzystając z nowych możliwości kształcenia się na poziomie wyższym. Przez to nasycenie osób z wyższym wykształcenie wśród urodzonych w latach

1973-1990 jest stosunkowo wysokie, a więc potencjał dla uczelni jest niewielki. Największy wpływ na sytuację szkolnictwa wyższego, choć w warunkach rynkowych należałoby powiedzieć na sytuację polskich uczelni (bo ich sytuacja są skrajnie różne), będzie miała - już w niedalekiej przyszłości - sytuacja demograficzna. W przeciwieństwie do pierwszych piętnastu lat okresu transformacji (1990-2005) wyżowy trend demograficzny (w grupie 19-latków) się załamał i w zasadzie do 2025 roku liczba osób wchodzących w wiek studencki będzie konsekwentnie spadała. Wpływ uwarunkowań demograficznych na funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w najbliższych dziesięciu latach jest przewidywalny i zależy on głównie od liczby urodzeń, która akurat od początku w lat 90. XX wieku. Na podstawie liczby młodych osób uczących się w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i średnich oraz uwzględniając prognozy GUS można oszacować, że liczba 19-latków do roku 2020 będzie się stale zmniejszać. W roku 2020 będzie ich 361 473, czyli o 48% mniej niż w szczytowym roku 2002 i o 32% mniej niż w roku 2010.

Zmierzch systemu szkolnictwa wyższego

W okresie PRL polskie szkolnictwo wyższe tworzyło spójny, finansowany przez państwo i centralnie sterowany system. W przełomowym roku akademickim 1990/1991 kształciło się 403 tysiące studentów na 112 państwowych (według ówczesnej terminologii) uczelniach. System funkcjonował według statycznych reguł sektora publicznego a w jego skład wchodziły uczelnie bardzo dobre, średnie oraz słabe. Uczelnie nie miały powodu do konkurowania ze sobą. Państwo zapewniało stałe (choć niewielkie) finansowanie oraz dopływ studentów zwłaszcza, że liczba przyjęć na studia była regulowana odgórnie w sposób biurokratyczny. W okresie PRL kształcenie na poziomie wyższym miało zarówno wymiar autoteliczny (kulturowy), jak również instrumentalny, otwierając drzwi do pełnienia wysokich stanowisk w (państwowej) gospodarce oraz administracji. Jak pokazuje Henryk Domański (1990) poziom wykształcenia był pozytywnie skorelowany z dochodami i pozycją społeczną. Struktura kształcenia była prosta i klarowna. Innymi słowy szkolnictwo wyższe w okresie przed 1989 rokiem charakteryzowało się niewielką liczbą uczelni, przejrzystością struktury kształcenia oraz stosunkowo niewielkim wewnętrznym zróżnicowaniem.

Urynkowanie szkolnictwa wyższego poprzez wewnętrzną i zewnętrzną prywatyzację (Kwiek 2009) doprowadziło do prawdziwej ekspansji szkolnictwa wyższego w Polsce. W

przeciwieństwie do doświadczeń większości krajów europejskich proces ten nie wzbudzał większych kontrowersji społecznych, ekonomicznych czy też politycznych, gdyż zachodził w niezwykle korzystnych dla polskiego szkolnictwa wyższego warunkach. Wyż demograficzny, potencjał osób w nietradycyjnym wieku studenckim o niezrealizowanych aspiracjach edukacyjnych oraz wolnorynkowe przemiany spowodowały gwałtowny wzrost popytu na edukację wyższą określanym potocznie „boomem edukacyjnym”. W tych warunkach nawet utworzenie w latach 1990-2005 niemal 300 uczelni niepublicznych oraz 30 państwowych wyższych szkół zawodowych nie było w stanie zaspokoić popytu na edukację wyższą, a co za tym idzie konkurencja o studentów przez cały okres lat 90. ubiegłego stulecia była pozorna i dla uczelni (zarówno publicznych, jak i niepublicznych) prawnie nieodczuwalna. Poza tym prywatyzacja szkolnictwa wyższego oraz towarzyszące jej wprowadzenie mechanizmów konkurencji do sfery szkolnictwa wyższego traktowane było jako część znacznie szerszych zmian związanych z przemianami społeczno-politycznymi w Polsce. Fascynacja wolnym rynkiem, konkurencją i kapitalizmem w Polsce spowodowała, że upatrywano w nich szansę na wprowadzenie dynamiki do skostniałego i zbiurokratyzowanego polskiego szkolnictwa wyższego. I chociaż w Polsce wierzono, że wolnorynkowa konkurencja to nowe możliwości w obszarze szkolnictwa wyższego to jednak w większości krajów europejskich budziła ona ogromne obawy. Trzeba jednak pamiętać, że w Europy Zachodniej wolnorynkową konkurencję wprowadzano w niezmiernie trudnym dla szkolnictwa wyższego. Był to czas chylącego się ku upadkowi państwa opiekuńczego, kryzysu finansów publicznych, a urynkowanie szkolnictwa wyższego miało przede wszystkim na celu zwiększenia efektywności funkcjonowania uczelni publicznych oraz przerzucenia części kosztów kształcenia na poziomie wyższym na studentów (i ich rodziny) (Wójcicka 2002).

Wprowadzenie mechanizmów rynkowych do szkolnictwa wyższego spowodowało stopniowy zmierzch szkolnictwa wyższego funkcjonującego według reguł sektora publicznego. Tradycyjne relacje między państwem nowożytnym oraz uczelniami uległy radykalnej redefinicji. Uczelnie zyskały większą instytucjonalną autonomię, (która miała jednak charakter wyłącznie warunkowy), kosztem gwarantowanej niegdyś przez państwo opiekuńcze finansowej stabilności. Uczelnie nie mogły już dłużej liczyć na instytucje państwa jako gwaranta stabilnego funkcjonowania bowiem rozdzielono funkcję decyzyjną od wykonawczej, które metaforycznie nazwano rozdzieleniem *steering from rowing*. Państwo miało jedynie zamawiać określony typ usług i kontrolować czy ich zakres i jakość odpowiada ustaleniom między zamawiającym oraz realizującym zamówienie. W praktyce oznaczało to,

że uczelnie zostały postawione wobec konieczności konkurowania ze sobą o studentów oraz środki na prowadzenie badań naukowych. Uczelnie stały się *kowalem własnego losu*, a odpowiedzialność za swoje funkcjonowanie spoczęło w barkach uczelnianych władz zarówno indywidualnych, jak i kolegialnych.

Marka dyplomu

Głębokie zmiany w szkolnictwie wyższym przebiegały zgodnie z zasadami nowego menadżeryzmu (*new managerialism*), który odnosiła się zarówno do liberalnej ideologii, jak i stosowania strategii biznesowych zaczerpniętych z organizacji sektora prywatnego w uniwersytetach (Deem 1998). W warunkach wolnorynkowej konkurencja określanych w tym przypadku jako *quasi-market* uczelnie musiały budować swoją markę na rynku edukacyjnym, gdzie konkurencje pomiędzy instytucjami edukacyjnymi jest największa. Koncepcja marki (*brand*) w obszarze szkolnictwa wyższego jest stosunkowo nowa i choć przez setki lat uczelnie starały się podkreślać swoją odrębność i wyjątkowość, to jednak *marka uczelni* i marka sygnowanego przez nią dyplomu to zjawiska relatywnie nowe. W sektorze przedsiębiorstw koncepcja marki pojawiła się w XIX wieku w konsekwencji umasowienia procesu produkcji oraz sprzedaży. Umasowienie produkcji spowodowało, że wiele domowych manufaktur upadło, a rosnąca ilość dóbr zaczęła być wytwarzana w dużych, ogólnokrajowych, czy wręcz międzynarodowych przedsiębiorstwach. Na rynku dóbr konsumenckich pojawiły się produkty ponadregionalne, które musiały wyróżniać się, po to by nie tylko zabiegać o przychylność konsumenta, ale również utrzymać jego przychylność. Postęp technologiczny powodował, że producenci nie tylko chcieli, żeby konsumenci kupowali określone produkty, ale również przyzwyczajali się do ogólnokrajowych producentów. Innymi słowy społeczny fenomen „marki” pojawił się na rynku w momencie umasowienia procesu produkcji i zwiększenia się konkurencji na rynku dóbr konsumpcyjnych. Umasowienie produkcji spowodowało pojawienie się ponadregionalnych producentów, którzy pod jedną marką produkowali wiele różnych dóbr i sprzedawali na terenie całego kraju, a z czasem eksportując własne produkty zagranicę. Zwiększyła się też szerokość asortymentu oferowanych produktów. W wyniku większej liczby producentów i produktów, konsumenci - przy wyborze produktów - nie mogli dłużej kierować się wyłącznie doświadczeniem. Kupowali więcej produktów (zakupy zaczęły mieć charakter masowy), a także asortyment produktów jakie mieli do wyboru był znacznie szerszy. Ten rodzący się

fenomen został po raz pierwszy opisany w roku 1900 przez Jamesa Waltera, który dokonał teoretycznej konceptualizacji zjawiska marki czy *brandingu*, co uznaje się za początek rozwoju komercyjnych marek produktów (Molnarova & Jedlicka 2007). W tym sensie *branding* jest formą myślenia heurystycznego opartego na budowaniu pozytywnych skojarzeń bowiem marka jest niczym innym niż po prostu sumą cech jakie ludzie przypisują produktom/usługom znajdującym się na rynku, a po drugie obraz ten może być bardzo niejednorodny bowiem na wyobrażenia składa się suma subiektywnych odczuć oraz doświadczeń jednostek. Wyobrażenia dotyczą jakości oferowanego produktu, ale również mogą dotyczyć jakości posiadanego formalnego wykształcenia, którego uosobieniem dyplom szkoły wyższej.

Marka nie jest jednak zjawiskiem prostym do analizy, pod względem semiotycznym analiza „marki” może przebiegać na czterech poziomach wyodrębnionych przez Rybansky & Prajova (2009:1679) Markę możemy rozumieć przede wszystkim jako (1) **znak utylitarny**, który odnosi się do praktycznego aspektu produktu., choćby takiego jak solidność, trwałość, czy niezawodność. Dyplom szkoły wyższej posiada bardzo określony wymiar utylitarny, przekazuje pracodawcom (poprzez różne elementy dyplomu) informację o zakresie wiedzy, kompetencjach i umiejętnościach gwarantuje uzyskanych na uczelni. Po drugie marka dyplomu to pewnego rodzaju (2) **komercyjny znak**, który odnosi się do jakościowego aspektu produktu zwłaszcza w odniesieniu do ceny. Komponent komercyjny dyplomu wskazuje na poziom nakładów finansowych, czasowych oraz ilość włożonego wysiłku w edukację na poziomie wyższym, Jest to o tyle istotne, że mówi pracodawcy nie tyle o zakresie wiedzy, kompetencji oraz umiejętności, ale przede wszystkim o ich jakości. Można się jednocześnie spodziewać, że właściciel dyplomu będzie oczekiwać zwrotu nakładów w postaci odpowiedniego miejsca w hierarchii oraz wynagrodzenia za pracę. Posiadacze „markowych” dyplomów będą poszukiwali posad na rynku pracy, które pozwolą im uzyskać zwrot poczynionych nakładów, a pracodawcy będą oferowali lepsze wynagrodzenie pracownikom, którzy więcej inwestowali w siebie na etapie edukacji. Po trzecie marka to (3) znak o charakterze **społeczno-kulturowym**, który odnosi się to społecznego korzyści z faktu uzyskania dyplomu, jako członkostwa w grupie do której się aspiruje, albo do ról, które się chce wypełniać. W systemie określanym przez Martina Trowa (1964) jako elitarnym, gdy liczba studiujących była niewielka (poniżej 15% osób z danego rocznika) wówczas sam fakt uzyskania dyplomu szkoły wyższej miał silny wymiar społeczno-kulturowy, a samo studiowanie na uniwersytecie było symbolem przynależności do elity. W masowym

szkolnictwie wyższym fakt posiadania dyplomu szkoły wyższej jest już na tyle powszechny, że w zasadzie nie zawiera już „elitarnego” pierwiastka. Dlatego przy nieustannie rosnącej licznie absolwentów szkół wyższych społeczno-kulturowy wymiar marki dyplomu odgrywa istotną rolę, będąc czynnikiem stratyfikującym niejednorodną społeczność absolwentów szkół wyższych. Uzyskanie markowego dyplomu jest elementem budowania prestiżu społecznego i podnoszenia społecznej atrakcyjności bo jednak w tym masowym systemie szkolnictwa wyższego nadal funkcjonują elitarne instytucje, których absolwenci tradycyjnie tworzyli elitę danego kraju. Po czwarte (4) marka to znak oddający pewną **mityczną wartością produktu**, bowiem symbole często zawierają mity i legendy, które bezpośrednio odnoszą się do przeszłości. Nabywając określone dobra ludzie kierują się również mitami i legendą, która marce towarzyszą. Tak jest też w przypadku dyplomu uczelni, która oferuje posiada w sobie pewien pierwiastek mityczny, przynależności do ponadczasowej akademickiej społeczności pracowników, studentów, a przede wszystkim absolwentów wśród których nie brakuje często osób ponadprzeciętnych, czy wręcz wybitnych. Marka posiadanego dyplomu daje więc mityczne poczucie bycia częścią historii, wielowiekowej uczelni, mitycznej wspólnoty absolwentów. Absolwenci korzystają z *efektu aureoli* z legend i mitów narosłych wokół uczelni, wydziału, czy też miasta, w którym studiowali. Często świecą jedynie światłem odbitym, ale jest ono bardzo intensywne jeśli w społeczności akademickiej są prawdziwe gwiazdy.

Przywołanie koncepcji marki w kontekście szkolnictwa wyższego może wydawać się bardzo kontrowersyjne, ale jak już wcześniej wskazaliśmy urynkwienia szkolnictwa wyższego wprowadziło konkurencję między uczelniami, która w niekorzystnych warunkach demograficznych staje się walką o przetrwanie. Materialnym efektem kształcenia jest dyplom szkoły wyższej, który zdaniem wielu badaczy w postindustrialnym społeczeństwie przyjmuje formę *symbolicznej waluty* (Collins 1979) umożliwiającej wertykalną mobilność po strukturze społecznej, co oznacza możliwość projektowania trajektorii własnej kariery zawodowej. Według Osmo Kivinen oraz Heikki Silvennoinen (2002:45-46) istotę edukacji można w zasadzie sprowadzić do łańcuszka następujących transakcji wymiennych: (1) naukę (wiedzy, umiejętności czy postaw) wymienia się na oceny oraz certyfikaty, które bazują na tych ocenach; (2) kredencjały (dyplomy) są wymieniane na kontrakty regulujące warunki zatrudnienia na rynku pracy, (3) a ostatecznie wypracowane dobra i usługi są wymieniane na zarobki.

W postindustrialnym świecie jednostki podejmują kształcenie w celu uzyskania wiedzy oraz umiejętności pozwalających im zająć społecznie atrakcyjne pozycje społeczne na rynku pracy. Pozostaje kwestią sporu to, jak silna jest deterministyczna moc dyplomu oraz co w istocie dyplom oznacza w stosunku do jego właściciela. Nie ma jednak wątpliwości, że dla większości studentów kształcenie ma charakter instrumentalny i traktowane jest jako trampolina do lukratywnej kariery zawodowej. Niezależnie od tego co w rzeczywistości oznaczają świadectwa i dyplomy wykształcenie jest niezwykle istotnym atrybutem na rynku pracy, który w znaczący sposób definiuje pozycje jednostki i atrakcyjność jej zatrudnienia. Przeprowadzone badania wśród absolwentów szkół wyższych w krajach europejskich (Brennan, et al. 1996) ujawniły, że ukończenie kształcenia na poziomie wyższym stało się typowym warunkiem ubiegania się o wysokie stanowiska na rynku pracy (*high-level occupations*). Tradycyjnie wymóg posiadania wyższego wykształcenia dotyczył obejmowania wysokich stanowisk w sektorze publicznym, ale od początku lat 90. XX wieku również w sektorze prywatnym. Niemniej badania porównawcze wskazują, że im większy jest proporcja zatrudnienia w sektorze publicznym tym większa jest populacja osób posiadających wyższe wykształcenie (por. Kivinen, Ahola, Kankaanpää 1995). Z tych samych badań wynika, że osoby z wyższym wykształceniem zatrudniane są znacznie częściej w dużych przedsiębiorstwach (powyżej 500 pracowników). To znaczy, że im większa jest odsetek dużych przedsiębiorstw w gospodarce, tym większy odsetek zatrudnionych stanowią w społeczeństwie osoby z wyższym wykształceniem (Kivinen 1997). Autorzy tłumaczą to faktem, że specjalizacja wzrasta wraz wielkością przedsiębiorstwa, a absolwenci szkół wyższych posiadają właśnie specjalistyczną wiedzę i pierwszą pracę znajdują w dużych korporacjach.

Bez wątpienia wymóg wyższego wykształcenia jest bardzo istotny na rynku pracy (poza formą samozatrudnienia). Można zatem założyć, że jednostki podejmujące kształcenie kierują się – poza wrodzoną ciekawością świata – pragnieniem uzyskania jak najbardziej wartościowego (z indywidualnej perspektywy jednostki) dyplomu, który umożliwi im zajmowanie na rynku pracy pozycji adekwatnych do ich zainteresowań, a przede wszystkim spełniających ich aspiracje. Potencjalni studenci będą zatem wybierali te uczelnie, których renoma będzie maksymalizowała ich szanse na rynku pracy bo jak wskazuje Labaree (1997:4) rynek edukacyjny charakteryzuje skrajny wręcz indywidualizm (każdy działa niezależnie na własnych rachunek) oraz silny nacisk na przedsiębiorczość (każdy pracuje na siebie będąc głównym beneficjentem własnych decyzji edukacyjnych), a także zawiera

element indywidualnej kalkulacji (każdy ocenia warunki rynkowe z własnej perspektywy i biorąc pod uwagę własne predyspozycje i aspiracje). Rynek edukacyjny posiada również pewną dozę nieracjonalności bowiem każdy znajduje się na łasce zbiorowego działania innych aktorów i na przykład medialnie nagłośniony przypadek jednego plagiatu obniża szansę na rynku pracy wszystkich absolwentów.

W Polsce rola marki dyplomu będzie z pewnością rosła gdyż ekspansja szkolnictwa wyższego w Polsce, doprowadziła do sytuacji, w której niespełna 40% młodzieży z danego rocznika rozpoczyna studia na poziomie wyższym. Wraz z umasowieniem kształcenia na poziomie wyższym proces rekrutacji na przeznaczone dla absolwentów uczelni stanowiska również będzie miała charakter masowy. Proces rekrutacji – podobnie jak wiele innych aspektów funkcjonowania współczesnych korporacji - został podporządkowany formalnym regulacjom, a tam gdzie nie mogło być to formalnie uregulowane (ze względu na obawy przed procesami o dyskryminację) pojawiły się nieformalne reguły postępowania. Im większą liczbę kandydatów rekrutuje firma, tym wyższe są koszty transakcyjne i tendencje do tego, by je ograniczać. W tym przypadku koszty transakcyjne to czas, jaki należy poświęcić na korespondencję z kandydatem, zebranie i weryfikację nadesłanych przez niego dokumentów oraz rozmowę z kandydatem. Przy znacznej rotacji pracowników w przedsiębiorstwie (duża liczba wakatów), atrakcyjności firmy (duży poziom zainteresowania potencjalnym zatrudnieniem) oraz rosnącym bezrobociu wśród osób z wyższym wykształceniem (duża liczba potencjalnych kandydatów na pojawiające się wolne miejsce) koszty transakcyjne związane z procesem rekrutacji mogą być wysokie i uciążliwe. Jednocześnie rekrutacja pracowników – zwłaszcza na stanowiskach wymagających wysokich kwalifikacji – jest na tyle istotna, że nie można tego obowiązku powierzyć przypadkowej osobie, która akurat w tym okresie będzie dysponowała zasobami wolnego czasu.

Dyplom w oczach polskich pracodawców

Prowadzone przez nas badania empiryczne w grupie najlepszych polskich pracodawców (Antonowicz, Krawczyk-Radwan, Walczak 2011) wskazują, że marka dyplomu największe znaczenie odgrywa na etapie preselekcji. Nasze ustalenia nie pozostawiają wątpliwości, że konsumentami dyplomów (a więc wyższego wykształcenia) są pracodawcy. To pracodawcy bowiem kierując się informacjami zawartymi w dyplomach podejmując decyzję o korzystaniu

bądź nie-korzystaniu z wiedzy oraz umiejętności ich posiadaczy. Dyplom jest formą komunikacji między światem edukacji, a rynkiem pracy, zawiera informacje pozwalające pracodawcom budować wyobrażenia o absolwentach. Te wyobrażenia są formą myślenia heurystycznego, upraszczają skomplikowaną rzeczywistość, ale równocześnie ograniczająca koszty prowadzenia działalności gospodarczej bo *marka dyplomu* jest koncepcją ekonomiczną i odnosi się bezpośrednio do relacji rynkowych.

Nasze badania miały charakter jakościowy i zostały przeprowadzone wśród 50 polskich pracodawców wybranych na podstawie dwóch studenckich rankingów (AISEC oraz UNIVERSE) oraz jednego rankingu opartego na opiniach pracowników (Hewitt). Stosowaną techniką badawczą był indywidualny wywiad pogłębionych (IDI) przeprowadzony z osobami nadzorującymi, bądź prowadzącymi proces rekrutacji. Wśród badanych przedsiębiorstw dominowały wielkie korporacje, dla których proces rekrutacji ma charakter scentralizowany, bezosobowy i w pewnym sensie masowy. Przedmiotem badania był proces rekrutacji osób na stanowiska specjalistów (*high-level occupations*) ze szczególnym ukierunkowaniem na rolę, jaką pełni dyplom, a w zasadzie jego marka w procesie rekrutacji. Na początek warto jednak za znaczyć, że dyplom szkoły będzie definiowany szeroko i realnie będzie składał się z dwóch elementów (I) dokumentu potwierdzającego ukończenie studiów w jednej z instytucji szkolnictwa wyższego zakończonej stopnia licencjata, magistra/ inżyniera bądź inżyniera (II) suplementu do dyplomu, który na mocy deklaracji bolońskiej stał się integralnym elementem dyplomu szkoły wyższej, dokumentującym całą historię procesu kształcenia na poziomie wyższym. W prowadzonych badaniach pracodawcy przyznawali, że kierują się pewnego typu uogólnieniami, a wręcz intuicją, na którą są wręcz skazani w procesie rekrutacyjnym ze względu na niemożliwość pozyskania pełnej informacji, zwłaszcza gdy liczba kandydatów jest na tyle duża, że nie sposób ich wiedzy, umiejętności i cech osobowych zweryfikować podczas rozmowy kwalifikacyjnej. Wiedza pracodawców (a konkretnie osób odpowiedzialnych za rekrutację) dotycząca szkół wyższych, programów kształcenia, treści przekazywanych w toku odbywania studiów jest albo niepełna, albo wręcz znikoma. Dokonując rekrutacji, zwłaszcza na etapie preselekcji, muszą posługiwać się heurystycznymi schematami, których poznanie było celem naszego badania. Dotyczy to zwłaszcza sytuacji, gdy nie można dogłębnie poznać wszystkich aplikujących kandydatów i nie istnieje pełna wiedza na ich temat. Wówczas proces preselekcji odbywa się na podstawie dostępnych informacji, czyli dyplomu oraz list motywacyjnego. Pracodawcy muszą nauczyć się z nich korzystać, to znaczy z umieszczanych tam informacji uzyskiwać wartościową dla procesu

rekrutacyjnego i użyteczna dla nich wiedzę. Inaczej mówiąc potrzebny jest im klucz do „odszyfrowywania” zawartych w dyplomie informacji, nadania im rekrutacyjnej wartości.. Mówiąc krótko, pracodawcy starają się metodą dedukcji „odkodować” informacje zawarte w dyplomie na podstawie skumulowanej w toku doświadczenia rekrutacyjnego wiedzy, informacji potocznych czy „zasłyszanych”, ale również bardziej weryfikowalnych źródeł, na przykład rankingów uczelni. Ich wiedza nie jest w żaden sposób usystematyzowana, czego zresztą mają pewną świadomość. Im bardziej proces rekrutacji jest bezosobowy i (mechaniczny) tym większa jest rola marki dyplomów. Wprawdzie żaden z badanych pracodawców nie wskazał na uczelnie, której absolwentów zdecydowanie nie będzie zatrudniał, ale z łatwością wymieniali uczelnie, których absolwenci niemal automatycznie kwalifikują do etapu rozmów kwalifikacyjnych, choć jak to wymownie ujął jeden z badanych zatrudnionych w dziale HR *zdarzają się „cudowne białe kruki” czyli studenci z jakichś niszowych uczelni odznaczający się dużymi umiejętnościami, doświadczeniem, uczestnictwem w ciekawych projektach, ale są to jednak przypadki niezwykle rzadkie*. Trzeba bowiem mieć na uwadze, że postindustrialnym społeczeństwie wyższe wykształcenie jest inwestycją o dużym poziomie ryzyka. Oznacza to, że korzyści płynące z wykształcenia (certyfikowanego dyplomem szkoły wyższej) mogą być niepewne oraz nawet skrajnie nierówne. Dla jednych dyplom uczelni będzie *kredencjałem* o ogromnej wartości ułatwiającą dostęp do wysokich, prestiżowych i dobrze opłacanych pozycji na rynku pracy. Dla innych będzie wyłącznie dokumentem, który posiada znikoma wartość na rynku pracy bowiem ich posiadacze albo nie mogą znaleźć zatrudnienia albo muszą podejmować pracę poniżej posiadanych kwalifikacji (ang. *overeducation*). Dla Urlicha Becka (1992) ryzyko edukacyjne związana przede wszystkim z selekcją *indywidualnych orientacji dotyczących kariery zawodowej, które oddziałują nawet wtedy gdy „kariera przez wykształcenie” staje się iluzoryczna, a edukacja przekształca się w niezbędny środek przeciw degradacji i sama traci na wartości*. W sensie formalnym eliminowanie ryzyka odbywa się poprzez uczestnictwo w formalnym procesie kształcenia, które (...) *można pomyślnie zakończyć, przechodząc przez ‘indywidualizowane ucho igielne egzaminów, sprawdzianów, testów, które otwierają do zindywidualizowanych dyplomów i kariery na rynku pracy*.

Wyniki badań pokazują jednoocześnie, że z powodu ograniczonych zasobów ludzkich oraz czasowych rekrutujący nie są w stanie spotykać się ze wszystkimi aplikującymi o posadę kandydatami, a jednocześnie przedsiębiorstwa ogłaszające konkursy na stanowiska w swojej firmie nie mogą pozwolić sobie na zbyt wąskie definiowanie warunków, gdyż ograniczyłyby

sobie swobodę wyboru. Dlatego też w ogłoszeniach rekrutacyjnych umieszczano możliwie szerokie warunki brzegowe (warunki minimum), aby nie zniechęcać potencjalnych kandydatów. Dokumenty potwierdzające określony poziom, tryb i kierunek kształcenia (a także uzyskane oceny) służy pracodawcom jako źródło informacji o potencjalnych kandydatach. Przedsiębiorcy zmierzając do minimalizacji kosztów transakcyjnych związanych z rozpatrywaniem każdego podania z osobna stosują pewne sito preselekcji eliminujące kandydatów, którzy wprawdzie spełniają warunki formalne, ale prawdopodobieństwo, że zostaną zakwalifikowani jest na tyle niewielkie, że nie warto poświęcać im czasu. Wstępna selekcja musi odbywać się na podstawie dostępnych, powszechnych, a przede wszystkim porównywalnych dokumentów, a takim właśnie dokumentem jest dyplom szkoły wyższej. **Sila marki dyplomu jest zdecydowanie największe w przypadku osób bez zawodowego doświadczenia, absolwentów szukających pracy krótko po ukończeniu studiów.** W tym kontekście naturalnym jest pytanie, które elementy dyplomu decydują o marce dyplomu, ale odpowiedź na to pytanie nie jest wcale prosta bowiem w zależności od tego typu poszukiwanych u pracownika kompetencji pracodawcy na dyplom (wraz z suplementem) patrzą w trzech wymiarach: (1) kulturowym, (2) kompetencyjnym oraz (3) osobowym.

Pierwszy, kulturowy wymiar dyplomu przejawia się w sytuacji gdy pracodawcy nie mają wyraźnie sprecyzowanych oczekiwań co do wiedzy oraz umiejętności absolwentów, i są świadomi tego, że będą musieli ich sami na swój koszt wyszkolić w miejscu pracy (*in-house*). Przyjmują do pracy osoby, które i tak później muszą sami wyszkolić, dlatego liczy się dla nich potencjał absolwenta. W tym kontekście **bardzo ważną wskazówką przy ocenie „rokowań” jest ukończona uczelnia.** To ona informuje pracodawców o tym, kim jest kandydat. Można było jednak wywnioskować, że przede wszystkim sam fakt ukończenia edukacji w określonej uczelni, przejścia przez jej wewnętrzny system selekcji powoduje wzmocnienia pozycji kandydata w wyścigu rekrutacyjnym. Potwierdza to teorię Arrowa (1973), że edukacja jest formą filtra rekrutacyjnego, a sam fakt przedostania się przez ten filtr jest ważną informacją z punktu widzenia pracodawców. Pracodawcy uważają, że lepsze uczelnie przyciągają lepszych kandydatów na studia, mają lepszy mechanizm selekcji kandydatów i, mówiąc kolokwialnie, nie przyjmują przypadkowych osób. Dodatkowo studenci dobrych uczelni przechodzą rzetelną selekcję w trakcie procesu kształcenia (egzaminy). Wreszcie ostatnią, choć być może najważniejszą przyczyną jest zaufanie do

określonych instytucji, czyli wiara, że prestiżowe uczelnie nie fałszują procesu kształcenia, nie „handlują” dyplomami, kierując się wyłącznie chęcią krótkoterminowego zysku

Drugi wyodrębniony przez nas wymiar dyplomu ma charakter kompetencyjny i obserwowany jest tam, gdzie pracodawcy mają bardzo wyraźne i precyzyjnie sformułowane oczekiwania, co do kompetencji absolwenta. Dotyczy to zwłaszcza stanowisk specjalistycznych. W tym przypadku pracodawcy sięgają przede wszystkim do suplementu, po to aby zweryfikować, czy kandydat posiada oczekiwane kompetencje i na jakim poziomie. Kompetencyjny wymiar dyplomu jest znacznie bardziej widoczny na stanowiskach wymagających gotowej wiedzy oraz umiejętności, zakres kompetencji odczytywany jest z listy przedmiotów w suplemencie, poziom kompetencji jest demonstrowany przez oceny, a nazwa uczelni (jeśli identyfikowalna) stanowi gwarancję rzetelności uzyskanych ocen. **W tym przypadku najbardziej istotnym elementem dyplomu, który można nazwać selekcyjnym, jest kierunek studiów.** W sytuacji, gdy pracodawcy mają precyzyjnie zdefiniowane oczekiwania, wówczas informacja o ukończonym kierunku studiów wystarcza do uzyskania wiedzy o kompetencjach absolwenta.

Trzeci, osobowy wymiar dyplomu dostarcza informacji o postawach i wartościach absolwenta. Jest to wymiar dyplomu, który najtrudniej jest zoperacjonalizować, bowiem ocena marki dyplomu w tym wymiarze jest bardziej niż poprzednie efektem indywidualnych biografii i doświadczeń osób prowadzących rekrutację, a jednocześnie jest silniej powiązana z pozostałymi dokumentami aplikacyjnymi, takimi jak list motywacyjny. Ciekawe jest to, że przynajmniej niektórzy pracodawcy mieli poważne wątpliwości, co prostej zależności mówiącej o tym, że dobrzy studenci będą dobrymi pracownikami bowiem świat akademicki i rynek pracy to jednak dwie różne od siebie rzeczywistości. Gdy chodzi o wymiar osobowy dyplomu, to elementem dyplomu budzącym skrajnie odmienne interpretacje były oceny (oraz ich średnia) umieszczone w suplemencie. Dobra średnia jest zawsze odczytywana pozytywnie. Z kolei bardzo wysoka średnia ocen odczytywana jako atrybut jednostek, posiadających wysokie kompetencje (i wysokie oczekiwania), ale często niezdolne do pracy w zespołach ludzkich. Oceny znajdujące się w suplemencie do dyplomu, to nie tylko „sucha” średnia, ale również dynamiczny obraz rozwoju człowieka przez trzy, pięć, a czasami więcej lat. Oceny – poza odzwierciedleniem wiedzy oraz umiejętności – pokazują również wiele cech osobowych, takich jak systematyczność, pracowitość, czy wreszcie to, jak dana osoba rozwijała się na studiach, które przedmioty sprawiały jej większość łatwości (które obszary wiedzy dodatkowo zgłębiała w okresie studiów), a zaliczenie których przychodziło z

większym trudem. Pracodawcy czy osoby rekrutujące podkreślali, że analizują oceny umieszczone w suplemencie do dyplomu i interpretują je przez pryzmat własnych doświadczeń. Dokonywana przez pracodawców nie tylko analiza ocen, ale wyboru przedmiotów pokazuje też, czy dana osoba ma ukierunkowane zainteresowania i realizując je potrafi stawiać sobie wyzwania, ambitne cele, czy raczej zmierza po linii najmniejszego oporu. Nie ma w tym wypadku prostej i uniwersalnej zależności, ale mimo wszystko ocena na dyplomie wraz z suplementem są dla pracodawców ważnym źródłem informacji o absolwencie jako o człowieku. Na ich podstawie podejmują heurystyczne, ale nie przypadkowe czy afektywne oceny w zakresie rynkowej przydatności absolwenta.

Marka dyplomu barometrem dla polskich uczelni

Staraliśmy się pokazać, że marka dyplomu będzie odgrywała coraz większą rolę na rynku pracy. Na markę dyplomu składa się wiele czynników, w tym również marka uczelni zwłaszcza w kulturowym oraz kompetencyjnym wymiarze dyplomu. Jest kluczowe gdyż w najbliższych latach polskie szkolnictwo wyższe będzie musiało stawić czoła ogromnym wyzwaniom natury demograficznej w wyniku którego zostanie ograniczony popyt na kształcenie na poziomie wyższym. Maturzyści - których liczba do roku 2025 będzie konsekwentnie maleć i spadnie o 30% - zdecydują, które ze szkół wyższych wypadną z rynku edukacyjnego (to w przypadku uczelni niepublicznych), bądź zostaną zepchnięte na margines (uczelnie publiczne). Władze polskich uczelni powinny coraz bardziej zwracać uwagę komu przyznają dyplomy bowiem ich nadmierna „produkcja” spowoduje, że w dłuższym okresie czasu ich wartość będzie malała, a więc liczba chętnych do pozyskania takiego dyplomu również spadnie. Dla uczelni w okresie długotrwałego niżu demograficznego to wyrok. W związku z tym, że rynek polskich uczelni ma charakter segmentowy to znaczy tego samego typu usługi oferowane są zarówno w systemie płatnym, jak i bezpłatnym to brzemie demograficznego niżu będzie spoczywało na uczelniach niepublicznych. Można jednak założyć, że nie tylko koszt kształcenia, ale również maksymalizacja szans uzyskania dobrej pracy stanie się ważnym czynnikiem determinującym wybór miasta, uczelni czy kierunku. Traktując wykształcenie jako inwestycję można zakładać, że stopniowo, ale jednak będzie rosła skłonność do zwiększania prywatnych inwestycji na szkolnictwo wyższe w celu maksymalizacji szans na sukces zawodowy. Przyszli studenci będą gotowi nawet płacić za kształcenie pod warunkiem, że inwestycja ta im się w przyszłości zwróci. Rynek pracy jest

już bowiem nasycony osobami z wyższym wykształceniem i samo wykształcenie w zasadzie nie gwarantuje sukcesu na rynku pracy, ale pozostaje warunkiem koniecznym do uczestnictwa w wyścigu o najlepsze miejsca pracy. Dywersyfikacja jakości (wartości) kształcenia w sensie instrumentalnym będąca naturalną konsekwencją umasowienia szkolnictwa wyższego prowadzi do wzrostu znaczenia marki dyplomów poszczególnych uczelni na rynku pracy. Badania empiryczne wskazują, że w przy bezosobowych procesach rekrutacyjnych w dużych przedsiębiorstwach drugim etapem rekrutacji jest właśnie selekcja dokonywana w oparciu o markę dyplomu. Marka dyplomu tworzy się niezależnie na każdym z czterech (wymienionych wyżej) poziomów, budując społeczne wyobrażenia o absolwencie uczelni.

Dotyczy to zwłaszcza pracodawców, którzy w bezosobowym, masowym procesie rekrutacji nie tylko są zmuszeni do kierowania się marką dyplomów szukając pracowników na rynku pracy, ale co ważniejsze od umiejętności właściwej oceny marki dyplomu zależy ich sukces gospodarczy. Okres transformacji polskiego szkolnictwa wyższego, lawinowy wzrost liczby uczelni niepublicznych, wprowadzanie trzystopniowego modelu studiów oraz turbulencje związane nowym nazewnictwem uczelni spowodowały, że pracodawcy posiadają mocno ograniczoną wiedzę o szkolnictwie wyższym. Nowelizacja prawa o szkolnictwie wyższym, która na dyplomie zastępuje godło państwowe herbem uczelni będzie dodatkowo skłaniać władze polskich szkół wyższych do budowania marki uczelni. Od marki wydawanych przez uczelnie dyplomów będzie zależała przyszłość uczelni niepublicznych, dla których może to być walka o przetrwanie. Również los uczelni publicznych zależy od marki wydawanych przez nie dyplomów. Struktura budżetów polskich uczelni publicznych (zwłaszcza uniwersytetów) wskazuje, że liczna kadra dydaktyczna oraz unowocześniona i rozbudowywana w okresie koniunktury edukacyjnej infrastruktura dydaktyczna wymagają wysokiego poziomu finansowania, który przy spadającej liczbie studentów może być trudny do osiągnięcia.

Dotychczas w polskim szkolnictwie wyższym marka dyplomu uczelni nie odgrywała znaczącej roli bowiem gwałtownie zaległości edukacyjne, a przede wszystkim demograficzna koniunktura zapewniały wystarczająco wysoki poziom popytu na usługi edukacyjne w szkolnictwie wyższym. Ten okres już minął i w nadchodzących latach rywalizacja o studentów będzie coraz większa, a marka dyplomu już zaczyna odgrywać decydującą rolę o tym kto pozostanie na rynku edukacyjnym, a kto będzie musiał przejść głęboką restrukturyzację lub z rynku po prostu zniknąć.

Bibliografia

- Antonowicz, D. 2005. *Uniwersytet Przyszłości*. Warszawa: ISP.
- Antonowicz, D. 2009. *Między tradycją a nowoczesnością. Model zarządzania uniwersytetem w perspektywie procesów globalnych*. *Rocznik Pedagogiczny* tom 32: 9-21
- Arrow Kenneth. 1973. *Higher education as a filter*, „Journal of Public Economics”, vol. 1, s. 193–216
- Beck, U. 1992. *Risk Society: Towards a New Modernity*. New Delhi: Sage
- Becker, G. 1964. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago, University of Chicago Press
- Bell, D. 1973. *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*, Basic Books, New York 1973.
- Beveridge, W. 1944. *Full employment in a free society*, Allen & Unwin, London.
- Brennan, J., Kogan, M. & Teichler, U. (Eds.), 1996, *Higher Education and Work* (London, Jessica Kingsley).
- Pollitt C. 1990., *Managerialism and the Public Services. The Anglo American Experience*. Oxford.
- Collins, R. 1979. Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. “American Sociological Review” 36: 1002-1019.
- Deem, 1998. New managerialism in higher education – the management of performances and cultures in universities, *International Studies in the Sociology of Education*, 8(1): 473-498.
- Domański, H. 1990. *Hierarchie i bariery społeczne lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa: ISP.
- Drucker, P. 1969. *The Age of Discontinuity*, New York: Harper & Row.
- E&Y. 2010. *Strategia Rozwoju Szkolnictwa Wyższego do 2020 roku*. Warszawa.
- Jablecka, J., *Menadżeryzm i państwo ewaluacyjne – zmiany w zarządzaniu uniwersytetami na przykładzie Wielkiej Brytanii*, [w:] *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym*, M. Wójcicka (red.), Warszawa 2002.
- Gorlewski B. i Antonowicz D. 2011. *Demograficzne Tsunami Raport na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*. Instytut Sokratesa. Warszawa.
- Keynes, J. 1936. *The general theory of employment, interest and money*, Macmillan: London.
- Kivinen, O., Ahola, S. & Kankaanpää. A. 1995. *Current and the future demand for graduates: Problem of comparative analysis*. *European Journal of Education*. 30 (2), 187-203.
- Kivinen, O. i Silvennoinen H.. 2002. Changing relations between education and work: on the mechanisms and outcomes of the educational system, *International Journal of Lifelong Education* vol. 21, no. 1, 44-54.

- Kivinen, O. 1997. Graduate Credentials in a Changing Labour Market, *Higher Education in Europe*, vol. XXII, nr. 443-455.
- Kwiek, M. 2009. The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education. Cost-Sharing, Equity and Access. W: Jane Knight (ed.). *Financing Higher Education: Equity and Access*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers
- Kwiek, M. 2006. *The University and the State. A Study into Global Transformations*. Frankfurt and New York: Peter Lang Scientific Publishers. 424 pp.
- Labaree, D. 1997. *How to Succeed in School Without Learning: The Credentials Race in American Education*. New Heaven and London Yale University Press.
- Misztal, B. (red.). 2000. *Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce*, Warszawa: Universitas.
- Molnarova, D. & Jedlicka, M. 2007. Building and management of brands in a competitive environment, New trends in marketing management aimed at increasing the competitiveness of the enterprise, Trnava.
- Pachociński Ryszard. 2004. Kierunki reform szkolnictwa wyższego. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Rybansky, Rudolf I Vanesa Prajova. 2009. Annals of DAAAM 2009 & Proceedings, Volume 20, nr. 1679-1680
- Schultz, T. 1971. Investment in human capital: the role of education and research: London: Free Press/Collier-Macmillan.
- Simonova, N. D. Antonowicz. 2006. *Czech and Polish Higher Education - from Bureaucracy towards Market Competition*, "Czech Sociological Review", vol 42, nr 3, 517:537.
- Stehr, N. 1994. Knowledge Societies. London: Sage.
- Teeple, G. 1995. *Globalization and the Decline of Social Reform*. Toronto: Garamond Press.
- Trow Martin. 1973. *Problem In the Transition from Elite to Mass Higher Education*, Carnegie Commission on Higher Education, Berkley.
- Vossensteyn, H., M. Soo, L. Cremini, D. Antonowicz, E. Epping. 2007. *The Impact of ERASMUS on European higher education: Quality, openness and internationalization*. Brussels: EC, Directorate-General for Education and Culture.
- Wójcicka M. (red.). 2002. Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym, Warszawa.

Dr Dominik Antonowicz
Institute of Sociology
Nicolaus Copernicus University
E-mail: dominik.antonowicz@uni.torun.pl

Dr Magdalena Krawczyk – Radwan
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Dr Dominika Walczak
Institute of Philosophy and Sociology
Academy of Special Education
02-353 Warszawa, Poland

Papers in the series include the following:

- Vol. 1 (2006) Marek Kwiek, „The Classical German Idea of the University, or on the Nationalization of the Modern Institution”
- Vol. 2 (2006) Marek Kwiek, „The University and the Welfare State in Transition: Changing Public Services in a Wider Context”
- Vol. 3 (2007) Marek Kwiek, „Globalisation: Re-Reading its Impact on the Nation-State, the University, and Educational Policies in Europe”
- Vol. 4 (2007) Marek Kwiek, „Higher Education and the Nation-State: Global Pressures on Educational Institutions”
- Vol. 5 (2007) Marek Kwiek, „Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures at European Universities”
- Vol. 6 (2007) Dominik Antonowicz, „A Changing Policy Toward the British Public Sector and its Impact on Service Delivery”
- Vol. 7 (2007) Marek Kwiek, „On Accessibility and Equity, Market Forces, and Academic Entrepreneurship: Developments in Higher Education in Central and Eastern Europe”
- Vol. 8 (2008) Marek Kwiek, „The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education: Cost-Sharing, Equity, and Access”
- Vol. 9 (2008) Marek Kwiek, „The Changing Attractiveness of European Higher Education in the Next Decade: Current Developemnts, Future Challenges, and Major Policy Options”
- Vol. 10 (2008) Piotr W. Juchacz, „On the Post-Schumpeterian "Competitive Managerial Model of Local Democracy" as Perceived by the Elites of Local Government of Wielkopolska”
- Vol. 11 (2008) Marek Kwiek, „Academic Entrepreneurialism and Private Higher Education in Europe”
- Vol. 12 (2008) Dominik Antonowicz, „Polish Higher Education and Global Changes – the Neoinstitutional Perspective”
- Vol. 13 (2009) Marek Kwiek, „Creeping Marketization: Where Polish Public and Private Higher Education Sectors Meet”
- Vol. 14 (2009). Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, „EUropean (Legal) Culture Reconsidered”
- Vol. 15 (2010). Marek Kwiek, „Zarządzanie polskim szkolnictwem wyższym w kontekście transformacji zarządzania w szkolnictwie wyższym w Europie”
- Vol. 16 (2010). Marek Kwiek, „Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce a transformacje finansowania publicznego szkolnictwa wyższego w Europie”
- Vol. 17 (2010). Marek Kwiek, „Integracja europejska a europejska integracja szkolnictwa wyższego”
- Vol. 18 (2010). Marek Kwiek, „Dynamika prywatne-publiczne w polskim szkolnictwie wyższym w kontekście europejskim”
- Vol. 19 (2010). Marek Kwiek, „Transfer dobrych praktyk: Europa i Polska”
- Vol. 20 (2010). Marek Kwiek, „The Public/Private Dynamics in Polish Higher Education. Demand-Absorbing Private Sector Growth and Its Implications”

- Vol. 21 (2010). Marek Kwiek, „Universities and Knowledge Production in Central Europe”
- Vol. 22 (2010). Marek Kwiek, „Universities and Their Changing Social and Economic Settings. Dependence as Heavy as Never Before? ”
- Vol. 23 (2011). Marek Kwiek, „Universities, Regional Development and Economic Competitiveness: The Polish Case”
- Vol. 24 (2011). Marek Kwiek, „Social Perceptions vs. Economic Returns from Higher Education: the Bologna Process and the Bachelor Degree in Poland”
- Vol. 25 (2011). Marek Kwiek, „Higher Education Reforms and Their Socio-Economic Contexts: Competing Narratives, Deinstitutionalization, and Reinstitutionalization in University Transformations in Poland”
- Vol. 26 (2011). Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, „Post-Metaphysically Constructed National and Transnational Public Spheres and Their Content”
- Vol. 27 (2011). Dominik Antonowicz, „External influences and local responses. Changes in Polish higher education 1990-2005”
- Vol. 28 (2011). Marek Kwiek, „Komisja Europejska a uniwersytety: różnicowanie i izomorfizacja systemów edukacyjnych w Europie”
- Vol. 29 (2012). Marek Kwiek, „Dokąd zmierzają międzynarodowe badania porównawcze szkolnictwa wyższego?”
- Vol. 30 (2012). Marek Kwiek, „Uniwersytet jako ‘wspólnota badaczy’? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej”
- Vol. 31 (2012). Marek Kwiek, „Uniwersytety i produkcja wiedzy w Europie Środkowej”
- Vol. 32 (2012). Marek Kwiek, „Polskie szkolnictwo wyższe a transformacje uniwersytetów w Europie”
- Vol. 33 (2012). Marek Kwiek, „Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities”
- Vol. 34 (2012). Marek Kwiek, „European Strategies and Higher Education”
- Vol. 35 (2012). Marek Kwiek, „Atrakcyjny uniwersytet? Rosnące zróżnicowanie oczekiwań interesariuszy wobec instytucji edukacyjnych w Europie”
- Vol. 36 (2013). Krystian Szadkowski, „University’s Third Mission as a Challenge to Marxist Theory”
- Vol. 37 (2013). Marek Kwiek, „The Theory and Practice of Academic Entrepreneurialism: Transborder Polish-German Institutions”
- Vol. 38 (2013). Dominik Antonowicz, „A Changing Policy Toward the British Public Sector and its Impact on Service Delivery”
- Vol. 39 (2013). Marek Kwiek, „From System Expansion to System Contraction: Access to Higher Education in Poland”
- Vol. 40 (2013). Dominik Antonowicz, „Z tradycji w nowoczesność. Brytyjskie uniwersytety w drodze do społeczeństwa wiedzy”
- Vol. 41 (2013). Marek Kwiek, „Przyszłość uniwersytetów w Europie: najważniejsze motywy dyskusji”
- Vol. 42 (2013). Krzysztof Wasielewski, „Droga na studia – fakty, odczucia, oceny”

- Vol. 43 (2013). Krzysztof Leja, Emilia Nagucka, „Creative destruction of the University”
- Vol. 44 (2013). Marek Kwiek, „Reformy instytucji europejskiego uniwersytetu: napięcia, kolizje, wyzwania”
- Vol. 45 (2013). Cezary Kościelniak, „Uniwersytet i aktywizm studencki wobec obywatelskiego nieposłuszeństwa”
- Vol. 46 (2013). Krzysztof Wasielewski, „Zmiany poziomu aspiracji edukacyjnych młodzieży jako efekt adaptacji do nowych warunków społeczno-ekonomicznych”
- Vol. 47 (2013). Krzysztof Wasielewski, „Młodzież wiejska na studiach wyższych – selekcje społeczne, obecność na studiach, uwarunkowania”
- Vol. 48 (2013). Marek Kwiek, Dominik Antonowicz, „Academic Work, Working Conditions and Job Satisfaction”
- Vol. 49 (2013). Krzysztof Wasielewski, „Procedura rekrutacyjna na studia jako mechanizm selekcji społecznej”
- Vol. 50 (2013). Marek Kwiek, Dominik Antonowicz, „The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones”
- Vol. 51 (2013). Cezary Kościelniak, „Polskie uczelnie a Unia Europejska. Instytucjonalne, ekonomiczne i kulturowe aspekty europeizacji polskiego szkolnictwa wyższego”
- Vol. 52 (2013). Petya Ilieva-Trichkova, „Higher Education in Bulgaria in a Historical Perspective: Dynamics of Expansion and Inequalities”
- Vol. 53 (2013). Dominik Antonowicz, „The Challenges for Higher Education Research in Poland”
- Vol. 54 (2013). Cezary Kościelniak, „Kulturowe uwarunkowania uniwersytetu w kontekście kryzysów państw dobrobytu”
- Vol. 55 (2013). Cezary Kościelniak, Robert Roemer, „Sustainable Development as a Part of the "Third Mission" of the Universities”
- Vol. 56 (2013). Kazimierz Musiał, „Strategiczna funkcja polityki regionalnej i umiędzynarodowienia w krajach nordyckich”
- Vol. 57 (2013). Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, Kazimierz Musiał, „Kontrolować czy nadzorować? Modelowanie polskiej polityki szkolnictwa wyższego z punktu widzenia reform realizowanych w krajach nordyckich”
- Vol. 58 (2013). Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, „Prawo o szkolnictwie wyższym w pryzmacie jakości rządzenia i polityki rozwoju”
- Vol. 59 (2013). Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, „Between modernization of society and modernization of education The Polish Higher Education Case”
- Vol. 60 (2013). Piotr W. Juchacz, Karolina M. Cern, „In Defence of the Diversity of Faculty Talents”
- Vol. 61 (2013). Piotr W. Juchacz, „The Scholarship of Integration: On the Pivotal Role of Centers of Advanced Study in the New Structure of Research-Intensive Universities in the 21st Century”
- Vol. 62 (2013). Marek Kwiek, „Changing Degree Structures and Economic Returns to Higher Education in Poland. The Impact of the Bologna Process”

- Vol. 63 (2014). Bianka Siwińska, „Doświadczenia sąsiadów w zakresie internacjonalizacji szkolnictwa wyższego: Niemcy. Studium przypadku”
- Vol. 64 (2014). Marek Kwiek, „Changing Higher Education and Welfare States in Postcommunist Central Europe: New Contexts Leading to New Typologies?”
- Vol. 65 (2014). Dominik Antonowicz, Magdalena Krawczyk-Radwan, Dominika Walczak, „Rola marki dyplomu w perspektywie niżu demograficznego w Polsce 2010-2020”