

Rozwój zawodowy nauczycieli wobec zagrożeń współczesnego systemu edukacji

Teachers' Professional Development in Response to the Challenges of the Contemporary Education System

Key words: teachers' professional development, professional learning, quality of education.

Abstract: The purpose of this article is to present the threats to teachers' professional development in a coherent and accessible manner, taking into account both Polish and international research. The analysis focuses on individual, institutional, and systemic factors that influence the enhancement of pedagogical competences. This study identifies the most significant challenges, such as work overload, lack of autonomy, unequal access to professional training, and the ageing of the teaching workforce, and examines the mechanisms of their impact as well as their consequences for the quality of education. The selected threats have been highlighted due to their frequency, scale of influence, and importance for the effectiveness of teachers' professional development.

Słowa kluczowe: rozwój zawodowy nauczycieli, doskonalenie zawodowe, jakość edukacji.

Streszczenie: Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie zagrożeń w rozwoju zawodowym nauczycieli w sposób spójny i przystępny, z uwzględnieniem badań polskich i międzynarodowych. Analizie poddano czynniki indywidualne, instytucjonalne i systemowe, które wpływają na doskonalenie kompetencji pedagogicznych. Niniejsza analiza wskazuje na najważniejsze zagrożenia, takie jak przeciążenie zawodowe, brak autonomii, nierówny dostęp do szkoleń oraz starzenie się kadry, a także analizuje mechanizmy ich oddziaływania i konsekwencje dla jakości edukacji. Wybrane zagrożenia zostały wyróżnione ze względu na ich częstotliwość, skalę oddziaływania oraz znaczenie dla efektywności rozwoju zawodowego nauczycieli

Wprowadzenie

Rozwój zawodowy nauczycieli jest kluczowym elementem systemu edukacji i jednym z najważniejszych czynników wpływających na jakość kształcenia. Współczesny nauczyciel działa w środowisku złożonym, dynamicznym i nieprzewidywalnym, wymagającym ciągłego uczenia się oraz doskonalenia kompetencji (Day, 2017). Proces rozwoju zawodowego zależy od wielu czynników – zarówno indywidualnych (motywacja, autonomia, samoświadomość, gotowość do zmian), jak i systemowych (organizacja pracy, polityka oświatowa, warunki instytucjonalne, kultura organizacyjna szkoły) (Korthagen, 2017; Ruj, 2022).

W Polsce struktura demograficzna kadry pedagogicznej ulega niekorzystnym zmianom. Według raportu Instytutu Badań Edukacyjnych (2023) osoby powyżej 50. roku życia stanowią około 35% nauczycieli, podczas gdy osoby poniżej 30. roku życia – zaledwie 4,6%. Takie dysproporcje wpływają na ograniczoną mobilność rozwojową, mniejsze tempo adaptacji do nowych wyzwań i spowolnione wdrażanie innowacji dydaktycznych. Równocześnie wielu nauczycieli deklaruje przeciążenie biurokratyczne, które obniża możliwości samokształcenia i uczestnictwa w szkoleniach (Pankowska, 2022).

Zidentyfikowane zagrożenia w rozwoju zawodowym nauczycieli mają charakter systemowy i osobowy. Obejmują one przeciążenie zawodowe, starzenie się kadry, nierówny dostęp do szkoleń, ograniczoną autonomię i motywację oraz nadmierną biurokratyzację pracy szkolnej. Ich skutki są wielowymiarowe – od spadku jakości nauczania po osłabienie zaangażowania i wypalenie zawodowe.

Przeciążenie zawodowe i niekorzystne warunki pracy

Przeciążenie zawodowe jest jednym z najczęściej opisywanych problemów w literaturze dotyczącej pracy nauczycieli. W Polsce, podobnie jak w wielu krajach OECD, nauczyciele poświęcają znaczną część czasu pracy na czynności administracyjne, raportowanie i realizację obowiązków niezwiązanych bezpośrednio z dydaktyką (Klus-Stańska & Nowicka, 2022; OECD, 2021). W badaniu TALIS 2024 (OECD, 2025) wskazano, że aż 57% nauczycieli uważa, iż ich praca jest nadmiernie obciążona obowiązkami biurokratycznymi, a 42% deklaruje, że brak czasu jest główną barierą w uczestnictwie w programach rozwoju zawodowego.

Zjawisko przeciążenia zawodowego ma poważne konsekwencje psychologiczne i poznawcze. Farber (2000) określa je jako „wyczerpanie emocjonalne” i „poznawcze znużenie”, które prowadzi do spadku refleksyjności nauczyciela oraz jego zdolności do innowacyjnego myślenia. Podobnie Schaarschmidt i Fischer (2001) wykazali, że nadmiar obowiązków koreluje z ograniczoną twórczością i tendencją do mechanicznego wykonywania pracy.

Aktualne dane (OECD, 2025) potwierdzają, że przeciążenie zawodowe jest jednym z głównych czynników wpływających na rotację kadry nauczycielskiej i spadek atrakcyjności zawodu. W krajach, które wprowadziły systemowe działania ograniczające obowiązki biurokratyczne – takich jak Finlandia czy Dania – zauważono wzrost satysfakcji zawodowej i większe zaangażowanie w rozwój zawodowy (Sahlberg, 2011).

Starzenie się kadry i niska mobilność rozwojowa

Starzenie się kadry pedagogicznej jest zjawiskiem, które znacząco wpływa na dynamikę rozwoju zawodowego w szkołach. Huberman (1989) wskazuje, że w późniejszym etapie kariery zawodowej nauczyciele częściej przejawiają rutynowe podejście do pracy, ograniczając uczestnictwo w nowych formach doskonalenia. W Polsce średni wiek nauczyciela wynosi obecnie 47,5 roku (IBE, 2023), co może wpływać na

spowolnienie adaptacji do nowoczesnych metod dydaktycznych, zwłaszcza w zakresie kompetencji cyfrowych.

W badaniach Darling-Hammond i McLaughlin (1995) oraz Löfström i Nevgi (2007) wykazano, że wraz z wiekiem spada skłonność do eksperymentowania i stosowania innowacyjnych metod nauczania. W raporcie Madalińskiej-Michalak (2023) wskazano, że w Polsce brakuje skutecznych mechanizmów wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli w późniejszych fazach kariery. Taki stan rzeczy sprzyja stagnacji i utrwalaniu tradycyjnych modeli nauczania.

Jednym z możliwych rozwiązań jest tworzenie programów mentoringowych, w których doświadczeni nauczyciele współpracują z młodszymi. W Finlandii, Kanadzie i Australii programy tego typu pozwalają na wymianę kompetencji – starsi nauczyciele przekazują wiedzę pedagogiczną i doświadczenie, młodsi natomiast wspierają rozwój cyfrowy i nowoczesne formy dydaktyki (Sahlberg, 2011).

Nierówny dostęp do szkoleń i wsparcia rozwojowego

Równy dostęp do wysokiej jakości szkoleń i zasobów rozwojowych jest warunkiem profesjonalizacji zawodu nauczyciela. Badania Alam, Rahmana i Browna (2023) oraz raport Kuratorium Oświaty w Warszawie (2022) wskazują, że nauczyciele z mniejszych miejscowości mają utrudniony dostęp do form doskonalenia z powodu braku finansowania, ograniczonej infrastruktury technologicznej i niewystarczającej liczby ekspertów w regionach peryferyjnych.

W raporcie CEDEFOP (2024) zwrócono uwagę, że w Polsce nadal brakuje krajowego systemu monitorowania jakości szkoleń dla nauczycieli. W efekcie szkolenia często są fragmentaryczne i nie odpowiadają na rzeczywiste potrzeby uczestników. Desimone (2009) podkreśla, że skuteczny rozwój zawodowy powinien być długofalowy, praktyczny i oparty na współpracy nauczycieli, a nie jednorazowy i odgórny.

OECD (2025) wykazało, że nauczyciele, którzy regularnie uczestniczą w szkoleniach i uczą się w sposób ciągły, wykazują wyższą satysfakcję z pracy i większe poczucie sensu zawodowego. W Polsce projekty takie jak „Szkoła dostępna dla wszystkich” (IBE & UNICEF, 2024) stanowią krok w kierunku zwiększenia dostępności szkoleń i wsparcia dla nauczycieli, szczególnie w zakresie edukacji włączającej.

Ograniczona autonomia i motywacja do rozwoju

Autonomia nauczyciela jest kluczowym czynnikiem motywującym do rozwoju zawodowego. Według badań Ingersolla (2003) oraz Ruj (2022) nauczyciele, którzy mają większy wpływ na kształtowanie swojej pracy dydaktycznej i wybór form rozwoju, są bardziej zaangażowani i kreatywni. Ograniczenie autonomii prowadzi natomiast do spadku motywacji, poczucia wypalenia i znużenia zawodowego (Pankowska, 2022).

Knowles (1975) w koncepcji „self-directed learning” wskazuje, że uczenie się dorosłych jest najbardziej efektywne, gdy wynika z wewnętrznej motywacji i potrzeby

samorealizacji. Tymczasem w wielu systemach edukacyjnych, w tym w Polsce, doskonalenie zawodowe nauczycieli jest często zinstytucjonalizowane i ma charakter obowiązkowy, co ogranicza jego skuteczność. OECD i Global Institute of Creative Thinking (2024) proponują model „professional learning autonomy”, w którym nauczyciele współtworzą programy rozwoju, dopasowując je do lokalnych potrzeb i kontekstów pracy.

Biurokratyzacja pracy i reformy edukacyjne

Wzrost biurokratyzacji pracy nauczycieli i częste reformy edukacyjne znacząco wpływają na proces rozwoju zawodowego. Badania Wnuka i Pajaka (2023) przeprowadzone podczas pandemii COVID-19 pokazały, że konieczność raportowania i dostosowywania się do dynamicznie zmieniających przepisów zwiększa poziom stresu i ogranicza czas na rozwój. Aguerrondo (2000) oraz Cowan (2006) wskazują, że zbyt częste reformy, wprowadzane bez konsultacji ze środowiskiem nauczycielskim, prowadzą do chaosu organizacyjnego i osłabienia zaufania do instytucji edukacyjnych.

Raport TALIS 2024 (OECD, 2025) podkreśla, że nadmierna biurokracja i niestabilność reform są czynnikami obniżającymi atrakcyjność zawodu nauczyciela. Stabilność i przewidywalność polityki oświatowej to zatem warunki niezbędne dla trwałego rozwoju zawodowego kadry.

Rekomendacje i kierunki działań

Analiza zagrożeń dla rozwoju zawodowego nauczycieli pozwala sformułować zestaw rekomendacji na poziomie indywidualnym, instytucjonalnym i systemowym.

1. **Zmniejszenie przeciążenia administracyjnego i poprawa warunków pracy.** Konieczne jest wprowadzenie rozwiązań, które pozwolą nauczycielom skoncentrować się na pracy dydaktycznej. Automatyzacja procesów dokumentacyjnych, zatrudnianie asystentów administracyjnych oraz uproszczenie wymogów sprawozdawczych mogłyby ograniczyć biurokratyczne obciążenia (OECD, 2025).
2. **Tworzenie systemu mentoringowego i międzypokoleniowego transferu wiedzy.** Programy mentoringowe powinny łączyć młodszych i starszych nauczycieli w relacjach opartych na współpracy i wymianie kompetencji. Takie działania mogą zwiększyć mobilność rozwojową, podnieść poziom innowacyjności dydaktycznej i poprawić jakość kształcenia (Sahlberg, 2011).
3. **Zapewnienie równego dostępu do szkoleń i wsparcia rozwojowego.** Należy rozwijać systemy finansowania szkoleń, szczególnie dla nauczycieli z małych miejscowości. Warto rozważyć utworzenie krajowej platformy rozwoju zawodowego, która łączyłaby funkcje e-learningowe z indywidualnym doradztwem edukacyjnym (CEDEFOP, 2024).
4. **Wzmocnienie autonomii i sprawczości nauczycieli.** Szkoły powinny oferować nauczycielom większą swobodę w wyborze kierunków doskonalenia i metod pracy. Decentralizacja procesów decyzyjnych i włączenie nauczycieli w proces

planowania reform sprzyja poczuciu odpowiedzialności i rozwoju zawodowego (Ruj, 2022).

5. **Stabilizacja systemu i konsultacyjny model reform.** Polityka edukacyjna powinna być oparta na dialogu z nauczycielami i ekspertami. Reformy należy planować w sposób długofalowy, z odpowiednim wsparciem wdrożeniowym i ewaluacją (Madalińska-Michalak, 2023).
6. **Wzmocnienie kultury organizacyjnej szkoły sprzyjającej rozwojowi.** Szkoła powinna być środowiskiem uczącym się (ang. *learning organization*), w którym nauczyciele wspólnie poddają analizie praktykę, dzielą się doświadczeniem i współtworzą innowacje dydaktyczne (Korthagen, 2017).
7. **Rozwój kompetencji cyfrowych i inkluzyjnych.** Współczesne badania (OECD, 2025; IBE & UNICEF, 2024) wskazują, że nauczyciele potrzebują większego wsparcia w zakresie edukacji cyfrowej, pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz edukacji międzykulturowej. Szkolenia w tych obszarach powinny być priorytetem polityki oświatowej.

Rekomendacje te podkreślają, że rozwój zawodowy nauczycieli wymaga systemowego podejścia – łączącego wsparcie instytucjonalne, motywację wewnętrzną i kulturę współpracy. Tylko wówczas możliwe będzie tworzenie środowiska edukacyjnego sprzyjającego innowacjom i trwałemu podnoszeniu jakości nauczania.

Bibliografia

1. Aguerrondo, I. (2000). *Decentralization in education: Promise and reality*. Paris: UNESCO.
2. Alam, M., Rahman, M., & Brown, P. (2023). Teachers' professional development: A systematic review. *Journal of Intelligence*, 11(1), s. 1–19.
3. CEDEFOP. (2024). *Teachers as learners: Vocational education and training in Europe 2024 report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
4. Cowan, J. (2006). Education reform in Italy: Teacher perspectives. *European Journal of Education*, 41(1), s. 35–51.
5. Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), s. 597–604.
6. Day, C. (2017). *Teachers' professional development and learning: The importance of emotional and social dimensions*. Routledge.
7. Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
8. Farber, B. A. (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), s. 675–689.
9. Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), s. 31–57.
10. Ingersoll, R. (2003). *Is there really a teacher shortage?* Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington. Instytut Badań Edukacyjnych. (2023). *Raport o stanie kadry nauczycielskiej w Polsce*. Warszawa: IBE.
11. Klus-Stańska, D., & Nowicka, M. (2022). Przeciążenie nauczycieli i jego wpływ na jakość pracy dydaktycznej. *Pedagogika i Edukacja*, 14(2), s. 45–60.

12. Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
13. Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), s. 387–405.
14. Kuratorium Oświaty w Warszawie. (2022). *Raport o dostępie do szkoleń dla nauczycieli*. Warszawa.
15. Löfström, E., & Nevgi, A. (2007). Pedagogical development and the teacher's role in higher education. *Teaching in Higher Education*, 12(3), s. 319–332.
16. Madalińska-Michalak, J. (2023). *Teacher professionalism and leadership in changing educational contexts*. Warsaw: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
17. OECD. (2021). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing.
18. OECD. (2025). *TALIS 2024 Global Report: The teaching profession in transition*. Paris: OECD Publishing.
19. OECD & Global Institute of Creative Thinking. (2024). *Professional learning autonomy for educators*. Geneva: OECD-GIoCT.
20. Pankowska, D. (2022). Teachers' working conditions in times of professional crisis: Evidence from Poland. *Educational Review*, 74(3), s. 415–432.
21. Ruj, M. (2022). Autonomia nauczyciela a motywacja do rozwoju zawodowego. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego*, 43(2), s. 65–80.

dr Katarzyna NOWOSAD

Instytut Pedagogiki UMCS w Lublinie