


Danuta Piróg

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Katedra Badań nad Edukacją Geograficzną
danuta.pirog@up.krakow.pl,  <https://orcid.org/0000-0001-6735-4928>

Powstawanie niedoborów kadrowych w szkolnictwie. Przegląd stanu badań oraz rekomendacje dla lokalnej polityki w zakresie usług edukacyjnych*¹

Zarys treści: Niedobory kadrowe w szkolnictwie są w literaturze światowej ważnym przedmiotem badań nad usługami edukacyjnymi i rozwojem regionalnym. Problem ten, choć staje się ważki także w Polsce, dotąd nie był naukowo zgłębiany. Dlatego celem artykułu jest scharakteryzowanie procesów skutkujących niedoborami nauczycieli oraz działań sprzyjających obniżeniu ryzyka utraty płynności kadr w systemie edukacji jako ważnego zadania dla polityki regionalnej. W wyniku studiów literatury ustalono, że do niedoborów dochodzi przede wszystkim na skutek tzw. „wyciekania” z zawodu młodych nauczycieli, senioralizacji profesji oraz upowszechniania się alternatywnych modeli karier. Za działania skutecznie zapobiegające temu problemowi uznaje się m.in. „retencjonowanie kadr” i systemowe wspieranie integracji oraz socjalizacji młodych nauczycieli ze środowiskiem szkolnym.

Słowa kluczowe: nauczyciel, niedobory kadrowe, rynek pracy, usługi edukacyjne, zastępowalność

Wstęp

Rozwój społeczno-ekonomiczny obszarów zarówno w układach lokalnych, jak i regionalnych oraz ponadregionalnych, dokonuje się w dużej mierze dzięki kapitałowi ludzkiemu. W literaturze powszechnie wskazuje się, że jednym z bardzo ważnych, a niekiedy nawet najistotniejszym czynnikiem wzrostu tego kapitału, jest edukacja (m.in. Herbst 2007, Churski 2008, 2018, Parysek 2008, Dyba,

* Badania sfinansowano ze środków Narodowego Centrum Nauki w ramach realizacji projektu nr 2018/29/B/HS4/00847.

Strykiewicz 2012, Denek 2013, Kotarski 2013, Tracz 2013, Kudelko 2014). Zapewnienie dostępu do wysokiej jakości usług edukacyjnych jest uznawane za skuteczny czynnik rozwoju regionów w różnej skali układów przestrzennych, wyznacznik rangi miejscowości w sieci osadniczej (Sołtys 2013), warunek do samowzmacniania się gospodarki miasta (Domański 2005) i rozwoju obszarów wiejskich (Semczuk 2018). Z tego powodu pozostaje ono jednym z ważnych zadań polityki prowadzonej na każdym ze szczebli terytorialnej organizacji państwa. W trakcie badań empirycznych ustalono, że wyższy poziom wykształcenia oraz doksztalcanie się pozytywnie wpływa na inicjatywność i przedsiębiorczość (m.in. Andrzejczyk 2016, Rachwał 2019), poziom partycypacji i zaangażowania ludzi w działania na rzecz rozwoju lokalnego (m.in. Pietraszko-Furmanek 2012, Gulczyńska 2017), relacje społeczne oraz otwartość wobec innych (Tracz 2013). Strategie jednostek terytorialnych, wśród nich dokumenty prezentujące zarówno wizje rozwoju województw do roku 2030, jak i projekty strategiczne, które formułowane są w odniesieniu do diagnozy poszczególnych sektorów publicznych (w tym edukacji), jednogłośnie akcentują, że jednym z głównych ich potencjałów rozwojowych jest inwestowanie w szkolnictwo.

Za politykę oraz zarządzanie edukacją na poziomie krajowym odpowiada minister właściwy do spraw oświaty. Konkretnie zadania oświatowe ustawowo należą jednak do jednostek samorządu terytorialnego, czyli gmin, powiatów oraz województw (Noworól 2007, 2012, Adamowicz, Skarżyńska 2017). Jednostki te są więc organami prowadzącymi dla przedszkoli, szkół podstawowych i ponadpodstawowych oraz placówek oświatowych na obszarach im podległych. Prowadzą lokalną politykę oświatową, realizując bogaty wachlarz działań związanych z szeroko pojętym świadczeniem usług edukacyjnych. Należą do nich zarówno kwestie merytoryczne, czyli dotyczące kierowania procesem kształcenia, jak i organizacyjne, materialno-techniczne oraz planistyczne, w tym dotyczące funkcjonowania sieci szkół (Gajdzica 2014). Do zadań samorządu zalicza się też politykę kadrową wobec dyrektorów szkół, przedszkoli i placówek oświatowych i zatwierdzanie projektów arkuszy organizacyjnych szkół, które także obejmują aspekty kadrowe (Przyszczykowski 2010, Noworól 2012). Organ prowadzący ma obowiązek zapewnienia wysokiego profesjonalnego, naukowego i etycznego poziomu kierownictwa szkół i placówek oraz kadry nauczycieli (Noworól 2012, Stępień-Lampa 2018).

Wymienione działania mieszczą się w sferze budowania konkurencyjności regionów i przeciwdziałania procesom marginalizacji, a także są ważnym obszarem tematycznym i elementem europejskiej polityki spójności (Jaramillo 2012, Kotarski 2013, Kudelko 2014). Kluczem do zaspokojenia potrzeb edukacyjnych i świadczenia wysokiej jakości usług z tego zakresu, skutkujących podnoszeniem jakości kapitału ludzkiego, jest zabezpieczenie płynności kadrowej nauczycieli (Stromquist 2018).

Nie sposób świadczyć usług edukacyjnych bez zabezpieczenia płynności kadrowej, którą mogą zdecydowanie obniżyć deficyty nauczycieli. Dobrze przygotowani do wykonywania zawodu nauczyciele mają bowiem znaczący wpływ na rozwój społeczny, co przypisuje się im zarówno w unijnych dokumentach (Education for change 2014), jak i w pracach naukowych (m.in. Bourn 2016,

Lindqvist, Nordänger 2016, Piróg, Hibszer 2020). Stąd edukacyjny rynek pracy, a w nim płynność kadrowa nauczycieli stanowi zarówno rozległe i różnorodne pole do badań naukowych, jak i do działań realizowanych przez praktyków odpowiadających za wdrażanie nowych rozwiązań na rzecz rozwoju w skali lokalnej i regionalnej (Loeb, Béteille 2008, Brzychcy 2011). Studia światowej literatury przedmiotu pokazują, że co najmniej od dziesięciu lat są to zagadnienia wiodące dla naukowców zajmujących się usługami edukacyjnymi i rozwojem regionalnym (m.in. Santiago 2004, Cooper, Alvarado 2006, Barbieri i in. 2008, Dolton 2013, Nagler i in. 2015). W tym czasie uzyskano konsensus co do tego, że fakt lub możliwość wystąpienia niedoborów nauczycieli powinny być jednym z głównych kierunków interwencji w tym obszarze polityki regionalnej lub centralnej, który dotyczy usług edukacyjnych. Na podstawie wielkoskalowych badań prognozuje się bowiem, że wiele krajów doświadczy dramatycznych niedoborów nauczycieli w najbliższych latach. Dlatego problem zapewnienia płynności kadrowej nauczycieli plasuje się wysoko na liście priorytetów działań decydentów w większości krajów wysoko rozwiniętych (Sutcher i in. 2019).

Racjonalna polityka edukacyjna samorządu wymaga rozpoznania i dogłębnego zrozumienia mechanizmów funkcjonowania nauczycielskiego rynku pracy, w tym ewentualnych problemów w podległych placówkach, a następnie ich rozwiązywania z zastosowaniem przynależnych mu instrumentów (Będzieszak 2009, Noworól 2012, Trutkowski 2015). Dla skuteczności tych przedsięwzięć istotna jest znajomość prawidłowości zachowań właściwych przedstawicielom tej profesji oraz kierunków zwłaszcza tych zmian, które oddziałują negatywnie na możliwości zaspokajania popytu na takich specjalistów. Działania podejmowane w ramach polityki edukacyjnej przynoszą najlepsze rezultaty, jeśli są prowadzone zgodnie z ideą benchmarkingu funkcjonalnego. Określenie rozwiązań, które są realne do wdrożenia w konkretnym systemie/placówkach, bo wynikają z dobrych praktyk i doświadczeń innych systemów, jest w przypadku polityki oświatowej na szczeblu lokalnym uznawane za wysoce skuteczną strategię naprawczą (Lenart 2014). Uwzględnienie trendów zachowań czynnych nauczycieli na rynku pracy pozwala stawiać prognozy i dobrać instrumenty sprzyjające zapewnieniu płynności kadrowej (Santiago 2004).

Od kilku lat niedobory kadrowe w sektorze edukacji wybrzmiewają w wypowiedziach dyrektorów szkół oraz doniesieniach prasowych, opisujących problemy z pozyskaniem nauczycieli w konkretnych placówkach, także i w Polsce. Jednak, jak wskazują studia literatury, kwestie funkcjonowania edukacyjnego rynku pracy nie cieszyły się tu dotąd nadmiernym zainteresowaniem nauki (Dutkiewicz 1990, Piróg, Hibszer 2020). W tym zakresie ustalono, że zdecydowanie spada liczba studentów geografii wybierających specjalności nauczycielskie a więc w przyszłości nauczycieli szkolnictwa niższych szczebli (Piróg 2012) i podejmujących pracę w szkole (Piróg 2018b). Stwierdzono też narastanie problemów związanych z pozyskiwaniem i utrzymaniem dobrze wyszkolonej kadry nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz przewagą w zatrudnieniu starszych pracowników nad kadrami młodszą (Badanie 2011, Klimczuk 2014). Fakty te budzą obawę co do płynności kadrowej i jakości edukacji (Kościelniak, Gierałtowska 2018). Konieczne jest

zatem rozeznanie zachowań nauczycieli na rynku pracy skutkujących okresowymi bądź trwałymi niedoborami po to, by móc z wyprzedzeniem podjąć działania na rzecz ich niwelowania.

Celem artykułu jest scharakteryzowanie:

- głównych procesów i zachowań nauczycieli na edukacyjnym rynku pracy, uznawanych w literaturze przedmiotu za kluczowe przyczyny niedoborów kadrowych w tej grupie zawodowej;
- strategii działań sprzyjających obniżeniu ryzyka okresowych lub trwałych braków nauczycieli w szkołach, w których realizowane jest obowiązkowe kształcenie dzieci i młodzieży.

Z uwagi na postawiony cel artykuł ma charakter teoretyczno-aplikacyjny. Porządkuje on aktualny stan wiedzy, wynikający z badań literaturowych nad przemianami funkcjonowania edukacyjnego rynku pracy w różnych krajach. Analiza ustalonych faktów, trendów zmian oraz sformułowanie uogólnień dotyczących zachowań nauczycieli na rynku pracy pozwala na wskazanie propozycji działań, które powinny/mogą być podjęte w polityce edukacyjnej i regionalnej na rzecz uniknięcia niedoborów kadry nauczycielskiej w Polsce.

Niedobory kadrowe w systemach edukacyjnych: symptomy i skala problemu

Rozważania dotyczące niedoborów oraz braków kadrowych należy rozpocząć od objaśnienia warunków, które wskazują na wystąpienie obu tych niekorzystnych zjawisk.

Za sygnał nadchodzących niedoborów kadrowych w profesji nauczycielskiej uznaje się trudności:

- ze zrekrutowaniem młodych ludzi na kierunki nauczycielskie i wypełnieniem ogłoszonych przez uczelnie limitów przyjęć na tego typu studia;
- z wypełnieniem wakatów w szkołach w toku realnej i konkurencyjnej selekcji, czyli w sytuacji gdy o jedną posadę ubiega się więcej niż jeden kandydat.

Dowodami na wystąpienie konkretnych problemów dotyczących zastępowalności w profesji nauczycielskiej jest:

- ustanie lub zawieszenie funkcjonowania kierunków studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela, spowodowane niewystarczającą liczbą osób chętnych do studiowania;
- niemożność pozyskania odpowiednio wykwalifikowanego pracownika i zapewnienia płynności procesu dydaktycznego w danej placówce szkolnej (Santiago 2004, Loeb, Beteille 2008, Dolton 2013, Hillion 2018, Sutcher i in. 2019, Lee 2020).

O niedoborach kadrowych w profesji nauczycielskiej w literaturze wspomina się od połowy lat 80. XX w. Już wtedy przewidywano duże braki nauczycieli nie tylko w krajach rozwijających się, ale także w regionach uprzemysłowionych i wysoko rozwiniętych. Prognozy się sprawdziły. W wielu krajach, na różnych

szczegółach edukacji i dla różnych przedmiotów szkolnych, sukcesywnie i wyraźnie wydłuża się proces znalezienia nauczycieli, który nierzadko kończy się niepowodzeniem, czyli niedoborem niezastąpionym zatrudnieniem (Lee 2020). Aktualnie braki i niedobory nauczycieli są najpoważniejsze w Afryce, gdzie raportuje je aż 71% krajów. Problem jest znaczący także w Ameryce Południowej i Środkowej (40%). W Europie notuje się znaczne niedobory w Belgii, Szwajcarii, Wielkiej Brytanii, Irlandii, Holandii Hiszpanii, Gruzji, Niemczech, Luksemburgu i Słowacji (Coppe i in. 2021). Inna jest geneza niedoborów kadrowych w krajach rozwijających, a inna w Europie Zachodniej czy USA. W tej pierwszej grupie są one przede wszystkim efektem generalnych trudności z dostępnością edukacyjną i jej powszechnością, a w rezultacie – zbyt małą liczbą wykwalifikowanych nauczycieli w stosunku do potrzeb (Jaramillo 2012, Key 2013). W drugich wynikają głównie z malejącego zainteresowania wykonywaniem tego zawodu z uwagi na niezadowalające warunki finansowe, niski prestiż i szeroki zakres obowiązków (Luekens i in. 2004, Dupriez i in. 2016, Nagler i in. 2016).

Analiza prowadzona z uwagi na poziomy edukacji ujawnia, że największe braki kadrowe generalnie dotyczą szkolnictwa zawodowego. Co trzecia szkoła zawodowa stale i często bez powodzenia poszukuje nauczycieli. Braki kadrowe w tym typie szkół wynikają przede wszystkim z niskiego statusu nauczania zawodu, negatywnego stereotypu kształcenia zawodowego (Pasierbek 2011, Klimczuk 2014) oraz spodziewanych, dużych wyzwań w pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami wybierającymi takie szkoły (Key 2013). Fakt ten znajduje też potwierdzenie w polskich statystykach zawodów deficytowych. Obecnie nauczyciele zawodu oraz szkolnictwa specjalnego w niemal każdym województwie są wymieniani jako profesje z puli deficytowych (Barometr 2020). Ponad połowa krajów zadeklarowała umiarkowany poziom trudności z zapewnieniem płynności kadrowej w szkolnictwie średnim. Ubytek nauczycieli w tego typu szkołach jest głównie związany z możliwością podjęcia przez nich pracy w innych, lepiej płatnych, zawodach. Jeśli chodzi o przedmioty, w których notuje się najbardziej dynamicznie postępujący proces niedoborów nauczycieli, dotyczy on specjalistów od nauczania przedmiotów ścisłych i języków obcych (Stromquist 2018). Nadto coraz bardziej nasilają się niedobory kadry z zakresu edukacji specjalnej (Billups 2016).

Przyczyny powstawania niedoborów kadrowych

Studia literaturowe wskazują, że do najważniejszych przyczyn niedoborów kadrowych w szkolnictwie zalicza się:

- spadek zainteresowania profesją nauczycielską wśród młodych ludzi – kandydatów na studia wyższe,
- masowe odchodzenie z zawodu przez młodych nauczycieli,
- traktowanie profesji nauczycielskiej jako tymczasowej aktywności zawodowej,
- przyjmowanie przez czynnych nauczycieli alternatywnych modeli karier i poszukiwanie przez nich dodatkowego pracodawcy poza systemem edukacji,
- senioralizację.

Zmiany w zainteresowaniu profesją nauczycielską

Na zainteresowanie wykonywaniem zawodu nauczycielskiego istotny wpływ ma ogólna koniunktura na rynku pracy. Historyczny cykl podaży i popytu nauczycieli odzwierciedla zmiany stanu gospodarki. Dowiedziono, że im wyższa stopa bezrobocia, tym większe zainteresowanie pracą w państwowym, bardziej bezpiecznym sektorze i tym mniejsze jest znaczenie wysokości wynagrodzenia dla osób starających się o pracę (m.in. Dolton 2013, Nagler i in. 2015, Neugebauer 2015). W okresie recesji 2007–2009 dekonunktura w gospodarce i wzrost bezrobocia wytworzyły dynamikę rynku, która zwiększyła liczbę osób podejmujących się tego zawodu. Jednak wraz z ożywieniem gospodarczym wielu nauczycieli odeszło z zawodu w poszukiwaniu lepiej płatnej i bardziej prestiżowej pracy (Wiggin i in. 2021).

Wśród innych zmiennych, odpowiadających za poziom zainteresowania młodych ludzi wykonywaniem zawodu nauczyciela, wskazuje się tzw. społeczną atrakcyjność zawodu, czyli przede wszystkim prestiż i szacunek społeczny (Chłoń, Domińczak 2017, van den Borre i in. 2021). Badania międzynarodowe, którymi objęto populację 16 tys. nastolatków z trzydziestu jeden krajów, ujawniają znaczne zmiany w ich planach dotyczących ewentualnej kariery nauczyciela w okresie dorastania i wczesnej dorosłości. Po pierwsze, ustalono zdecydowaną dominację dziewcząt nad chłopcami zainteresowanymi profesją nauczycielską. Po drugie, z każdych stu nastoletnich dziewcząt (11–16 lat) trzynaście chciało zostać nauczycielkami, a osiemdziesiąt siedem wołało inny zawód. W wieku 23 lat tylko cztery z tych trzynastu dziewczynek podtrzymały wcześniejszą deklarację zainteresowania karierą nauczycielską, a dziewięć zmieniło zdanie. Do grupy osób planujących wykonywanie tego zawodu dołączyło siedem nowych osób. W sumie na każde sto młodych dorosłych w wieku 23 lat jednaście deklaroowało zainteresowanie wykonywaniem zawodu nauczyciela. W wieku 26 lat cztery młode kobiety z tej jedenastki decydowały się jednak na inną profesję, a trzy, które wcześniej nie były zainteresowane pracą w zawodzie nauczyciela, dołączyły do grupy rozważających bycie nauczycielką. W konsekwencji w grupie wiekowej 26 lat około dziesięć na sto osób rozważało dalszą edukację prowadzącą je do nabycia kwalifikacji nauczycielskich. W tej subpopulacji znalazły się około 3–4 osoby, którymi kierowały utrwalone zainteresowania zawodowe. Pozostali niejako wchodzili i wychodzili z tej grupy. Ich uznaje się za grupę podwyższonego ryzyka co do trwałego pozostania w zawodzie, czyli taką, która jest najbardziej skłonna – w niesprzyjających dla nich warunkach – do odejścia z zawodu (Sikora 2021). Taki mechanizm zmian zainteresowania zawodem określono w literaturze przedmiotu za pomocą metafory „drzwi obrotowych” (Jacobs 1989).

Odchodzenie z zawodu

W literaturze są też głosy przemawiające za tym, że większym problem niż mała liczba studentów kierunków nauczycielskich i osób chcących w przyszłości wykonywać ten zawód jest fakt, iż po zakończeniu studiów albo nie decydują się one na wejście do zawodu, albo trwale odchodzą z niego po kilku latach pracy. Proces ten

nazwano „wyciekaniem z zawodu” (Ingersoll, Smith 2003, Luekens i in. 2004, Cooper, Alvarado 2006). Niektóre kraje doświadczają wręcz „epidemii” porzucania zawodu przez młodych nauczycieli, czyli tych, których staż pracy w szkolnictwie jest krótszy niż 5 lat (Ingersoll i in. 2018, van den Borre i in. 2021).

Najmłodszy nauczyciele cechują się największym wskaźnikiem odejścia z zawodu. Ostatnie badania wskazują, że jeden na dziesięciu nauczycieli odchodzi z zawodu już w pierwszym roku pracy. W okresie pierwszych pięciu lat pracy aż 20% nauczycieli odchodzi z zawodu ostatecznie (Gray, Taie 2015, Auletto 2021). Zjawisko to jest szczególnie nasilone w tych krajach, gdzie płace w edukacji są bardzo niekorzystne w porównaniu z pensjami w innych branżach oraz gdzie nauczyciele mogą względnie łatwo znaleźć pracę częściowo wykorzystującą ich kompetencje oraz bardziej finansowo satysfakcjonującą.

Nauczyciele legitymujący się kwalifikacjami zawodowymi, nabytymi równoległe z dyplomem studiów wyższych, są znacznie bardziej stabilni i mniej skłonni do odejścia z zawodu niż ich rówieśnicy, którzy w sposób inny niż podczas studiów zawodowych nabyli uprawnienia nauczycielskie (Dupriez 2016). Badania podłużne, prowadzone w Stanach Zjednoczonych, które mają największe tradycje w monitorowaniu zachowań nauczycieli na rynku pracy, wskazują na stałe i dynamiczne nasilanie się trendu odchodzenia z zawodu oraz nadreprezentację wychodzących właśnie przez osoby młode. Jeszcze na początku XXI w. wskaźnik utraty nauczycieli w amerykańskim systemie edukacji był średnio na poziomie 16% (Ingersoll, Smith 2003). Badania na reprezentatywnej próbie 50 tys. nauczycieli wskazały, że w ciągu 20 lat (1987–2008) ponad 41% nauczycieli (łącznie szkół podstawowych i średnich) odchodziło z zawodu w ciągu pięciu pierwszych lat pracy. Dominowali wśród nich nauczyciele zawodu, fizyki, chemii, matematyki i biologii (Ingersoll 2011). Stwierdzono, że wskaźnik ten był podobny do wskaźnika odnotowanego wśród funkcjonariuszy policji, wyższy niż wśród pielęgniarek i znacznie wyższy niż wśród specjalistów w dziedzinie prawa, inżynierii, architektury i nauczycieli akademickich (Ingersoll i in. 2018). Szacunki wykonane parę lat później i dopuszczające, że w USA wskaźnik ten będzie przyjmował wartości przekraczające 50%, niemal się sprawdziły (Abdallah 2009).

Badania z ostatniej dekady pokazały bowiem, że 45% nauczycieli odchodziło z zawodu w ciągu pierwszych pięciu lat pracy (Ingersoll i in. 2018). Główną przyczyną ich odejścia było niezadowolenie wynikające z różnych okoliczności, w tym zwłaszcza: niskie zarobki, niewielkie możliwości rozwoju, trudne warunki pracy (w sferze wychowawczej), nadmierne procedury odpowiedzialności, ograniczony wkład w podejmowanie decyzji i brak wsparcia kierownictwa szkoły (Ingersoll i in. 2018). W innym badaniu, również dotyczącym Stanów Zjednoczonych, stwierdzono, że dwie trzecie nauczycieli, którzy odeszli z zawodu, jako kluczowe powody takiej decyzji wskazało niskie pensje i zbyt liczne klasy (Podolsky i in. 2016). Szacuje się, że w roku 2017, właśnie w wyniku braków kadrowych, ponad 100 tys. klas w USA było pod opieką tzw. nauczycieli nie w pełni wykwalifikowanych (Carver-Thomas, Darling-Hammond 2017). Haynes (2014) obliczył, że utrata 500 tys. nauczycieli w USA, która nastąpiła w ostatnich latach w tym kraju, skutkuje kosztami poniesionymi przez amerykańskich podatników w wysokości

ponad 2,2 mld dolarów. Są to kwoty, które można było skutecznie wykorzystać do zatrzymania tych nauczycieli w systemie oraz zachęcenia młodych pokoleń do wyboru kariery w szkolnictwie.

Podobne trendy odnotowano w Wielkiej Brytanii, Belgii, Szwecji oraz Australii. W przypadku Wielkiej Brytanii wskaźniki odejścia są w niektórych częściach kraju nawet wyższe niż 50% (Fenwick, Weir 2010). W Australii do innych profesji „wycieka” co czwarty młody nauczyciel. Z kolei w krajach, które charakteryzują się umiejętnością skutecznego zatrzymywania nauczycieli w zawodzie, np.: Finlandii, Singapurze, Niemczech, wskaźnik ten oscyluje na poziomie 5–20% (Burke i in. 2013, Lindqvist i in. 2014).

Odchodzą też nauczyciele w Polsce, choć brak jest naukowych badań stwierdzających skalę tego zjawiska. Powody takich decyzji polskich nauczycieli są takie same, jak w innych krajach (Michniuk 2020). Zgodnie z raportem Najwyższej Izby Kontroli (NIK) o organizacji pracy nauczycieli w szkołach publicznych w latach szkolnych 2018/2019–2020/2021, blisko połowa dyrektorów zgłaszała trudności z zatrudnieniem nauczycieli o odpowiednich kwalifikacjach, w tym przede wszystkim nauczycieli fizyki (33%), matematyki (32%), chemii (24%), języka angielskiego (20%) oraz informatyki (18%). W 12% przypadków nie udało im się zatrudnić nauczyciela do czasu rozpoczęcia roku szkolnego (Organizacja 2021).

Należy zaznaczyć, że część absolwentów studiów nauczycielskich wcale nie wchodzi do zawodu. Koszt takiego zjawiska jest szczególnie wysoki. Po pierwsze jest to strata kadr, które mogłyby zastąpić nauczycieli przechodzących na emeryturę. Po drugie jest to marnotrawienie środków publicznych, poniesionych na ich edukację, które mogłyby być przeznaczone na kształcenie młodych ludzi na innych kierunkach studiów (Horvath i in. 2018, Madigan, Kim 2021).

Nauczyciel – zawód tymczasowy i alternatywne modele karier

Kolejnym zjawiskiem na edukacyjnym rynku pracy, które do niedawna niemal nie występowało, a obecnie ma tendencję do nasilania się, jest dobrowolne i zamierzone traktowanie przez młodych ludzi pracy w zawodzie nauczyciela jedynie jako etapu przejściowego do kariery w innej branży. Skutkuje to niższym zaangażowaniem w wykonywanie obowiązków, zwłaszcza w budowanie trwałych relacji z uczniami, rodzicami, współpracownikami i podejmowanie inicjatyw na rzecz rozwoju szkoły czy aktywności w społeczności lokalnej (Harris 2020).

Z kolei zmiany systemowe, często skutkujące reorganizacją sieci szkół i zapotrzebowania na nauczycieli określonych przedmiotów szkolnych w danej placówce, wymuszają na nich konieczność poszukiwania nowego, dodatkowego pracodawcy. Sprawiają one, że nauczyciele są niejako zmuszeni do realizacji tzw. kariery patchworkowej oraz kariery „skoczka”. Kariera patchworkowa polega na częstych tranzytach do różnych typów szkół, na zmianach form zatrudnienia, specjalności zawodowych, a nawet zawodów. Wyróżnia się tzw. patchwork wewnętrzny i zewnętrzny. Z karierą patchworkową wewnętrzną mamy do czynienia wówczas, kiedy nauczyciel pracuje jednocześnie w dwóch lub kilku różnych szkołach w tym samym czasie, ucząc w każdej z nich innego lub tego samego przedmiotu, będąc

w tych placówkach zatrudnionym na podstawie różnych umów. W ten sposób nauczyciel dzieli swoją obecność i zaangażowanie na kilka placówek, ale realizuje karierę zawodową „wewnątrz” systemu szkolnictwa. Patchwork zewnętrzny polega na łączeniu pracy w jednej lub kilku szkołach z inną płatną aktywnością zawodową. Może to być zarówno aktywność bliska kompetencjom nauczyciela (praca w placówkach kulturalno-oświatowych, wychowawczych, centrach szkoleniowych itp.), jak i niemająca punktów wspólnych ani w sensie wymaganych kompetencji, ani branży, w której się pracuje. Patchwork zewnętrzny sprzyja budowaniu dualnej ścieżki kariery, tj. poprzez zdobywanie stopni awansu zawodowego jako nauczyciel i poprzez nabywanie/poszerzanie kompetencji oraz kwalifikacji w innej profesji.

Kariera „skoczka” obrazuje częstą zmianę miejsca pracy-szkoły, która wynika z trudności z pozyskaniem umowy na czas nieokreślony. Osoba taka decyduje się na podejmowanie pracy w oparciu o umowę czasową i na zastępstwo za stałego nauczyciela, który przebywa na dłuższym urlopie (macierzyńskim, wychowawczym, poratowania zdrowia itp.). Po powrocie etatowego nauczyciela do pracy, osoba go zastępująca stara się „wskoczyć” do innej placówki na miejsce innego nauczyciela, który będzie okresowo nieobecny. Taki typ kariery szczególnie utrudnia oraz spowalnia realizację stopni awansu zawodowego. Często też osłabia chęć awansu, ponieważ legitymowanie się wyższym stopniem awansu zmniejsza zainteresowanie pracodawcy zatrudnianiem na zastępstwo z uwagi na czynniki ekonomiczne (koszty) (Piróg 2018a).

Dotychczasowe badania dowodzą głównie negatywnych skutków tej sytuacji. Konieczność realizowania wymienionych typów karier w celu utrzymaniu zatrudnienia w szkolnictwie, koncentracja uwagi na dostosowaniu kwalifikacji do potrzeb rynku pracy, może osłabić zaangażowanie w obowiązki zawodowe. Nauczyciel pracujący jednocześnie w kilku szkołach podejmuje wysiłki, aby logistycznie wywiązać się z powierzonych mu zadań. W efekcie dysponuje mniejszą ilością czasu na samokształcenie czy doskonalenie zinstytucjonalizowane. W rezultacie efektywność jego pracy może być niższa. Nadto badania wykazały, że wpływa to niekorzystnie na satysfakcję zawodową nauczycieli, osłabia ich więzi z wychowankami, rodzicami i kolegami (Roce, Malen 2003).

Senioralizacja kadry nauczycielskiej

Wiele krajów boryka się ze starzeniem się kadry nauczycielskiej, która coraz częściej bywa nazywana „srebrną profesją”. Senioralizacja populacji nauczycieli jest zjawiskiem zdecydowanie niekorzystnym, powszechnym i nieodwracalnym. W krajach OECD średnia wieku nauczycieli wynosi około 44 lat. Najmłodsi nauczyciele pracują w Turcji (średnia 36 lat) a najstarsi w Gruzji (50 lat) (OECD 2019). Scharakteryzowane wcześniej, niskie zainteresowanie tym zawodem wśród młodych dorosłych oraz wysokie odsetki nauczycieli odchodzących z zawodu, jeszcze bardziej ten proces przyspieszają i wypuklają.

W przypadku Polski senioralizacja zachodzi szczególnie dynamicznie. Na początku XXI w. średnia wieku nauczyciela uczącego w polskiej szkole wynosiła

40 lat i już wówczas wykazywała tendencje wzrostowe (Tracz 2013). W roku szkolnym 2017/2018 średnia ta wynosiła 43,9. Z raportu NIK wynika, że w roku szkolnym 2021/22 polski nauczyciel miał już 47 lat. W ostatnim dziesięcioleciu podwoił się odsetek nauczycieli ponadpięćdziesięcioletnich, a spadł o połowę nauczycieli do trzydziestego roku życia (Rachubka 2015). W latach szkolnych 2018/2019–2020/2021 ponad jedna trzecia dyrektorów zatrudniała nauczycieli emerytowanych (Organizacja 2021).

Konkluzje i dyskusja

Przeprowadzone studia literatury tematu pozwalają na stwierdzenie, że najważniejszymi przyczynami niedoborów kadrowych w systemach edukacji są:

- Nasilający się trend „wyciekania” z zawodu głównie:
 - nauczycieli młodych, czyli osób ze stażem pracy w szkole krótszym niż 5 lat;
 - specjalistów pracujących w szkolnictwie zawodowym, w tym zwłaszcza uczących przedmiotów zawodowych;
 - nauczycieli przedmiotów ścisłych, przyrodniczych, języków obcych;
 - osób posiadających kwalifikacje do edukacji w szkołach specjalnych.
- Malejące zainteresowanie wykonywaniem zawodu przez młodych dorosłych, wynikające z jego pauperyzacji, niskiego prestiżu, trudnych warunków pracy i przejawiające się zarówno spadkiem liczby osób podejmujących studia nauczycielskie, jak i wzrostem odsetka nowo promowanych absolwentów studiów nauczycielskich, którzy nie wchodzi do zawodu.
- Postępująca senioralizacja zawodu.
- Trend traktowania tego zawodu, przez coraz liczniejszą populację osób posiadających kwalifikacje do nauczania, jako tymczasowy lub dodatkowy, a nie jako całościowo realizowaną ścieżkę kariery.

Przyjmowanie przez czynnych nauczycieli, albo z powodu przyczyn niezależnych (reformy, zmiany demograficzne), albo jako ich osobiste wybory, modelu kariery patchworkowej oraz skoczka.

Profilaktyka kadrowa w wielu systemach edukacji nie była i nadal nie jest jednym z jej najważniejszych realnych działań (Schleicher 2011). Dlatego systemy te już się mierzą lub będą się zmagać z wieloma niepożądanymi, społeczno-edukacyjnymi skutkami zarówno trwałych, jak i okresowych niedoborów kadr nauczycielskich. Są nimi przede wszystkim obniżanie poziomu kształcenia, a co za tym idzie – jakości kapitału ludzkiego, który decyduje o tempie rozwoju społeczno-gospodarczego w układach lokalnych i regionalnych oraz ponadregionalnych. Przejściowe trudności z obsadzeniem stanowisk skutkują tym, że lekcje nie odbywają się lub są realizowane jako czasowe zastępstwa przez innych nauczycieli, którzy niekoniecznie są specjalistami w danym zakresie merytorycznym.

Wydłużające i upowszechniające się problemy ze znalezieniem odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli zainteresowanych pracą w szkole w wielu krajach albo doprowadzało do dopuszczania (głównie w krajach rozwijających się) do wykonywania zawodu osób o niepełnych kwalifikacjach, albo do obniżania

standardów kształcenia nauczycieli. W ten sposób niedobory kadrowe są uzupełnianie tzw. „paranauczycielami” (ang. *para teachers*). Obie sytuacje wpływają zdecydowanie negatywnie na poziom osiągnięć uczniów ujawniony w niższych wynikach testów oraz egzaminów (Auletto 2021). Aby wypełnić długotrwale wolne stanowiska dydaktyczne, dopuszczano do zawodu osoby na podstawie niższych wymagań certyfikacyjno-edukacyjnych. Tacy nauczyciele byli zatrudniani głównie w mniejszych miejscowościach, a w miastach w tych szkołach, w których w pełni wykwalifikowani nauczyciele – z uwagi na możliwość wyboru miejsca pracy spośród większej puli placówek – nie chcieli pracować. Działania te prowadzą do nierówności szans edukacyjnych i pogłębiania się dysproporcji w poziomie rozwoju regionów (Chudgar i in. 2014).

Zarówno opracowania teoretyczne, jak i empiryczne dowodzą, że do najczęściej zalecanych działań mających na celu zmniejszanie niedoborów kadrowych w szkolnictwie zalicza się te związane z zapewnieniem nauczycielom satysfakcji finansowej, a leżące w kompetencjach władz na szczeblu krajowym i właściwego ministra. Godne zarobki są nie tylko sposobem na wyhamowanie trendu odejść z zawodu, ale i na podnoszenie prestiżu oraz zainteresowania studiami nauczycielskimi wśród młodych ludzi (Marinescu, Wolthoff 2012, Burke i in. 2013, Klimczuk 2014, Nagler i in. 2015). Rumberger (1987) wykazał, że wyrównanie różnicy płac między inżynierami a nauczycielami przedmiotów ścisłych zagwarantowałoby całkowite wyeliminowanie problemu braku nauczycieli z matematyki, fizyki czy chemii. W wielu krajach wzrost zarobków w tej profesji odbywa się niestety w znacznie wolniejszym tempie niż w innych zawodach w sektorze usług (Piróg, Hibszer 2020). Istotne zróżnicowanie, na niekorzyść nauczycieli, poziomu wynagrodzeń w innych zawodach sektora publicznego, zwiększa ryzyko pogłębiania się deficytów kadrowych w szkolnictwie (Hillion 2018). Podnoszenie płac jest jednak rozwiązaniem o charakterze centralnym, wymagającym decyzji politycznych i zdecydowanego wzrostu nakładu na edukację. Skuteczne, w świetle innych badań, jest też wiązanie wysokości płac nauczycieli z efektami kształcenia, które osiągają ich uczniowie. Opiera się ono na przejrzystej polityce motywacyjnej i wymaga zabezpieczenia szkołom środków na odczuwalne, a nie symboliczne, dodatki finansowe do pensji z tego tytułu. Stosując ten instrument w Norwegii, odnotowano wzrost zainteresowania profesją nauczycielską (Prost 2013, Rothstein 2015, Greaves, Sibieta 2019).

Za skuteczne działanie zapobiegające niedoborom kadr nauczycielskich uznaje się właściwe wspieranie młodych nauczycieli wchodzących do zawodu. Już w latach 60. XX w. Lortie (1966) stwierdził, że młodzi nauczyciele funkcjonują w szkole często niczym Robinson Cruzoe, czyli każdego dnia muszą sami walczyć o przetrwanie. Nie ma dla nich faktycznego systemu wsparcia, prawdziwej oraz przemyślanej integracji i socjalizacji z gronem pedagogicznym. W literaturze użyto też sformułowania, że jest to zawód, który „zjada młode”. Często bowiem początkujący nauczyciele muszą przejąć, poza dydaktycznymi, szeroki wachlarz obowiązków wychowawczych i organizacyjnych, które nierzadko są wyzwaniem nawet dla doświadczonych nauczycieli. Obawiają się też, czy poradzą sobie ze specjalnymi potrzebami uczniów, z komunikacją z rodzicami oraz prowadzeniem

dokumentacji (Worthy 2005, Fantilli, McDougall 2009). Młodzi nauczyciele nieproporcjonalnie dużo czasu i wysiłku poświęcają wtedy na to, aby po prostu „utrzymać głowę nad wodą”. Wielość zadań, duża wrażliwość – typowa dla osób decydujących się na zawody służebności społecznej – oraz wysokość zarobków to triada powodów ich „utonięcia”, czyli rezygnacji z zawodu (Fantilli, McDougall 2009). Dopóki nie przetrwają tego początkowego szoku pierwszego roku, nie są w stanie zacząć koncentrować się na ważnych i merytorycznych obszarach długoterminowych, takich jak: planowanie, cele i indywidualne potrzeby uczniów. Brakuje im w tym procesie rzeczywistego i wykwalifikowanego mentora oraz skutecznego, wspierającego przywództwa. Bez odpowiedniego wsparcia, młodzi nauczyciele często każde niepowodzenie odbierają jak porażkę, co nierzadko popycha ich do odejścia z zawodu. Badania pokazują, że zatrzymanie nowych nauczycieli na początku kariery w szkole pozostaje w ścisłej zależności z jakością wsparcia, jakiego im udzielono (Joiner, Edwards 2008).

Wśród czynników determinujących satysfakcję z zawodu aż siedem miejsc w pierwszej dziesiątce należało do takich faktorów, jak: wsparcie, kolegalność, możliwość współpracy, przedyskutowania swoich wątpliwości/dylematów. Wyniki są silnym argumentem przemawiającym za działaniami, które mają na celu poprawę dobrostanu początkujących nauczycieli. Do instrumentów wsparcia zalicza się przede wszystkim programy i działania mentorskie, polegające na fachowej pomocy psychologicznej i zapewnianiu dogodnych warunków do rozwoju zawodowego (Hernik 2015, Squires 2019). Zaleca się regularne spotkania o charakterze paracoachingowym, umacniające młodych nauczycieli w ich zmaganiach zawodowych (Fantilli, McDougall 2009, Burke i in. 2013, Morley 2021). Ponieważ jest to profesja związana z dużą ekspozycją na stres, wymagająca permanentnego doształcania się i dostosowywania do wielu zmian, konsumująca wiele sił fizycznych oraz emocji, należy tworzyć systemowe rozwiązania mające na celu opiekę psychologiczną nie tylko dla osób wchodzących do zawodu, ale dla wszystkich nauczycieli. Dbłość o dobrostan emocjonalny zmniejsza ryzyko wyjścia z zawodu i wypalenia zawodowego (Li i in. 2021).

Kolejnym działaniem służącym obniżaniu niedoborów kadrowych w szkolnictwie obligatoryjnym jest wyposażenie dyrektorów w instrumenty pozwalające im na pozyskanie oraz zatrzymywanie nauczycieli w ich placówce. Dyrektorzy w wielu systemach szkolnictwa publicznego mają bardzo wąski wachlarz narzędzi zachęt do podjęcia pracy, za pomocą których trudno osiągnąć im główne cele pracodawcy, czyli zrekrutowanie (na drodze realnego wyboru), motywowanie, a następnie zatrzymywanie najefektywniejszych pracowników (Braga i in. 2019). Dlatego konieczne jest rozszerzenie uprawnień decyzyjnych dyrektorów i zwiększenie ich swobody w wykorzystywaniu różnych narzędzi zarządzania zasobami ludzkimi (Bednarska-Wnuk 2011). Obecnie dyrektorzy szkół publicznych mogą te cele realizować przy użyciu bardzo ograniczonych instrumentów, takich jak: skromna pula dodatków motywacyjnych czy benefity niemonetarne, np. dogodny plan zajęć, warunki lokalowe do prowadzenia lekcji.

Do szczególnie istotnych działań zalicza się tzw. „retencjonowanie” nauczycieli. Polega ono na możliwości zatrzymywania przez w szkole nauczyciela na rok

czy dwa lata, w sytuacji braku dla niego etatu przedmiotowego. Zatrzymanie to ma służyć zachowaniu płynności kadrowej i uzupełnianiu, spodziewanych lub ewentualnych, niedoborów o kompetentnych specjalistów, którzy dobrze znają specyfikę funkcjonowania konkretnej szkoły. Nauczyciel w okresie „retencji” prowadzi na przykład autorskie zajęcia dodatkowe merytoryczne zajęcia wyrównawcze, tutoring rozwojowy oraz odbywa zastępstwa podczas nieobecności innych nauczycieli. Za wypełnianie tych zadań otrzymuje należne mu, z uwagi na stopień awansu zawodowego, wynagrodzenie. W przypadku zwolnienia się w placówce etatu przedmiotowego automatycznie przejmuje on te obowiązki. Jest to tzw. kadrowa polityka wysokiej jakości. Znacznie obniża ona pozapłacowe koszty okresowych lub trwałych niedoborów kadrowych, które są szczególnie wysokie i niepożądane w sektorze usług związanych z opieką zdrowotną i edukacją. Ostatecznie nadwyżki zatrudnienia w sektorze edukacji są korzystniejsze i finansowo, i pozafinansowo niż ich niedobory (van den Borrei in. 2021).

Rekomendacje dla lokalnej polityki oświatowej

Przedstawione metody ograniczania niedoborów kadrowych mogą i powinny zostać włączone w polityki oświatowe organów prowadzących szkoły, ponieważ mieszczą się w ich kompetencjach o charakterze organizacyjnym (Trutkowski 2015). Konieczne, co oczywiste, jest zapewnienie środków w budżecie zadaniowym danej jednostki na realizację tych działań (Będzieszak 2009).

Wskazuje się na następujące przedsięwzięcia interwencyjne na szczeblu lokalnym z zakresu polityki kadrowej, co do których samorządy dysponują stosownymi instrumentami oraz mogą je zabezpieczyć od strony finansowej. Są to działania: planistyczno-diagnostyczne, szkoleniowo-techniczne oraz implementacyjno-ewaluacyjne.

Działania planistyczno-diagnostyczne powinny polegać na wykonaniu lokalnych diagnoz i prognoz zapotrzebowania na nauczycieli, a następnie na stworzeniu, na ich podstawie, wieloletniego planu niwelowania stwierdzonych obszarów ryzyka (Adamowicz, Skarżyńska 2017). Przedsięwzięcia szkoleniowo-techniczne powinny dotyczyć czynnego zaangażowania dyrektorów szkół w planowanie i realizację działań sprzyjających redukowaniu niedoborów kadrowych. Muszą one objąć przeszkolenie teoretyczne i empiryczne kadry dyrektorów, w tym zwłaszcza wizyty studyjne w innych krajach, prowadzące do zapoznania ich z ideą, metodami i narzędziami polityki kadrowej wysokiej jakości. Stanowi to fundament do przygotowania dyrektorów do pełnienia roli przywódców edukacyjnych (Dorczak 2009, 2013) i menedżerów oświaty (Leżucha 2019). Poznane rozwiązania powinny następnie znaleźć wyraz (jako nowy i osobny moduł) w corocznym arkuszu organizacyjnym każdej szkoły i placówki oświatowej. Działania implementacyjno-ewaluacyjne dotyczą wdrożenia w poszczególnych szkołach konkretnych praktyk, opisanych w niniejszym artykule, takich jak: retencjonowanie kadr, coaching, wsparcie psychologiczne, mentoringowa opieka nad nauczycielami, budowanie i rozwijanie kultury pracy opartej na zespołowości, systemowe wpieranie

procesów edukacyjnych itd. Każdą z podjętych w tym zakresie aktywności powinna kończyć ewaluacja wewnętrzna i zewnętrzna (Joiner, Edwards 2008, Li i in. 2021, van den Borrei in. 2021).

Podsumowując, należy stwierdzić, że z uwagi na dowiedzioną skuteczność scharakteryzowanych w artykule strategii zmniejszenia niedoborów kadrowych w szkolnictwie można je rekomendować do zaimplementowania wszystkim tym jednostkom samorządu terytorialnego, które priorytetowo traktują zapewnienie społeczeństwu dostępu do wysokiej jakości usług edukacyjnych w podległych im placówkach.

Literatura

- Abdallah J. 2009. Lowering teacher attrition rates through collegiality. *Academic Leadership*, 7(1), 24 (<https://scholars.fhsu.edu/alj/vol7/iss1/24/>).
- Adamowicz M., Skarżyńska P. 2017. Rola samorządu lokalnego w realizacji zadań oświatowych na przykładzie samorządu gminy Szelków. *Annales, Universtatat Maria Curie Skłodowska, K*, 24, 2: 319–348.
- Andrzejczyk A. 2016. Wpływ edukacji na rozwój przedsiębiorczości. Wyd. PTE, Oddział w Białymstoku, Białystok.
- Auletto A. 2021. Making sense of early-career teacher support, satisfaction, and Commitment. *Teaching and Teacher Education*, 102(2): 103323–103335.
- Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport końcowy 2011. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa, s. 114–126.
- Barbieri G., Cipollone P. Sestito P. 2008. Labour market for teachers: Demographic characteristics and allocative mechanisms. *Temi di discussion. Working Papers*, 672. Bank of Italy, Economic Research and International Relations Area.
- Barometr zawodów 2020. Wojewódzki Urząd Pracy, Kraków.
- Bednarska-Wnuk I. 2011. Efektywność zarządzania zasobami ludzkimi w placówkach edukacyjnych. *Zarządzanie Zasobami ludzkimi*, 3–4: 117–127.
- Będzieszak M. 2009. Model budżetu zadaniowego samorządów w świetle badań. *Ekonomiczne Problemy Usług*, 37: 43–48.
- Billups A. 2016. Teacher shortages continue nationwide. *American Media Institute Newswire* (<https://aminewswire.com/stories/510704904-teacher-shortagescontinue-nationwide>).
- Braga M., Checchi D., Scervinid F., Garroustee Ch. 2019. Selecting or rewarding teachers? International evidence from primary schools. *IZA Discussion Papers*, 12200. Institute of Labor Economics (IZA), Bon.
- Bourn D. 2016. Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3): 63–77.
- Brzychcy K. 2011. Rynek pracy jako obszar wzajemnych relacji: próba identyfikacji problemu. *Ekonomiczne Problemy Usług*, 77: 38–49.
- Burke PF, Schuck S., Aubusson P, Buchanan J., Louviere J.J., Prescott A. 2013. Why do early career teachers choose to remain in the profession? The use of best worst scaling to quantify key factors. *International Journal of Educational Research*, 62: 259–268.
- Carver-Thomas D., Darling-Hammond L. 2017. *Teacher Turnover: Why It Matters and What Can We Do About It*. Learning Policy Institute, Stanford.
- Chłoi-Domińczak A. 2017. Changes in the education system of Poland. *ESPN Flash Report*, 38. June 2017.
- Chudgar A., Chandra M., Razzaque A. 2014. Alternative forms of teacher hiring in developing countries and its implications: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 37: 150–161.
- Churski P. 2008. Czynniki rozwoju regionalnego i polityka regionalna w Polsce w okresie integracji z Unią Europejską. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

- Churski P. 2018. Polityka regionalna w Unii Europejskiej i w Polsce. *Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna*, 19: 14–54.
- Cooper J.M., Alvarado A. 2006. Preparation, recruitment and retention of teachers. UNESCO. IIEP Education Policy Series, 5.
- Coppe T., Marz V., Coertjens L., Raemdonck I. 2021. Transitioning into TVET schools: An exploration of second career teachers' entry profiles. *Teaching and Teacher Education*, 101: 103317. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103317>.
- Denek K. 2013. Rola edukacji w tworzeniu kapitału ludzkiego. *Cieszyński Almanach Pedagogiczny*, 2: 11–37.
- Dolton P. 2013. Why do some countries respect their teachers more than others? *The Guardian* (<https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/oct/03/teacher-respect-status-global-survey>; dostęp: 14.02.2022).
- Domański R. 2005. Warunki wzbudzenia samowzmacniającego rozwoju gospodarki miasta. Studium metropolii poznańskiej. *Biuletyn KPZK PAN*, 216.
- Dorczak R. 2009. Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości. *Zarządzanie Publiczne*, 2(6): 11–27.
- Dorczak R. 2013. Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny – próba określenia kompetencji kluczowych. [W:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*. Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Dupriez V., Delvaux B., Lothaire S. 2016. Teacher shortage and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal*, 42(1): 21–39.
- Dyba W.M., Strykiewicz T. 2012. Zróżnicowanie poziomu społeczno-gospodarczego gmin województwa wielkopolskiego w świetle realizacji polityki intraregionalnej. *Biuletyn Instytutu Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, seria Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna*, 19.
- Education for change. Change for education. *Teacher manifesto for the 21st century of the conference The Professional Image and Ethos of Teachers 2014*. Council of Europe, Strasbourg.
- Fantilli R.D., McDougall D.E. 2009. A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6): 814–825.
- Fenwick A., Weir D. 2010. The impact of disrupted and disjointed early professional development on beginning teachers. *Teacher Development: An International Journal of Teachers Professional Development*, 14(4): 501–517.
- Gajdzica A. 2014. W oczekiwaniu na nieoczekiwane – nauczyciele o politykach i polityce oświatowej. *Studia Pedagogiczne*, 67: 105–118.
- Gray L., Taie S. 2015. Public school teacher attrition and mobility in the first five years: Results from the first through fifth waves of the 2007–08 Beginning Teacher Longitudinal Study (NCES 2015-337). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC (<http://nces.ed.gov/pubsearch>; dostęp: 14.02.2022).
- Greaves E., Sibietta L. 2019. Constrained optimisation? Teacher salaries, school resources and student achievement. *Economics of Education Review*, 73: 101924. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.101924>.
- Gulczyńska A. 2017. Partycypacja społeczna dzieci i młodzieży – analiza dyskursu wykluczenia społecznego. *Pedagogika Społeczna*, 1(63): 175–196.
- Harris J. 2020. If you can't do teach: Exploring short-termism in the teaching profession. *International Journal of Educational Research*, 99: 101519. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101519>.
- Haynes M. 2014. On the path to equity: Improving the effectiveness of beginning teachers. Alliance for Excellent Education, Washington.
- Herbst M. (red.) 2007. *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Hernik K. (red.) 2015. *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Ucznia się TALIS 2013*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Hillion M. 2018. Teacher recruitment and management: current practices and future challenges. *Economics and Finance*. Université Paris sciences et lettres (<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03168270/document>; dostęp: 14.02.2022).

- Horvath M., Goodell J.E., Kosteas V.D. 2018. Decisions to enter and continue in the teaching profession: Evidence from a sample of U.S. secondary STEM teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 71: 57–65.
- Ingersoll R. 2011. Do we produce enough mathematics and science teachers. *Phi Delta Kappan*, 92(6): 37–41.
- Ingersoll R., Merrill E., Stuckey D., Collins G. 2018. Seven trends: The transformation of the teaching force CPRE Report (#RR-80). Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Ingersoll R., Smith T. 2003. The wrong solution to the teacher shortage, keeping good teachers. *Educational Leadership*, 60(8): 30–33.
- Jacobs J.A. 1989. *Revolving doors: Sex segregation and women's careers*. Stanford University Press, Luekens, Lyter & Fox.
- Jaramillo M. 2012. The spatial geography of teacher labor markets: Evidence from a developing country *Economics of Education Review*, 31: 984–995.
- Joiner S., Edwards J. 2008. Novice teachers: where are they going and why don't they stay? *Journal of Cross Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1): 36–43.
- Key Data on Teachers and School Leaders in Europe 2013. EACEA, Eurydice.
- Klimczuk A. 2014. Raport desk research. Praktyki wsparcia nauczycieli zawodowych zagrożonych bezrobociem. MPRA Paper, 63886. Białystok.
- Kościelniak A., Gierałowska U. 2018. Rynek pracy nauczycieli w warunkach reformy edukacji. *Marketing i Zarządzanie*, 1(51): 183–195.
- Kotarski H. 2013. *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój województwa podkarpackiego*. Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Kudęłko J. 2014. Uwarunkowania rozwoju regionalnego w świetle założeń europejskiej polityki spójności na lata 2014–2020. *Studia Ekonomiczne/Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach*, 166: 118–127.
- Lee S.W. 2020. Keeping an eye on the clock: the role of timing and teacher hiring in the education. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1783642>.
- Lenart R. 2014. Benchmarking w zarządzaniu placówką szkolną. [W:] S. Franek, M. Będzieszak (red.), *Zarządzanie finansami publicznymi. Planowanie wieloletnie, efektywność zadań publicznych, benchmarking*. Difin, Warszawa, s. 507–523.
- Li R., Liu H., Chen Y., Yao M. 2021. Why teachers want to leave? The roles of achievement goals, burnout and perceived school context. *Learning and Individual Differences*, 89: 102032. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102032>.
- Lindqvist P., Nordäng U.K. 2016. Already elsewhere – A study of (skilled) teachers' choice to leave teaching. *Teaching and Teacher Education*, 54: 88–97.
- Lindqvist P., Nordanger U.K., Carlsson R. 2014. Teacher attrition the first five years – a multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40: 94–103.
- Loeb S., Beteille T. 2008. Teacher labor markets and teacher labor market research. [W:] G. Duncan, J. Spillane (red.), *Teacher Quality: Broadening and Deepening the Debate*. Northwestern University.
- Lortie D.C. 1966. Teacher socialization: The Robinson Crusoe model. [In:] *The real world of the beginning teacher*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 030 616. National Commission on Teacher Education and Professional Standards, Washington, DC.
- Luekens M.T., Lyter D.M., Fox E.E. 2004. Teacher attrition and mobility: Results from the teacher follow-up survey, 2000–2001. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC.
- Madigan D.J., Kim L.E. 2021. Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105: 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>.
- Marinescu I., Wolthoff R. 2012. *Wages, Applications, and Skills*. Unpublished Working Paper (<http://individual.utoronto.ca/wolthoff/pdf/MarinescuWolthoff.pdf>).
- Michniuk A. 2020. Dlaczego współcześni nauczyciele rezygnują z pracy w szkołach państwowych? Raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny*, 43: 153–165.

- Morley A. 2021. "Life, it doesn't end here": Aspirations and the maintenance of hope among primary teachers in Malawi. *Teaching and Teacher Education*, 107: 103486. doi.org/10.1016/j.tate.2021.103486.
- Nagler M., Piopiunik M., West M.R. 2015. Weak markets, strong teachers: Recession at career start and teacher effectiveness. The National Bureau of Economic Research (<http://www.nber.org/papers/w21393.pdf>).
- Neugebauer M. 2015. Who chooses teaching under different labor market conditions? Evidence from West Germany, 1980–2009. *Teaching and Teacher Education*, 45: 137–148.
- Noworól A. 2007. Planowanie rozwoju terytorialnego w skali regionalnej i lokalnej. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Noworól A. 2012. Instrumenty lokalnej polityki oświatowej. *Zarządzanie Publiczne*, 3(19): 139–150.
- Organizacja pracy nauczycieli w szkołach publicznych 2021. Raport NIK, Warszawa.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/2018 2018. GUS, Warszawa.
- Pasierbek E. 2011. Edukacja zawodowa – gorsza forma kształcenia? *Polityka Społeczna*, 11: 23–24.
- Parysek J.J. 2008. Polityka regionalna i planowanie regionalne w Polsce. [W:] T. Strykiewicz, T. Czyż (red.), *O nowy kształt badań regionalnych w geografii i gospodarce przestrzennej*. Biuletyn KPZK PAN, 237: 9–35.
- Pietraszko-Furmanek I. 2012. *Partycypacja społeczna w środowiskach lokalnych*. Wyd. Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków.
- Piróg D. 2012. Poziom zainteresowania pracą w zawodzie nauczyciela wśród studentów geografii. *Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, 2: 193–210.
- Piróg D. 2018a. Kariera zawodowa nauczycieli w warunkach przemian w systemie edukacji: zarys stanu badań. *Przedsiębiorczość–Edukacja*, 14: 495–509.
- Piróg D. 2018b. Schools as professional destinations of geography graduates in Poland in the years 1962–2012 in the light of socio-economic developments. *ICERI2018 Proceedings*: 8672–8679.
- Piróg D., Hibszer A. 2020. The situation of geography teachers on the labour market in Poland: overt and covert issues. *European Journal of Geography*, 11(2): 65–87.
- Podolsky A., Kini T., Bishop J., Darling-Hammond L. 2016. Solving the teacher shortage: How to attract and retain excellent educators. Learning Policy Institute, Palo Alto, CA.
- Prost C. 2013. Teacher Mobility: Can Financial Incentives Help Disadvantaged Schools to Retain Their Teachers? *Annals of Economics and Statistics*, 111/112: 171–191.
- Rachubka M. 2015. *Nauczyciele w roku szkolnym 2014/15*. ORE, Warszawa.
- Rachwał T. (red.) 2019. *Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych*. Wyd. FRSE, Warszawa.
- Roce J.K., Malen B. 2003. The human costs of education reform: case of school reconstruction. *Educational Administration Quarterly*, 39(5): 635–666.
- Rothstein J. 2015. Teacher Quality Policy When Supply Matters. *American Economic Review*, 105(1): 100–130.
- Rumberger R.W. 1987. The impact of salary differentials on teacher shortages and turnover: The case of mathematics and science teachers. *Economics of Education Review*, 6(4): 389–399.
- Santiago P. 2004. The labour market for teachers. [In:] *International Handbook of Economics of Education* (ed. Geraint Johnes, Jill Johnes): Edward Elgar Publishing, Inc. Northampton: 522–579.
- Schleicher A. 2011. *Building a high-quality teaching Profession: Lessons from around the world*. OECD Publishing, Paris.
- Semczyk M. 2018. Zmiany w sieci szkół podstawowych na obszarach wiejskich województwa małopolskiego w latach 2000–2016. *Biuletyn KPZK, PAN*, 272: 113–124.
- Sikora J. 2021. Does teenage interest in a teaching career lead to becoming a teacher? Evidence from Australia. *Teaching and Teacher Education*, 101(2): 103315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103315>
- Sołtys J. 2013. Usługi publiczne jako czynnik miastotwórczy i wyznacznik rangi miasta w sieci osadniczej na przykładzie małych miast Polski Północnej. *Acta Universitatis Lodzianae. Folia Geographica Socio-Oeconomica*, 15: 3–19.
- Squires V. 2019. The well-being of the early career teacher: A review of the literature on the pivotal role of mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4): 255–267.
- Stępień-Lampa N. 2018. Samorząd terytorialny wobec głównych zmian w oświacie w latach 1991–2016. [W:] A. Czyż, S. Kubas (red.), *Na drodze do wyjaśnienia problemów politycznych*. Księga

- jubileuszowa ofiarowana profesorowi Markowi Barańskiemu. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 504–515.
- Stromquist N.P. 2018. The global status of teachers and the teaching profession. *Education International*.
- Sutcher L., Darling-Hammond L., Carver-Thomas D. 2019. Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 35. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3696>.
- OECD 2019. TALIS 2018 Results. Vol. I. Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Tracz M. 2013. Rola edukacji w budowaniu kapitału społecznego w Polsce. *Prace Komisji Geografii Przemysłu PTG*, 23: 134–145.
- Trutkowski C. 2015. Kształtowanie się polityki oświatowej lokalnych samorządów lokalnych. *Samorząd Terytorialny*, 1–2: 44–53.
- van den Borre L., Spruyt B., van Droogenbroeck F. 2021. Early career teacher retention intention: Individual, school and country characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 105: 103427. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103427>.
- Wiggan G., Smith D., Watson-Vandiver M.J. 2021. The National Teacher Shortage. *Urban Education and the Cognitive Sociology of Labor. The Urban Review*, 53: 43–75.
- Worthy J. 2005. It didn't have to be so hard: the first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3): 379–398.

Staff shortages in education sector. Review of existing research and recommendations for local policy of educational services

Abstract: Staff shortages in education sector are an important topic in international research in the field of education services and regional development. Even though this issue has gained importance also in Poland, it has not been explored by academics. Therefore, the objective of the paper is to describe the processes responsible for teacher shortages and outline actions that would mitigate the risk of unfilled vacancies in education sector which is an important role of regional policy. The literature review has demonstrated that the teacher recruitment process has become considerably longer and often fails. This situation applies to many countries, a variety of education institutions and multiple subject domains. Processes that clearly intensify staff shortages include the leakage of teachers who permanently leave the profession. This phenomenon is particularly acute among young teachers and in countries where teachers' salaries are significantly lower compared to other sectors of the economy and where teachers find it easy to get a different, more financially rewarding job. Next, staff shortages escalate also due to teacher aging and a growing interest in alternative career paths.

Actions that successfully prevent these issues include, first of all, ensuring financial satisfaction. Decent salaries are a means to stop the trend where teachers are leaving the profession and improve the occupational prestige as well as boost the interest in teaching degrees among young people. Moreover, it is recommended that systemic support measures aimed at integrating and socialising young teachers into the school environment are implemented. Such measures include programmes and mentoring services where teachers can receive counselling and have opportunities for professional development. Another way of mitigating staff shortages are high quality human resources policies, i.e. staff retention where school principals are able to keep teachers in employment even though there is no vacancy for their subject. Thanks to that schools minimise staff turnover and can fill the expected and future vacancies with competent specialists who are already familiar with the school environment.

Key words: education services, labour market, replacement, staff shortages, teacher