



# Kierunki rozwoju kompetencji nauczycieli na poziomie szkolnictwa wyższego w województwie podlaskim

## 2025

# **Politechnika Białostocka**

## **Kierunki rozwoju kompetencji nauczycieli na poziomie szkolnictwa wyższego w województwie podlaskim**

**Białystok 2025**



Rzeczpospolita  
Polska

Sfinansowane przez  
Unię Europejską  
NextGenerationEU



**Autorki:**

dr hab. Ewa Glińska, prof. PB  
dr Aleksandra Gulc  
dr Justyna Kozłowska  
dr hab. Katarzyna Krot, prof. PB  
dr Urszula Kobylińska

**Redakcja naukowa:**

dr hab. Ewa Glińska, prof. PB

**Recenzent:**

dr Małgorzata Rembiasz

**Koordynator projektu z ramienia Politechniki Białostockiej:**

dr hab. Katarzyna Halicka, prof. PB

**Lider projektu:**

Województwo Podlaskie

**Korekta językowa:****Skład techniczny:**

dr Aleksandra Gulc

**Projekt okładki:**

dr Aleksandra Gulc

**Wydawca:**

Politechnika Białostocka

**Publikacja w formie elektronicznej**

**ISBN:** 978-83-68673-21-0

Publikacja przygotowana w ramach projektu „Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych” współfinansowanego ze środków Krajowego Planu Odbudowy i Zwiększania Odporności, inwestycja A.3.1.1. Wsparcie rozwoju nowoczesnego kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie.

**Publikacja bezpłatna**

## Spis treści

|                                                                                                                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Wstęp.....                                                                                                                                                               | 3  |
| 1. Metodyka badawcza.....                                                                                                                                                | 4  |
| 1.1. Cele badawcze i zakres badania.....                                                                                                                                 | 4  |
| 1.2. Metody i techniki badawcze .....                                                                                                                                    | 4  |
| 1.3. Procedura badawcza .....                                                                                                                                            | 5  |
| 2. Identyfikacja trendów w szkolnictwie wyższym pod kątem kierunków doskonalenia<br>kompetencji kadry akademickiej .....                                                 | 7  |
| 2.1. Trendy kształtujące rozwój szkolnictwa wyższego .....                                                                                                               | 7  |
| 2.2. Wymagania prawne związane z doskonaleniem kadry akademickiej.....                                                                                                   | 17 |
| 2.3. Determinanty rozwoju kompetencji nauczycieli akademickich .....                                                                                                     | 22 |
| 2.4. Katalog pożądanych kompetencji nauczycieli akademickich .....                                                                                                       | 31 |
| 3. Diagnoza kierunków rozwoju kompetencji nauczycieli zatrudnionych w szkołach wyższych<br>na terenie województwa podlaskiego w świetle wyników badań jakościowych ..... | 37 |
| 3.1. Organizacja badania i charakterystyka ekspertów.....                                                                                                                | 37 |
| 3.2. Obszary i formy doskonalenia kompetencji przez nauczycieli akademickich .....                                                                                       | 39 |
| 3.3. Wyzwania w pracy dydaktycznej i naukowej motywujące nauczycieli akademickich do<br>rozwój kompetencji.....                                                          | 48 |
| 3.4. Przyszłość nauczycieli akademickich – główne role i pożądane kompetencje .....                                                                                      | 54 |
| 3.5. Bariery i sposoby wsparcia rozwoju kompetencji przez nauczycieli akademickich .....                                                                                 | 69 |
| 4. Wnioski i rekomendacje dla kluczowych grup interesariuszy mających realny wpływ na<br>kształtowanie kompetencji nauczycieli akademickich.....                         | 77 |
| Bibliografia.....                                                                                                                                                        | 81 |
| Spis tabel i rysunków .....                                                                                                                                              | 89 |
| Załącznik .....                                                                                                                                                          | 90 |

## **Wstęp**

Dynamiczne zmiany zachodzące w systemie nauki i edukacji stawiają przed nauczycielami akademickimi nowe wyzwania, wymagając nie tylko aktualizacji wiedzy merytorycznej, lecz także rozwijania kompetencji dydaktycznych, cyfrowych i społecznych. W dobie globalizacji, rosnącej mobilności edukacyjnej oraz intensywnego rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych uczelnie wyższe odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu kadry zdolnej do efektywnego reagowania na potrzeby współczesnych studentów. Autorki niniejszego opracowania podjęły próbę diagnozy tych wyzwań oraz identyfikacji obszarów, które wymagają szczególnego wsparcia.

Województwo podlaskie stanowi interesujący obszar analizy rozwoju kompetencji kadry akademickiej. Funkcjonujące tu uczelnie, zarówno publiczne, jak i niepubliczne, mierzą się z wyzwaniami wynikającymi z ogólnopolskich i europejskich trendów w szkolnictwie wyższym, ale także z regionalnej specyfiki. Zmieniające się oczekiwania studentów, rosnąca konkurencja między uczelniami oraz potrzeba dostosowywania programów kształcenia do standardów międzynarodowych sprawiają, że rozwój kompetencji nauczycieli akademickich staje się warunkiem jakości i atrakcyjności oferty edukacyjnej.

Celem głównym opracowania jest identyfikacja kierunków rozwoju kompetencji (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne) nauczycieli zatrudnionych w szkołach wyższych na terenie województwa podlaskiego.

Niniejszy raport dostarcza analizy danych (wtórnych, pochodzących ze źródeł zastanych i pierwotnych, będących efektem realizacji wywiadów grupowych wśród nauczycieli akademickich) oraz rekomendacji, które mogą wspierać uczelnie w planowaniu strategicznych działań na rzecz rozwoju kadry akademickiej. Wyniki analizy mają służyć nie tylko instytucjom szkolnictwa wyższego, ale również decydom i organom odpowiedzialnym za kształt polityki edukacyjnej w regionie. Raport stanowi podstawę do dalszej dyskusji nad kierunkami modernizacji szkolnictwa wyższego oraz budowania trwałych, systemowych rozwiązań wzmacniających kompetencje nauczycieli akademickich w województwie podlaskim.

# 1. Metodyka badawcza

## 1.1. Cele badawcze i zakres badania

Realizacji celu głównego niniejszej analizy służyły następujące cele szczegółowe:

- C1.** Identyfikacja trendów dotyczących kierunków zmian w szkolnictwie wyższym i wymagań związanych z doskonaleniem kompetencji nauczycieli akademickich.
- C2.** Opracowanie katalogu pożądanych współcześnie kompetencji nauczycieli akademickich.
- C3.** Diagnoza kierunków rozwoju kompetencji nauczycieli zatrudnionych w szkołach wyższych na terenie województwa podlaskiego.
- C4.** Opracowanie rekomendacji dla kluczowych grup interesariuszy, mających realny wpływ na kształtowanie kompetencji nauczycieli akademickich.

Do osiągnięcia celów szczegółowych dobrano adekwatne metody i techniki badawcze (Tabela 1). W ramach realizacji badań przeprowadzono zarówno analizę źródeł wtórnych, jak i pierwotnych.

W realizację procesu badawczego, na etapie badań pierwotnych, zaangażowano nauczycieli akademickich zatrudnionych w szkołach wyższych na terenie województwa podlaskiego i reprezentujących różne dyscypliny nauki, w tym: nauki humanistyczne i społeczne, nauki przyrodnicze i medyczne oraz nauki techniczne.

## 1.2. Metody i techniki badawcze

Aby osiągnąć każdy z celów szczegółowych zaplanowano zadania badawcze zestawione w tabeli 1. Do zadań przypisano metody i techniki badawcze, za pomocą których zrealizowano poszczególne zadania.

**Tabela 1. Zadania, metody i rezultaty badań**

| <b>Cel szczegółowy</b>                                                                                                                                       | <b>Zadanie badawcze</b>                                                                                                                                                                                | <b>Metoda i technika badawcza</b> | <b>Rezultat</b>                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| <b>C1.</b> Identyfikacja trendów dotyczących kierunków zmian w szkolnictwa wyższym i wymagań związanych z doskonaleniem kompetencji nauczycieli akademickich | <b>Z1.</b> Studia literatury z zakresu kompetencji istotnych w dydaktyce akademickiej, jak też analiza raportów branżowych dotyczących kierunków doskonalenia kompetencyjnego nauczycieli akademickich | Analiza literatury, desk research | Wykaz trendów kształtujące rozwój szkolnictwa wyższego             |
| <b>C2.</b> Opracowanie katalogu pożądanych współcześnie kompetencji nauczycieli akademickich                                                                 | <b>Z2.</b> Analiza dokumentów strategicznych dotyczących kierunków zmian w szkolnictwie wyższym oraz                                                                                                   | Analiza literatury, desk research | Lista pożądanych współcześnie kompetencji nauczycieli akademickich |

| <b>Cel szczegółowy</b>                                                                                                                              | <b>Zadanie badawcze</b>                                                                                                                              | <b>Metoda i technika badawcza</b> | <b>Rezultat</b>                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                     | dostępnych danych statystycznych                                                                                                                     |                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>C3.</b> Diagnoza kierunków rozwoju kompetencji nauczycieli zatrudnionych w szkołach wyższych na terenie województwa podlaskiego                  | <b>Z3.</b> Rozpoznanie obszarów i form podnoszenia kompetencji przez nauczycieli akademickich w szkołach wyższych na terenie województwa podlaskiego | Badania jakościowe, FGI           | Identyfikacja obszarów i form podnoszenia kompetencji przez nauczycieli akademickich<br>Wskazanie głównych ról i pożądanych kompetencji nauczycieli akademickich w przyszłości<br>Sporządzenie listy barier i czynników wspierających rozwój kompetencji przez nauczycieli akademickich |
| <b>C4.</b> Opracowanie rekomendacji dla kluczowych grup interesariuszy, mających realny wpływ na kształtowanie kompetencji nauczycieli akademickich | <b>Z4.</b> Sformułowanie kierunków działań skierowanych do kluczowych grup interesariuszy                                                            | Metoda konstrukcji logicznej      | Zestaw rekomendacji                                                                                                                                                                                                                                                                     |

Źródło: opracowanie własne.

### **1.3. Procedura badawcza**

Proces badawczy prowadzący do osiągnięcia założonych celów obejmował kilka etapów badawczych.

Pierwszy etap zakładał studia literatury z zakresu kompetencji istotnych w dydaktyce akademickiej, jak też analizę raportów branżowych dotyczących kierunków doskonalenia kompetencyjnego nauczycieli akademickich, dokumentów strategicznych dotyczących kierunków zmian szkolnictwa wyższego oraz dostępnych danych statystycznych. W efekcie opracowano rozdział 2 publikacji ukazujący trendy w szkolnictwie wyższym pod kątem kierunków doskonalenia kompetencji kadry akademickiej.

Następny etap prac to realizacja badań jakościowych. Badania jakościowe przeprowadzono w formie zogniskowanych wywiadów grupowych FGI (Focus Group Interview). Dyskusja była skoncentrowana wokół tematu diagnozy kierunków rozwoju kompetencji nauczycieli zatrudnionych w szkołach wyższych na terenie województwa podlaskiego. Wyniki badań opisano w rozdziale 3.

Ostatni etap badań obejmował opracowanie rekomendacji dla kluczowych grup interesariuszy, mających realny wpływ na kształtowanie kompetencji nauczycieli akademickich, obejmujących m.in.: ministerstwo i instytucje regulujące szkolnictwo wyższe, szkoły wyższe, partnerów zewnętrznych uczelni (biznes, organizacje społeczne, instytucje publiczne) i samych nauczycieli.

## 2. Identyfikacja trendów w szkolnictwie wyższym pod kątem kierunków doskonalenia kompetencji kadry akademickiej

### 2.1. Trendy kształtujące rozwój szkolnictwa wyższego

Szkolnictwo wyższe znajduje się obecnie w fazie głębokiej transformacji, napędzanej zarówno przez dynamiczne zmiany społeczne, gospodarcze i technologiczne, jak i przez rosnące oczekiwania studentów, pracodawców oraz całego społeczeństwa. Globalne wyzwania – takie jak cyfryzacja, internacjonalizacja edukacji, zmieniający się rynek pracy czy rosnące znaczenie zrównoważonego rozwoju – wpływają na sposób organizacji kształcenia, rolę uczelni oraz kompetencje wymagane od kadry akademickiej.

Na podstawie raportu „Trends 2024. European higher education institutions in Times of transitions” przygotowanego przez European University Association można zidentyfikować kilka kluczowych trendów, które obecnie kształtują rozwój szkolnictwa wyższego w Europie<sup>1</sup>:

- Cyfryzacja i transformacja cyfrowa.
- Zrównoważony rozwój i strategia środowiskowa.
- Edukacja niedyplomowa i mikrokwalifikacje.
- Różnorodność studentów i elastyczność nauczania.
- Znaczenie misji społecznej uczelni („trzeciej misji”).
- Wartości akademickie i wsparcie dla zagrożonych grup.
- Wzrost znaczenia umiędzynarodowienia.
- Wyraźne skutki pandemii Covid-19.

**Cyfryzacja** należy do najważniejszych czynników wpływających na strategię instytucji szkolnictwa wyższego i obejmuje nie tylko infrastrukturę technologiczną, lecz także transformację metod kształcenia. Wzrost znaczenia zdalnego nauczania oraz form hybrydowych doprowadził do redefinicji relacji dydaktycznych i większego nacisku na kompetencje cyfrowe kadry i studentów<sup>2</sup>. Choć większość uczelni wdrożyła polityki dotyczące etyki, ochrony danych i dostępności, nadal potrzebne są inwestycje w infrastrukturę oraz systemowe podejście do technologii takich jak sztuczna inteligencja czy blockchain<sup>3</sup>. Cyfryzacja uczelni to nie tylko wdrażanie nowych technologii, ale przede wszystkim głęboka zmiana kulturowa i organizacyjna, która obejmuje wartości, procesy oraz modele zarządzania instytucjami edukacyjnymi. Prawdziwa transformacja cyfrowa oznacza więc przekształcenie

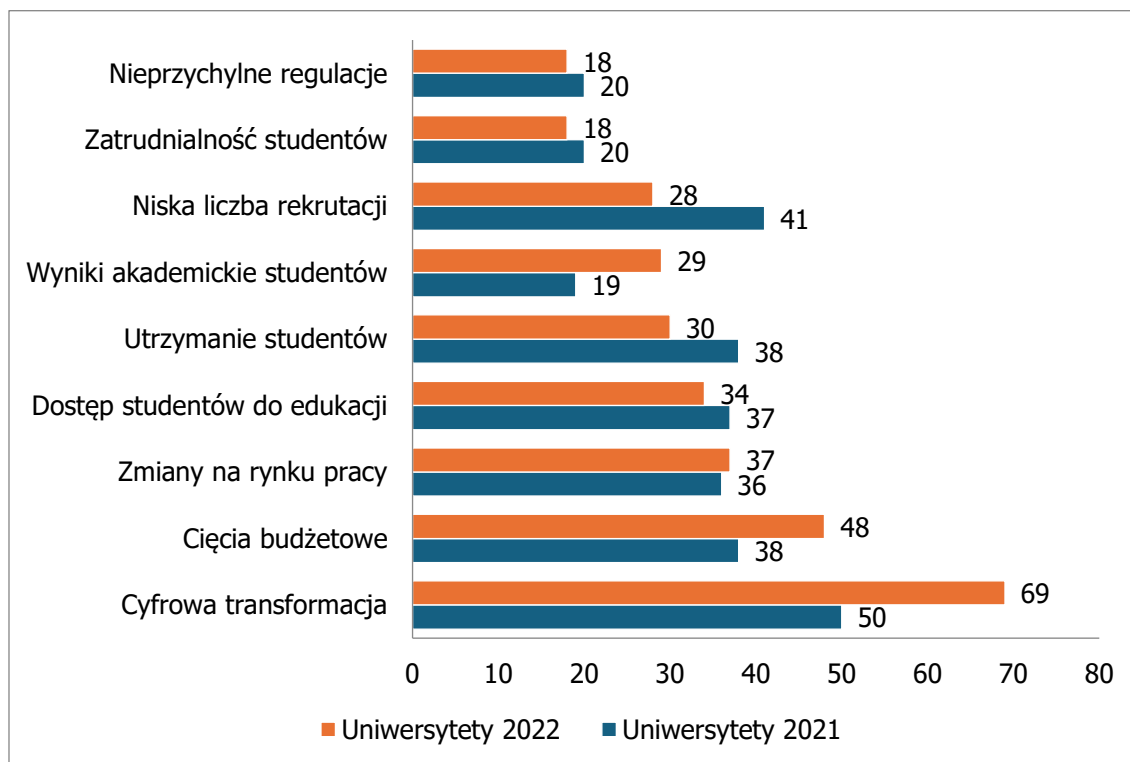
---

<sup>1</sup> M. Gaebel, T. Zhang (2024). Trends 2024: European higher education institutions in times of transition. European University Association. <https://www.eua.eu/resources/publications/1095:trends-2024.html>

<sup>2</sup> M. Gaebel, A. Morrisroe (2023). The future of digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions. Brussels: European University Association.

<sup>3</sup> S. Ahmad, S. Umirzakova, G. Mujtaba, M.S. Amin, & T. Whangbo (2023). Education 5.0: requirements, enabling technologies, and future directions. arXiv preprint arXiv:2307.15846

sposobu działania uczelni, a nie tylko zastosowanie narzędzi informatycznych<sup>4</sup>. Istotnym czynnikiem, który przyspieszył ten proces, była pandemia COVID-19. Wymusiła ona gwałtowne przejście na zdalne nauczanie i spowodowała lawinowy wzrost zainteresowania tematyką cyfryzacji w edukacji, co widoczne jest także w liczbie publikacji naukowych. Transformacja cyfrowa napotyka jednak wiele wyzwań, nie tylko technologicznych, ale też organizacyjnych i psychologicznych. Opór wobec zmian, zwłaszcza wśród kadry o dłuższym stażu, stanowi realną barierę, którą można łagodzić za pomocą przemyślanych strategii zarządzania zmianą, takich jak mentoring odwrotny, wspierający wymianę kompetencji między pokoleniami<sup>5</sup>. Kluczowe znaczenie ma rozwój kompetencji cyfrowych oraz współpraca wszystkich interesariuszy: studentów, wykładowców, administracji i otoczenia społeczno-gospodarczego. Transformacja ta nie tylko wpływa na jakość kształcenia, ale także ma potencjał wspierania celów zrównoważonego rozwoju.



**Rysunek 1. Największe wyzwania uczelni (badanie z lat 2021-2022)**

Źródło: opracowanie własne na podstawie Global Higher Education Network (2023). 2023 Higher Education Digital Transformation Survey. <https://www.holoniq.com/notes/2023-higher-education-digital-transformation-survey> [05.07.2025].

W rezultacie autorzy wskazują, że digitalizacja szkół wyższych jest procesem nieodwracalnym, który zyskał na znaczeniu i dynamice w obliczu globalnych

<sup>4</sup> V. Díaz-García, A. Montero-Navarro, J.-L. Rodríguez-Sánchez, R. Gallego-Losada (2023). Corrigendum: Digitalization and digital transformation in higher education: A bibliometric analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1154578.

<sup>5</sup> Tamże.

wyzwań<sup>6</sup>. Z raportu „HolonIQ Higher Education Digital Transformation Survey” wynika, iż cyfrowa transformacja to kluczowe wyzwanie dla współczesnych uczelni<sup>7</sup> (Rysunek 1). Tylko na przestrzeni jednego roku wzrosła liczba uczelni od 50% do 69% wskazujących „cyfrową transformację” jako kluczowe wyzwanie dla rozwoju<sup>8</sup>.

W kontekście szkół wyższych – ewolucja w stronę integracji nauki cyfrowej z nauczaniem staje się kluczowa, np. poprzez inwestycje w DELT (Digitally Enhanced Learning & Teaching) oraz rozwój kompetencji nauczycieli akademickich<sup>9</sup>.

Z cyfryzacją uczelni nieodłącznie związany jest **trend technologizacji dydaktyki i modeli hybrydowych**<sup>10</sup>. Wykorzystanie nowych technologii, takich jak **sztuczna inteligencja, rozszerzona rzeczywistość (AR)**, czy **symulatory edukacyjne** ułatwia studentom uczenie się. Nauczanie hybrydowe staje się standardem, co wymaga redefinicji metod oceniania, budowania relacji dydaktycznych oraz organizacji procesu nauczania. Uczelnie inwestują w cyfrowe repozytoria wiedzy, platformy e-learningowe i narzędzia wspierające współpracę na odległość<sup>11</sup>.

Kolejnym trendem zauważalnym w szkolnictwie wyższym jest **zielona transformacja i ESG**<sup>12</sup>. Edukacja wyższa wpisuje się coraz wyraźniej w ramy **zrównoważonego rozwoju (ESG: Environmental, Social, Governance)**. Uczelnie tworzą strategie klimatyczne, ograniczają swój ślad węglowy, wdrażają społeczne odpowiedzialne zarządzanie i kształcą studentów w duchu odpowiedzialności ekologicznej. ESG staje się jednym z kryteriów oceny instytucjonalnej oraz ważnym obszarem partnerstw z sektorem biznesowym<sup>13</sup>. 72% instytucji posiada strategię dotyczącą zielonej transformacji – wzrost z 61% w 2021 roku – co wskazuje na bardziej holistyczne podejście do kwestii środowiskowych w edukacji i zarządzaniu uczelniami.<sup>14</sup> Uczelnie coraz silniej utożsamiają swoją misję z realizacją celów SDGs, co potwierdzają rankingi i rosnące

---

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Global Higher Education Network (2023). 2023 Higher Education Digital Transformation Survey <https://www.holoniq.com/notes/2023-higher-education-digital-transformation-survey?>

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> European University Association (2024). 2nd IAU Global Survey on the Digital Transformation of Higher Education. <https://www.eua.eu/news/member-and-partner-news/2nd-iau-global-survey-on-the-digital-transformation-of-higher-education.html>

<sup>10</sup> H. Balalle (2025). Learning beyond realities: exploring virtual reality, augmented reality, and mixed reality in higher education—a systematic literature review. *Discover Education*, 4(1), 151.

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> European University Association (2025). Survey on sustainability and greening at higher education institutions. Brussels: EUA.

<sup>13</sup> S. H. A. C. Forte, C. M. M. Ferreira, J. A. de Araújo Filho, L. de Araújo Nascimento, & R. M. Pompeu (2024). ESG in the Internationalization of Higher Education Institutions. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(9), 1-21.

<sup>14</sup> A.-L. Claeys-Kulik, T. Jørgensen, H. Stöber (2024). Trends 2024: European higher education institutions in times of transition. European University Association. <https://www.eua.eu/resources/publications/1095:trends-2024.html>

<sup>14</sup> M. Gaebel, A. Morrisroe (2023). The future of digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions. Brussels: European University Association. [https://www.eua.eu/images/pdf/digi-he\\_final\\_report.pdf](https://www.eua.eu/images/pdf/digi-he_final_report.pdf)

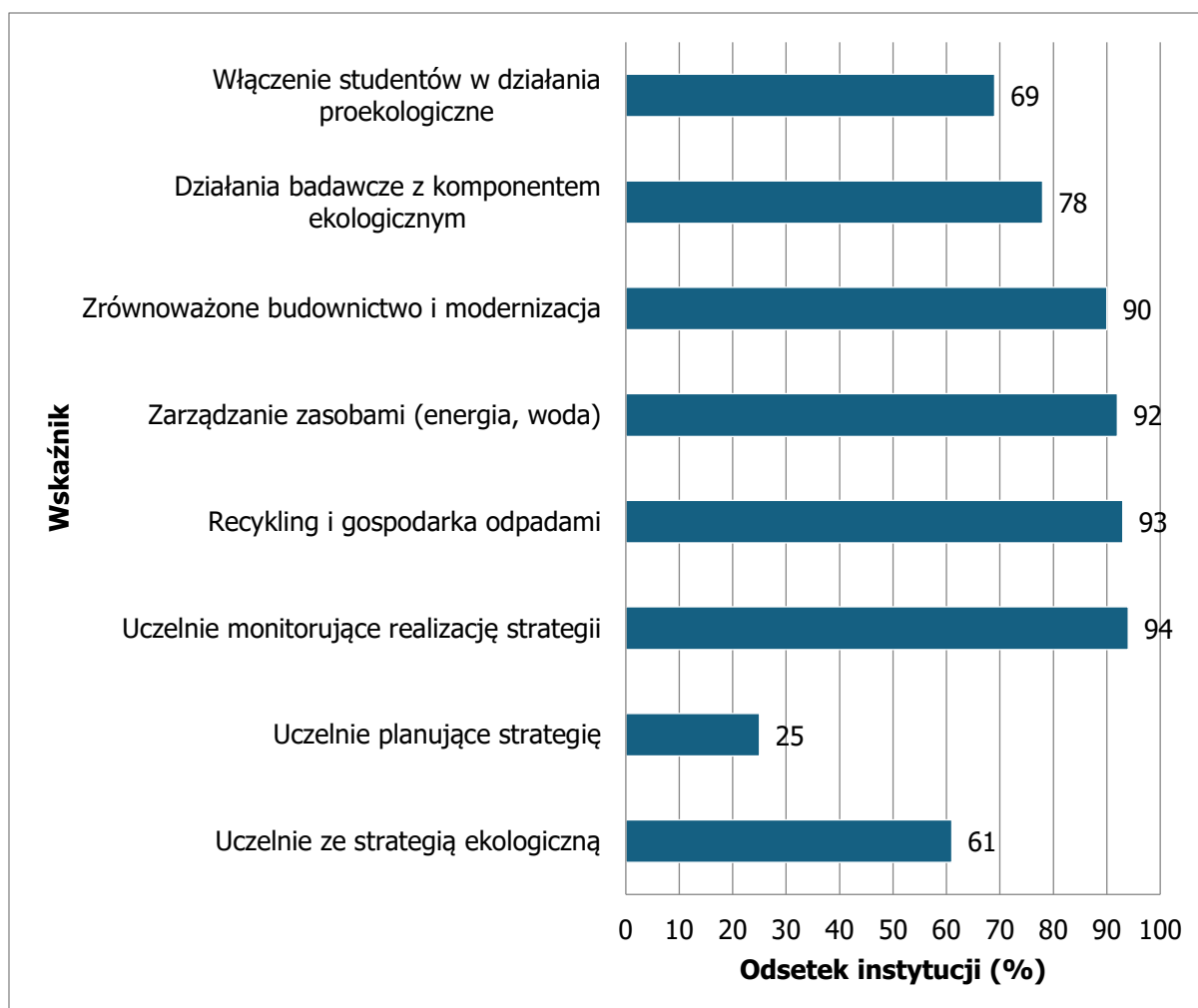
wdrożenia konkretnych działań<sup>15</sup>. **Green campus** to już nie tylko symbol – to działające programy, polityki i infrastruktura (energia odnawialna, zarządzanie odpadami, edukacja), ale również zaangażowanie społeczności akademickiej. Wśród trendów związanych z zieloną transformacją w uczelniach można wskazać m.in.<sup>16</sup>:

- **Stopniowe włączanie tematów zrównoważonego rozwoju do programów nauczania**, zwłaszcza w dziedzinach związanych z gospodarką, energetyką i przemysłem. Pojawiają się nowe kursy, takie jak „zielona gospodarka”, „bioekonomia” czy „zielone technologie”.
- **Zielone kompetencje studentów** są coraz częściej uznawane za ważne na rynku pracy. Do kluczowych należą: myślenie systemowe, umiejętność podejmowania decyzji środowiskowych, wiedza z zakresu ESG i legislacji ekologicznej. Uczelnie angażują się też w projekty typu Erasmus+ w celu rozwijania kadr akademickich w tym zakresie.
- **Zazielenianie kampusów** staje się obszarem rosnącej aktywności. Uczelnie wdrażają energooszczędne oświetlenie, recykling, instalacje solarne i systemy oszczędzania wody.
- **Zaangażowanie społeczne uczelni** przybiera formę współpracy z lokalnymi społecznościami, szkołami i organizacjami. Działania takie jak szkolenia, wystawy czy wydarzenia promujące zrównoważony rozwój mają na celu kształtowanie postaw proekologicznych i wzmocnienie lokalnego wpływu edukacji wyższej.

---

<sup>15</sup> Times Higher Education (2025). University Impact Rankings.  
<https://www.timeshighereducation.com/impactrankings>

<sup>16</sup> G. Olzhebayeva, T. Buldybayev, A.b Omeljanciuk, D. Pavalkis, A. Zhidebekkyzy (2024). Managing green transition in higher education: the case of Central Asian universities. Polish Journal of Management Studies, 30(1), 224–239.



**Rysunek 2. Wskaźniki „green university” osiągnane w europejskich uczelniach**

Źródło: opracowanie na podstawie: H. Stöber, M. Gaebel and A. Morrisroe (2021). Greening in European higher education institutions. Brussels: European University Association.  
[https://www.eua.eu/images/greening\\_in\\_european\\_higher\\_education\\_institutions.pdf](https://www.eua.eu/images/greening_in_european_higher_education_institutions.pdf)

Choć tylko 61% uczelni wdrożyło formalne strategie ekologiczne w 2021 roku, to niemal każda z tych instytucji aktywnie monitoruje postęp wdrożeń – co pokazuje poważne podejście do ewaluacji własnych działań z zakresu ekologii. Sugeruje to, że uczelnie traktują temat zrównoważonego rozwoju strategicznie — zarówno na poziomie planowania, jak i nadzoru nad realizacją. Spośród tych posiadających strategię, 94% instytucji monitoruje jej realizację, w tym ponad 80% z konkretnymi celami i wskaźnikami<sup>17</sup>. Według raportu GEURS 2025 aż **74,2% pracodawców oczekuje**, że uczelnie będą liderami w szkoleniu zielonych umiejętności;

<sup>17</sup> H. Stöber, M. Gaebel and A. Morrisroe (2021). Greening in European higher education institutions. Brussels: European University Association.  
[https://www.eua.eu/images/greening\\_in\\_european\\_higher\\_education\\_institutions.pdf](https://www.eua.eu/images/greening_in_european_higher_education_institutions.pdf)

jednocześnie podaż takich absolwentów wzrosła jedynie o **5,3%** – powstaje istotna luka kompetencyjna<sup>18</sup>.

Kolejnym ważnym i zauważalnym trendem w rozwoju szkolnictwa wyższego jest **wzrost popularności kursów krótkoterminowych i mikrokwalifikacji**. Jak wskazują statystyki, ponad 50% uczelni już je oferuje, a 72% planuje<sup>19</sup>. Pojawienie się i rozwój systemów mikropoświadczeń (ang. microcredentials) to istotny trend w dziedzinie edukacji w wielu krajach. Mikrokwalifikacje sygnalizują wartość dla pracodawców i studentów poprzez same kwalifikacje i są najbardziej wartościowe, gdy potwierdzają zarówno nabycie wiedzy, jak i kompetencje<sup>20</sup>. W raporcie „A European approach to micro-credentials” Komisja Europejska przedstawia je jako odpowiedź na szybko zmieniający się rynek pracy, wymagający od pracowników stałego i zwinnego nabywania nowych kompetencji, potrzebnych w ich indywidualnie kształtowanej ścieżce rozwoju zawodowego<sup>21</sup>. Wnioski jakie wynikają z cytowanego raportu są następujące<sup>22</sup>:

- zainteresowanie mikropoświadczeniami rośnie, ale poziom wiedzy o nich wśród przedstawicieli uczelni jest zróżnicowany;
- mikropoświadczenia mogą stanowić uzupełnienie tradycyjnych studiów i są atrakcyjne z perspektywy rynku pracy, ale budzą też wątpliwości związane z uznawalnością, jakością i standaryzacją;
- wyzwania we wdrażaniu to m.in.: brak regulacji prawnych, ograniczone zasoby kadrowe i finansowe uczelni oraz obawy o spadek wartości certyfikatów przy ich masowym wydawaniu;
- studenci i absolwenci cenią krótkie kursy i szkolenia za elastyczność, ale wskazują na konieczność potwierdzania ich jakości;
- mikropoświadczenia mogą motywować do dalszego rozwoju i ułatwiać dokumentowanie konkretnych umiejętności;
- uczelnie już dziś oferują szereg form edukacji poza studiami – np. MOOC, kursy otwarte, studia podyplomowe – które mogą stanowić bazę do wprowadzenia mikropoświadczeń.

---

<sup>18</sup> Emerging driving employability (2025). Green skills: a global imperative for Higher Education and graduate employability'. <https://www.emerging.fr/post/green-skills-a-global-imperative-for-higher-education-and-graduate-employability> <https://www.emerging.fr/post/green-skills-a-global-imperative-for-higher-education-and-graduate-employability>

<sup>19</sup> Coursera Enterprise (2024). Micro-credentials impact report. [https://www.coursera.org/enterprise/resources/ebooks/micro-credentials-report-2024?utm\\_medium=blog&utm\\_source=pr&utm\\_campaign=c4c-microreport24-microsite&utm\\_content=pr&utm\\_term=get-report](https://www.coursera.org/enterprise/resources/ebooks/micro-credentials-report-2024?utm_medium=blog&utm_source=pr&utm_campaign=c4c-microreport24-microsite&utm_content=pr&utm_term=get-report)

<sup>20</sup> M. Healy (2021). Microcredential learners need quality careers and employability support. The Journal of Teaching and Learning, 12, 21-23.

<sup>21</sup> Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy (2023). Mikropoświadczenia nowym kierunkiem rozwoju szkolnictwa wyższego, Warszawa. <https://radon.nauka.gov.pl/opendata/reports/download/pdf/Mikropo%C5%9Bwiadczenia%20nowym%20kierunkiem%20rozwoju%20szkolnictwa%20wy%C5%BCszego.pdf?>

<sup>22</sup> Tamże.

W Polsce MNiSW opracowało „Ogólne wytyczne w zakresie stosowania mikropoświadczeń w instytucjach szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce”<sup>23</sup>. Dokument zawiera zalecenia i interpretacje prawne dotyczące wdrażania mikropoświadczeń w polskim szkolnictwie wyższym. Mikropoświadczenia są definiowane jako cyfrowe lub fizyczne potwierdzenia nabycia konkretnych umiejętności przy niewielkim nakładzie czasu, zgodnie z europejskimi standardami. Wytyczne MEiN mają wspierać uczelnie w standaryzacji, zapewnianiu jakości oraz integracji mikropoświadczeń z istniejącym systemem edukacji, szczególnie pozaformalne i nieformalne formy kształcenia. Uczelnie mają autonomię w zakresie ich projektowania i wydawania, jednak wskazuje się na potrzebę dalszych działań legislacyjnych, promocyjnych i technologicznych – m.in. stworzenia cyfrowych narzędzi do przechowywania mikropoświadczeń. Dokument zawiera też wyniki badania ankietowego, które pokazuje niską gotowość instytucji do ich stosowania i niską świadomość wśród studentów<sup>24</sup>. W kontekście mikropoświadczeń, z pewnością potrzebna jest **standaryzacja, system jakości i regulacje prawne**. Uczelnie powinny przeanalizować swoje aktualne działania i dostosować je do wymogów mikropoświadczeń. Należy prowadzić **edukację i promocję** idei mikropoświadczeń wśród studentów, uczelni i pracodawców oraz wskazane jest stworzenie **cyfrowych narzędzi** do przechowywania i udostępniania mikropoświadczeń (np. aplikacji).

Innym zauważalnym trendem jest **„trzecia misja” – wkład uczelni w społeczeństwo** – jako strategiczny priorytet<sup>25</sup>. Altintas i Kutlu skazują, że **trzecia misja staje się globalnym trendem** w przekształcaniu uczelni z izolowanych instytucji akademickich w aktywnych uczestników życia społecznego. Jej rozwój jest odpowiedzią na oczekiwania społeczne i potrzebę większej legitymizacji uczelni w oczach obywateli<sup>26</sup>. Cytowani autorzy wskazują ponadto kluczowe aspekty realizacji trzeciej misji uczelni:

- wzrost znaczenia trzeciej misji jako priorytetu strategicznego uczelni,
- włączenie uczelni we współpracę ze społecznością lokalną, działaniami prospołecznymi i obywatelskimi,
- wdrażanie zasad społecznej odpowiedzialności uczelni (University Social Responsibility). Obejmują one m.in. działania edukacyjne dla społeczności, zaangażowanie w problemy lokalne i rozwój kultury obywatelskiej.

---

<sup>23</sup> Ministerstwo Edukacji i Nauki (2023). Ogólne wytyczne w zakresie stosowania mikropoświadczeń w instytucjach szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wytyczne-w-zakresie-stosowania-mikroposwiadczen-w-instytucjach-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki>

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> M. Gaebel, T. Zhang, H. Stoeber (2024). Trends 2024. European higher education institutions in times of transition. Brussels: European University Association. <https://www.eua.eu/resources/publications/1095:trends-2024.html>

<sup>26</sup> Ö. Altintas, Ö. Kutlu (2021). An Inquiry on the Third Mission of Universities: The Measurement of Universities' Contribution to the Social, Cultural and Economic Development of a City. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 308-326.

- rozwijanie form edukacji dostępnych dla szerokiego grona odbiorców (np. osób dorosłych, wykluczonych cyfrowo lub ekonomicznie), wspierając w ten sposób ideę inkluzywnego szkolnictwa wyższego,
- zacieśnianie współpracy uczelni z sektorem publicznym i obywatelskim,
- współpraca z NGO, samorządami i lokalnymi społecznościami staje się coraz bardziej istotna. Uczelnie pełnią funkcję „instytucji kotwiczących” w swoich regionach<sup>27</sup>.

Inni badacze, Garcia i Tuesta wskazują, że zainteresowanie trzecią misją uczelni nieustannie rośnie od 2015 r. i że zagadnienie to przekształca się ze sfery teorii w realne praktyki instytucjonalne tj.: innowacje we współpracy z przedsiębiorstwami, przedsiębiorczość akademicką i odpowiedzialność społeczną uczelni<sup>28</sup>.

Silnym i zauważalnym trendem w obszarze szkolnictwa jest także **umiędzynarodowienie**<sup>29</sup>. Internacjonalizacja jest trendem rozwojowym na uniwersytetach na całym świecie od co najmniej dwóch dekad. Proces ten zyskuje na znaczeniu zarówno w kontekście mobilności akademickiej, jak i w budowaniu międzynarodowych programów nauczania<sup>30</sup>. Rosnące znaczenie **sojuszy uniwersytetów europejskich** (np. inicjatywa „European Universities”) sprzyja wspólnym badaniom, dydaktyce oraz transferowi wiedzy w skali globalnej<sup>31</sup>. Uczelnie coraz częściej tworzą ofertę edukacyjną w języku angielskim oraz rozwijają partnerskie relacje z instytucjami z różnych kontynentów. Badanie Międzynarodowego Stowarzyszenia Uniwersytetów (International Association of Universities) z 2024 r. dotyczące globalnego umiędzynarodowienia potwierdza, że jego znaczenie nieustannie rośnie, a region europejski zajmuje drugie miejsce pod względem znaczenia, jakie mu się przypisuje, po regionie Azji i Pacyfiku<sup>32</sup>. Z analizy OECD wynika średnio, że 5% studentów licencjackich, 15% magisterskich i 25% doktoranckich to studenci międzynarodowi – udział ich rośnie wraz ze szczyblem studiów<sup>33</sup>. Raport Trends 2024 Europejskiego Stowarzyszenia Uczelni (EUA) pokazuje, że **71% europejskich uczelni** odnotowało **wzrost liczby studentów międzynarodowych** w ostatnich latach. Jednocześnie obszar umiędzynarodowienia pozostaje kluczowym elementem strategii instytucjonalnych<sup>34</sup>. Mobilność wirtualna wzrosła z 12% do 54% instytucji w ciągu trzech lat, a uczelnie coraz częściej oferują

---

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> A. J. Gaffaro Garcia, Y. Naranjo Tuesta (2025). The third mission of universities towards knowledge transfer, innovation, entrepreneurship, and sustainable development: A systematic literature review. *Revista de Administração de Empresas*, 65(1), e2022-0200.

<sup>29</sup> M. Gaebel, T. Zhang, H. Stoeber (2024). Trends 2024..., op. cit.

<sup>30</sup> Tamże.

<sup>31</sup> K. Kokkinos, N. Samaras, O. Iatrellis (2024). European universities best practices: the case of INVEST EU alliance. *European Scientific Journal*, 20(37), 13725.

<sup>32</sup> M. Gaebel, T. Zhang, H. Stoeber (2024). Trends 2024..., op. cit.

<sup>33</sup> OECD (2025). Education indicators in focus: Key trends in international student mobility, 88. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/03/what-are-the-key-trends-in-international-student-mobility\\_495dcfac/2a423a76-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/03/what-are-the-key-trends-in-international-student-mobility_495dcfac/2a423a76-en.pdf)

<sup>34</sup> M. Gaebel, T. Zhang, H. Stoeber, Trends 2024..., op. cit..

programy wspólne i współpracę transnarodową. Pandemia COVID-19 spopularyzowała mobilność hybrydową (łączenie mobilności fizycznej i wirtualnej). Obecnie 54% uczelni oferuje wymiany wirtualne (przed 2020 r. było to tylko 12%). Wirtualne formy są cenione jako uzupełnienie mobilności fizycznej, choć napotykają bariery organizacyjne i prawne<sup>35</sup>.

Inne aspekty umiędzynarodowienia uczelni to<sup>36</sup>:

- **Mobilność studentów:** mobilność odradza się po pandemii, lecz wciąż nie osiąga celu Procesu Bolońskiego (20% absolwentów z doświadczeniem mobilności). Główne bariery to niewystarczające finansowanie (81% uczelni wskazuje zbyt niskie stypendia) oraz brak taniego zakwaterowania.
- **Wymiany wirtualne:** pandemia COVID-19 spopularyzowała mobilność hybrydową (łączenie mobilności fizycznej i wirtualnej). Obecnie 54% uczelni oferuje wymiany wirtualne (przed 2020 r. było to tylko 12%). Wirtualne formy są cenione jako uzupełnienie mobilności fizycznej, choć napotykają bariery organizacyjne i prawne.
- **Mobilność kadry akademickiej:** zyskuje na znaczeniu, choć jest mniej ustrukturyzowana niż mobilność studentów. 52% instytucji posiada specjalne polityki wspierające mobilność pracowników.
- **Programy i wspólne dyplomy:** oferowane przez około połowę uczelni, zwykle w ograniczonej liczbie. Często realizowane w ramach Inicjatywy Uniwersytetów Europejskich, sprzyjają one pogłębianiu współpracy transnarodowej.

W nadchodzących latach oczekuje się intensyfikacji współpracy transgranicznej między uczelniami, napędzanej konkurencją międzynarodową oraz rozwojem technologii cyfrowych. Technologie te, wraz z otwartą nauką, umożliwią bardziej elastyczne, zdalne partnerstwa oraz wymianę danych i wyników badań<sup>37</sup>. Uniwersytety będą strategicznie dobierać partnerów, kierując się m.in. potrzebą podnoszenia jakości kształcenia, rozszerzania oferty edukacyjnej oraz rozwoju badań naukowych. Zwiększy się liczba studentów zdobywających kwalifikacje w ramach zindywidualizowanych, międzyinstytucjonalnych ścieżek edukacyjnych. Uczelnie będą współpracować w celu tworzenia modułowych programów opartych na mikrokwalifikacjach, co ułatwi mobilność i dostęp do zagranicznych kursów online. Wzmocniona mobilność edukacyjna wpłynie na przyspieszenie wdrażania Procesu Bolońskiego i rozwój Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Uniwersytety będą łączyć siły z partnerami biznesowymi i instytucjami publicznymi, tworząc interdyscyplinarne centra kompetencji i wspierając rozwój badań w ramach partnerstw publiczno-prywatnych. Wreszcie, uczelnie odegrają kluczową rolę w systemie uczenia się przez całe życie, wspólnie odpowiadając na potrzeby rynku

---

<sup>35</sup> Tamże.

<sup>36</sup> Tamże.

<sup>37</sup> European Commission (2020). Education and Training Monitor 2020. Teaching and learning in a digital age, Luxembourg, s. 110.

pracy poprzez elastyczne programy podnoszenia i zmiany kwalifikacji. Wszystkie te działania wspierają realizację ambitnych celów Europejskiego Obszaru Edukacji i wzmacniają integrację szkolnictwa wyższego w Europie<sup>38</sup>.

Wzmacnia się również wśród uczelni trend tworzenia bardziej **inkluzywnych środowisk akademickich**, dostosowanych do potrzeb studentów z niepełnosprawnościami, różnorodnymi stylami uczenia się (m.in. w kontekście **neuroróżnorodności**), czy pochodzeniem kulturowym<sup>39</sup>. Uczelnie wdrażają polityki **równości szans**, promują **różnorodność**, oraz rozwijają narzędzia i procedury zapobiegające wykluczeniu. Zwiększa się rola biur ds. różnorodności oraz programów wspierających adaptację międzynarodowych studentów<sup>40</sup>. Wśród działań uczelni w zakresie implementacji praktyk włączających różne grupy osób można wskazać<sup>41</sup>:

- **Rekrutacja i wsparcie studentów** z grup niedoreprezentowanych (w tym osób z niepełnosprawnościami, migrantów, osób LGBTQ+).
- **Szkolenia kadry akademickiej** w zakresie różnorodnych stylów uczenia się i komunikacji.
- **Zmiany w kulturze organizacyjnej**, by promować inkluzywność i przeciwdziałać wykluczeniu.
- Wzmacnianie **adaptacji studentów międzynarodowych** poprzez mentoring, wsparcie językowe i integracyjne. DEI (Diversity, Equity and Inclusion) staje się ważnym narzędziem budowania przyjaznych środowisk edukacyjnych w kontekście globalnym.

Strategiczne podejście do DEI staje się coraz bardziej powszechne w europejskim szkolnictwie wyższym. Uczelnie rozwijają konkretne mechanizmy wsparcia i zapobiegania wykluczeniu. Wdrażanie polityk DEI traktowane jest jako element misji społecznej i międzynarodowej uczelni<sup>42</sup>.

Podsumowując, w podrozdziale przedstawiono najważniejsze trendy wpływające na transformację szkolnictwa wyższego w Europie. Uczelnie redefiniują rolę nauczyciela i koncentrują się na wspieraniu kompetencji studentów. Kluczowe zmiany dotyczą cyfryzacji (w tym AI i nauczania hybrydowego), zrównoważonego rozwoju ESG, rozwoju mikropoświadczeń, wzmacniania trzeciej misji uczelni, umiędzynarodowienia, inkluzywności oraz wdrażania polityk równościowych (DEI). Pandemia COVID-19 przyspieszyła wiele z tych zmian, uwrażliwiając uczelnie na potrzebę elastyczności i dobrostanu społeczności akademickiej.

---

<sup>38</sup> Tamże.

<sup>39</sup> P. Dwyer, E. Mineo, K. Mifsud, C. Lindholm, A. Gurba, T.C. Waisman (2023). Building neurodiversity-inclusive postsecondary campuses: Recommendations for leaders in higher education. *Autism in Adulthood*, 5(1), 1-14.

<sup>40</sup> UNESCO (2023). Equity, inclusion and the transformation of higher education. <https://www.unesco.org/en/articles/equity-inclusion-and-transformation-higher-education>

<sup>41</sup> P. Dwyer, E. Mineo, K. Mifsud, C. Lindholm, A. Gurba, T.C. Waisman (2023). Building neurodiversity..., op. cit.

<sup>42</sup> European University Association (2019). Universities' Strategies and Approaches towards Diversity, Equity and Inclusion. Brussels: EUA. <https://www.eua.eu/downloads/publications/universities-39-strategies-and-approaches-towards-diversity-equity-and-inclusion.pdf>

## 2.2. Wymagania prawne związane z doskonaleniem kadry akademickiej

Współczesne szkolnictwo wyższe zarówno w Polsce i Europie podlega wielu trendom, które wynikają z potrzeb społeczno-gospodarczych, postępu technologicznego oraz procesów globalizacji i digitalizacji<sup>43</sup>. Istotnym elementem tych zmian jest wzrost oczekiwań względem kompetencji kadry akademickiej. Zmiany te są ugruntowane w aktach prawnych o charakterze krajowym i unijnym, a także dokumentach strategicznych<sup>44</sup>. Ustawodawstwo w sposób bezpośredni i pośredni wpływa na konieczność ciągłego doskonalenia kompetencji nauczycieli akademickich – zarówno w obszarze dydaktyki, jak i działalności naukowej oraz organizacyjnej<sup>45</sup>.

W ostatnich latach Unia Europejska podejmuje szereg zintegrowanych działań mających na celu wspieranie rozwoju szkolnictwa wyższego w państwach członkowskich, odpowiadając na wyzwania cyfrowej i ekologicznej transformacji, demograficznych zmian oraz rosnącej potrzeby rozwoju kompetencji przyszłości<sup>46</sup>.

W ramach unijnych strategii i inicjatyw wypracowano wspólne ramy polityczne, które mają na celu harmonizację systemów edukacyjnych, wspieranie innowacyjnych modeli nauczania oraz wzmacnianie roli uczelni jako kluczowych aktorów społecznych i gospodarczych. Dokumenty takie jak „European Strategy for Universities”<sup>47</sup>, „Digital Education Action Plan 2021–2027”<sup>48</sup>, czy „Zalecenia Rady UE w sprawie mikrokwalifikacji”<sup>49</sup>, wpisują się w szerszy kontekst budowy Europejskiego Obszaru Edukacyjnego i kontynuacji Procesu Bolońskiego. Analiza tych dokumentów pozwala uchwycić wspólne kierunki zmian w politykach edukacyjnych UE, z naciskiem na jakość kształcenia, inkluzywność, umiędzynarodowienie oraz rozwój kompetencji dostosowanych do zmieniającego się rynku pracy.

W poniższej tabeli nr 2 zawarto kluczowe wnioski z omówionych powyżej dokumentów.

---

<sup>43</sup> Zob. np. M. Kwiek, (2015). Uniwersytet w dobie przemian: instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji, Warszawa: PWN; D. Dakowska, (2019). Higher education policy in the European Union. Oxford Research Encyclopedia of Politics.

<sup>44</sup> J. Woźnicki, (red.) (2024). Prognoza rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2030 r.: Wizja, misja, uwarunkowania i warianty rozwojowe [Raport Końcowy]. Fundacja Rektorów Polskich i Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.

<sup>45</sup> R. Tabaszewski (2020). Status nauczyciela akademickiego jako osoby pełniącej funkcję publiczną. Uwagi na tle ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Białostockie Studia Prawnicze, 25(4).

<sup>46</sup> Komisja Europejska (2022). Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów w sprawie Europejskiej strategii na rzecz szkół wyższych, COM(2022) 16 final.

<sup>47</sup> Komisja Europejska (2022). Communication from the Commission on a European strategy for universities. <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-01/communication-european-strategy-for-universities-graphic-version.pdf>

<sup>48</sup> Komisja Europejska (2020). Digital Education Action Plan 2021-2027. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0624>

<sup>49</sup> Rada Unii Europejskiej (2022). Zalecenie Rady w sprawie europejskiego podejścia do mikropoświadczeń na potrzeby uczenia się przez całe życie i zatrudnialności, Dziennik Urzędowy UE, 2022/C 243/02. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627(02))

**Tabela 2. Dokumenty strategiczne Unii Europejskiej w kontekście rozwoju szkolnictwa wyższego i ich implikacje w kontekście wymagań dotyczących podnoszenia kwalifikacji nauczycieli akademickich**

| L.p. | Dokument                                               | Założenia                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Zakres strategiczny                                                     | Wnioski w kontekście wymagań dotyczących podnoszenia kwalifikacji nauczycieli akademickich                                                                                                                                                      |
|------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.   | <b>European Strategy for Universities (2022)</b>       | Strategia Komisji Europejskiej wspierająca głębszą współpracę międzyuczelnianą w Europie. Jej cele to:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Wzmocnienie tożsamości europejskiej</b> poprzez flagowe projekty (np. mobilność, wspólne programy).</li> <li>• <b>Uczelnie jako kluczowi aktorzy transformacji cyfrowej i zielonej</b> – promowanie innowacyjności i kompetencji przyszłości.</li> <li>• <b>Demokratyczne wartości, różnorodność, autonomia</b> – akcent na wolność akademicką, inkluzywność i zarządzanie uczelnią.</li> </ul> | HE (Higher Education), badania, innowacje                               | Strategia promuje rozwój kompetencji przyszłości wśród kadry akademickiej jako element transformacji cyfrowej i ekologicznej. Wspieranie mobilności, współpracy i wspólnych programów wymaga ciągłego rozwoju zawodowego nauczycieli.           |
| 2.   | <b>Digital Education Action Plan (2021–2027)</b>       | Strategia dla całego systemu edukacji, także uczelni:<br>Priorytety: edukacja cyfrowa, dostępność i równość w dostępie do technologii.<br>Cele: wspieranie adaptacyjności uczelni do ery cyfrowej (m.in. platformy, szkolenia kadr).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Cyfryzacja, edukacja, inkluzja                                          | Uczelnie powinny zapewniać kadrze dostęp do szkoleń z zakresu technologii cyfrowych. Dokument wskazuje na konieczność rozwoju umiejętności cyfrowych pracowników naukowo-dydaktycznych w celu dostosowania się do wymogów nowoczesnej edukacji. |
| 3.   | <b>Council Conclusions – High-Level Roadmap (2022)</b> | Wnioski Rady UE wyznaczają kierunki polityki edukacyjnej: inkluzja, innowacja, cyfryzacja, „zieloność”, konkurencyjność.<br>Zachęta dla uniwersytetów europejskich i rozwój sojuszy                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Innowacje, ESG (Environmental, Social, Governance), umiędzynarodowienie | Rada UE sugeruje potrzebę systemowego wsparcia dla kadry akademickiej w obszarach zielonej i cyfrowej transformacji. Wzmacnianie kompetencji pracowników uczelni to warunek sukcesu reform.                                                     |

| L.p. | Dokument                                                                                              | Założenia                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Zakres strategiczny                  | Wnioski w kontekście wymagań dotyczących podnoszenia kwalifikacji nauczycieli akademickich                                                                                                                                              |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      |                                                                                                       | międzynarodowych (European Universities).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                      |                                                                                                                                                                                                                                         |
| 4.   | <b>Bologna Process/ European Higher Education Area (EHEA)</b>                                         | <p>Ponad 20-letni proces harmonizacji systemów HE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trójstopniowa struktura: BA (Bachelor of Arts), MA (Master of Arts), PhD (Doctor of Philosophy), ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), uznawalność dyplomów, standardy jakości (ESG)</li> <li>• Stała ewolucja – raport EHEA 2024 dokumentuje postępy i nowe wyzwania (np. umiędzynarodowienie, nauczanie cyfrowe)</li> </ul> | Spójność strukturalna, jakość        | Proces Boloński zakłada istnienie mechanizmów zapewniania jakości, które obejmują również rozwój kompetencji nauczycieli akademickich. Wymogi ESG obligują uczelnie do wspierania doskonalenia dydaktycznego i zawodowego kadry.        |
| 5.   | <b>Zalecenia Rady z dnia 22 czerwca 2022 r. w sprawie europejskiego podejścia do mikropoświadczeń</b> | Wspólny europejski model mikrokwalifikacji wspierający <b>lifelong learning</b> , mobilność i uznawalność krótkich form kształcenia                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Lifelong learning                    | Mikrokwalifikacje jako uznawana forma kształcenia ustawicznego mogą być wykorzystywane przez nauczycieli akademickich do formalnego rozwijania kompetencji zawodowych i dydaktycznych.                                                  |
| 6.   | <b>EUA – Raport Trends 2024</b>                                                                       | European University Association wskazuje trendy w rozwoju HE: digitalizacja, student-centred learning, umiędzynarodowienie i rosnąca rola ESG w strategiach uczelni                                                                                                                                                                                                                                                                              | Cyfryzacja, ESG, umiędzynarodowienie | W obliczu digitalizacji i umiędzynarodowienia rośnie presja na systematyczne podnoszenie kwalifikacji. Uczelnie powinny wdrażać strategie szkoleniowe dla kadry jako element realizacji celów ESG i edukacji zorientowanej na studenta. |

Źródło: opracowanie własne na podstawie Komisja Europejska (2020). Digital Education Action Plan 2021-2027, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0624>; Rada Unii Europejskiej (2022). Zalecenie Rady w sprawie europejskiego podejścia do mikropoświadczeń na potrzeby uczenia się przez całe życie i zatrudnialności, Dziennik Urzędowy UE, 2022/C 243/02. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627(02)); M. Gaebel, T. Zhang, H. Stoeber (2024). Trends 2024. European higher education institutions in times of transition, Brussels: European University Association.

Jak wskazano w tabeli, kluczowe wspólne wyzwania w UE w kontekście szkolnictwa wyższego to: cyfrowa transformacja uczelni (online, AI, platformy, mikro-kwalifikacje); uczelnie w roli innowatorów – ekologicznej i cyfrowej transformacji; inkluzywność i wartości demokratyczne – różnorodność, autonomia, równość; mobilność i międzynarodowość – European Universities, EHEA, micro-credentials; jakość i uznawalność – ESG, ECTS, systemy oceny i akredytacji.

Na podstawie analizy kluczowych dokumentów europejskich można stwierdzić, że rozwój zawodowy nauczycieli akademickich staje się jednym z priorytetów polityki szkolnictwa wyższego w UE<sup>50</sup>. Strategia dla uniwersytetów, plan działań na rzecz edukacji cyfrowej oraz konkluzje Rady UE podkreślają potrzebę systemowego wspierania kadry w zdobywaniu kompetencji odpowiadających wyzwaniom transformacji cyfrowej, ekologicznej i społecznej. Szczególną uwagę zwraca się na rozwój umiejętności cyfrowych, innowacyjnych form nauczania, a także dostosowanie do zróżnicowanych potrzeb studentów w duchu edukacji inkluzywnej i zorientowanej na studenta. Proces Boloński oraz rekomendacje dotyczące mikrokwalifikacji podkreślają formalne znaczenie doskonalenia kompetencji dydaktycznych i uznawalność krótkich form kształcenia, co sprzyja uczeniu się przez całe życie. Z kolei raporty EUA (European University Association) wskazują na rosnące oczekiwania wobec uczelni w zakresie tworzenia strategii rozwoju kadry, integrujących aspekty jakości, ESG, digitalizacji oraz internacjonalizacji<sup>51</sup>. W rezultacie nauczyciele akademicy muszą nieustannie podnosić swoje kwalifikacje, a uczelnie – zapewniać im odpowiednie warunki do tego rozwoju.

W polskim systemie szkolnictwa wyższego obecnie funkcjonują trzy główne dokumenty lub inicjatywy strategiczne, które wyznaczają kierunki jego transformacji. Choć różnią się one zakresem, instytucjonalnym umocowaniem oraz poziomem szczegółowości, to łączy je wspólna orientacja na jakość kształcenia, elastyczność systemu, umiędzynarodowienie, rozwój kompetencji przyszłości oraz digitalizację<sup>52</sup>. Aktualną podstawą organizacyjno-prawną funkcjonowania polskiego systemu szkolnictwa wyższego i nauki jest ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2024 poz. 1571) wraz z aktami wykonawczymi. Ustawa usankcjonowała m.in. projakościowe rozwiązania takie jak: Inicjatywa Doskonałości Uczelnia Badawcza oraz szkoły doktorskie<sup>53</sup>.

---

<sup>50</sup> Komisja Europejska (2017). Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów dotyczący odnowionego programu UE dla szkolnictwa wyższego, Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury

<sup>51</sup> T. Zhang (2025). Staff development in learning and teaching at European universities. Brussels, European University Association.

<sup>52</sup> Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej (2023). Strategia rozwoju Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej na lata 2024-2030, Warszawa. <https://nawa.gov.pl/images/Aktualnosci/2023/Strategia-NAWA/strategia-rozwoju-NAWA-14-wrzesnia--bez-tabeli.pdf>

<sup>53</sup> Ustawa z dnia 11 września 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2024 poz. 1571).

Kluczowe strategiczne kierunki rozwoju systemowego uczelni w Polsce zostały nakreślone m.in. w **Prognozie rozwoju szkolnictwa wyższego do 2030 roku**, a jej realizacja kształtuje nową rzeczywistość akademicką<sup>54</sup>. Zawiera ona wizję, scenariusze, rekomendacje oraz analizy trendów — w tym digitalizacji, umiędzynarodowienia, jakości kształcenia, zarządzania, technologizacji dydaktyki, inkluzywności itp.<sup>55</sup> Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW) powołało 17-osobowy zespół ekspertów do opracowania **Rządowej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego**, której założenia mają zostać przedstawione do września 2025 r.<sup>56</sup> Strategia ma wyznaczyć priorytety takie jak: kompetencje przyszłości, powiązania uczelni z gospodarką i społeczeństwem, efektywne finansowanie oraz wsparcie kadr. Innym strategicznym dokumentem jest **Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (ZSU 2030)**<sup>57</sup>. Jest to dokument rządowy ukierunkowany na rozwój kompetencji w całym systemie edukacji, w tym szkolnictwie wyższym. Zawiera on plan rozwijania umiejętności cyfrowych, zawodowych, kompetencji kadr oraz współpracy z rynkiem pracy w perspektywie do 2030 r.

Trzy przedstawione powyżej dokumenty pełnią różne, komplementarne role:

- **„Prognoza 2030”** dostarcza pogłębionych analiz trendów i scenariuszy, które mogą wspierać uczelnie w podejmowaniu autonomicznych decyzji strategicznych.
- **Strategia MNiSW (2025)** ma stać się głównym dokumentem wyznaczającym ramy instytucjonalne, finansowe i organizacyjne dla sektora w nadchodzącej dekadzie.
- **ZSU 2030** umieszcza szkolnictwo wyższe w szerszym kontekście rozwoju kompetencji społeczeństwa i gospodarki, z naciskiem na spójność między etapami edukacji.

Wspólnie dokumenty te wskazują, że przyszłość szkolnictwa wyższego będzie oparta na synergii między technologią, jakością kształcenia, inkluzywnością oraz współpracą międzynarodową i międzysektorową. Strategiczne dokumenty kształtujące politykę szkolnictwa wyższego w Polsce do 2030 roku jednoznacznie wskazują, że rozwój kadry akademickiej będzie kluczowy dla sukcesu systemu. Wymagana będzie nie tylko aktualizacja wiedzy, ale także rozwój kompetencji miękkich, cyfrowych, międzynarodowych i środowiskowych. Uczelnie będą musiały

---

<sup>54</sup> J. Woźnicki (2023). Prognoza rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2030. Konferencja Rektorów Akademickich Szkół. Polskich.

[https://www.frp.org.pl/images/Prezentacja\\_JW\\_APS\\_28.03.2023\\_2.pdf?utm\\_](https://www.frp.org.pl/images/Prezentacja_JW_APS_28.03.2023_2.pdf?utm_)

<sup>55</sup> J. Woźnicki (red.) (2024). Prognoza rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2030 r.: Wizja, misja, uwarunkowania i warianty rozwojowe [Raport Końcowy]. Fundacja Rektorów Polskich i Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Oficyna Wydawnicza SGH. <https://irsw.pl/raport-prognoza-rozwoju-szkolnictwa-wyzszego-w-polsce/>

<sup>56</sup> Forum akademickie (2025). W MNiSW powstanie projekt strategii rozwoju szkolnictwa wyższego. <https://forumakademickie.pl/w-mnisw-powstanie-projekt-strategii-rozwoju-szkolnictwa-wyzszego/>

<sup>57</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej (2020). Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa). <https://www.gov.pl/web/edukacja/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow>

aktywnie wspierać nauczycieli akademickich w tym procesie – zarówno organizacyjnie, jak i finansowo.

**Prognoza 2030** kładzie nacisk na nowe modele uczelni, digitalizację, umiejętności związane z neuro różnorodnością i internacjonalizacją – co bezpośrednio przekłada się na potrzebę doskonalenia kompetencji cyfrowych, włączających i międzykulturowych wśród kadry. **Strategia MNiSW**, jako dokument rządowy w przygotowaniu, wskazuje na finansowanie, rozwój kadr i internacjonalizację jako filary przyszłej polityki. Implikacją dla kadry akademickiej jest zatem konieczność ciągłego doskonalenia, także w zakresie pozyskiwania środków, współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym i prowadzenia dydaktyki odpowiadającej wymaganiom rynku pracy. Z kolei **Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030** rozszerza perspektywę na cały system edukacji, wskazując na rolę uczelni jako partnerów w rozwijaniu kompetencji cyfrowych, idei uczenia się przez całe życie (LLL) i współpracy z gospodarką. Dla nauczycieli akademickich oznacza to zarówno konieczność samodoskonalenia, jak i pełnienia roli aktywnych twórców zmiany w modelu edukacji.

Podsumowując, wszystkie dokumenty strategiczne opracowane dla szkolnictwa wyższego wpisują się w koncepcję uczelni przyszłości, gdzie kadra akademicka realizuje wiele zadań: od dydaktyki, poprzez naukę aż do pełnienia ról menedżerskich przy realizacji różnych projektów. Z pewnością musi być do tych ról systemowo i kompetencyjnie przygotowywana.

### 2.3. Determinanty rozwoju kompetencji nauczycieli akademickich

Kompetencje definiuje się ogólnie jako zbiór wiedzy, umiejętności i zachowań, które umożliwiają jednostce skuteczne wykonywanie określonych zadań lub ról w celu osiągnięcia pożądaných celów<sup>58</sup>. Niektóre definicje podkreślają również związek cech osobowościowych oraz kulturowych, które wraz z wiedzą i umiejętnościami zapewniają skuteczne wykonywanie zadań w określonym środowisku pracy<sup>59</sup>.

W kontekście edukacyjnym kompetencje odnoszą się do opanowania tych elementów niezbędnych do wypełniania obowiązków zawodowych nauczyciela. A zatem kompetencje nauczyciela akademickiego to połączenie wiedzy, umiejętności, postaw i zachowań, które nauczyciele akademicy muszą posiadać, aby skutecznie wykonywać swoje obowiązki dydaktyczne i przyczyniać się do osiągania celów edukacyjnych. Uszczegółowiając, kompetencje nauczyciela akademickiego obejmują: opanowanie wiedzy przedmiotowej, umiejętności pedagogiczne (metody nauczania,

---

<sup>58</sup> M. Rahmadini (2024). The Influence of Teacher's Competence and Academic Supervision on Teacher's Performance. PPSDP International Journal of Education, 3(2), 338–352; A. Cahyanti, B. Purwoko, A. Khamidi, N. Hariyati, E. Roesminingsih (2024). Fostering Student Motivation Through Teacher Competence. EDUKASIA: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran, 5(1), 751-758.

<sup>59</sup> A. Ziętek (2023). Kompetencje nauczycieli akademickich. Przegląd literatury z wykorzystaniem techniki co-word analysis. Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, 154(5), 93-113.

planowanie programów nauczania), postawy osobiste i zawodowe (takie jak profesjonalizm, etyczne postępowanie i motywacja) i umiejętność dostosowania się do zróżnicowanych potrzeb uczniów i promowania integracji, a także konieczność ciągłego rozwoju i refleksja w celu poprawy praktyki nauczania<sup>60</sup>.

Rozwój kompetencji nauczycieli akademickich jest obecnie traktowany jako kluczowy element podnoszenia jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. Zgodnie z zaleceniami C/2024/7282), rozwój ten powinien być systematyczny, wspierany instytucjonalnie i oparty na zróżnicowanych formach aktywności edukacyjnych<sup>61</sup>. Kompetencje kadry akademickiej są kluczowym czynnikiem wpływającym na kompetencje absolwentów szkół wyższych, a w dalszej perspektywie pracowników<sup>62</sup>. Na podstawie dokumentów strategicznych omówionych w podrozdziale 2.2 można wskazać, że rozwój kompetencji kadry akademickiej staje się wspólnym i nadrzędnym priorytetem w polityce edukacyjnej państwa polskiego. Choć dokumenty różnią się zakresem (ekspertski vs. rządowy, sektorowy vs. horyzontalny), wszystkie podkreślają potrzebę przygotowania nauczycieli akademickich do działania w warunkach dynamicznych zmian technologicznych, organizacyjnych i społecznych (Tabela 3).

**Tabela 3. Dokumenty strategiczne dla rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce i implikacje dla rozwoju kompetencji kadry akademickiej**

| Dokument               | Główne obszary                                                                                                        | Implikacje dla rozwoju kompetencji kadry                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Prognoza 2030</b>   | Trendy, modele, wizje, scenariusze, rekomendacje (Internacjonalizacja, digitalizacja, technologie, inkluzywność, ESG) | <ul style="list-style-type: none"> <li>Konieczność rozwijania <b>kompetencji cyfrowych</b> (technologie, digitalizacja), m.in. w zakresie nauczania online, zarządzania danymi, sztucznej inteligencji.</li> <li>Zwiększony nacisk na <b>internacjonalizację</b> – potrzebne umiejętności międzykulturowe, znajomość języków, zdolność do pracy w międzynarodowym środowisku akademickim.</li> <li>Wzrost znaczenia <b>kompetencji w zakresie ESG</b>, w tym zrównoważonego rozwoju, etyki, włączania społecznego (inkluzji) i zarządzania.</li> <li>Uczelnie będą oczekiwać od kadry większej <b>elastyczności i zaangażowania w transformację instytucjonalną</b> (nowe modele zarządzania, kształcenia).</li> </ul> |
| <b>Strategia MNiSW</b> | Kompetencje przyszłości, współpraca z gospodarką, finansowanie, kadry                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Rozwój <b>kompetencji przyszłości</b> – konieczność aktualizacji wiedzy, zwłaszcza w kontekście współpracy z gospodarką (np.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

<sup>60</sup> M. Moriera, B. Arcas, T. Sánchez, R. García, M. Melero, N. Cunha, M. Viana & M. Almeida. (2022). Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 1(4), 90-123; M. Mubarak. (2024). Relationship of teacher competency to the quality of students. *Abjadia: International Journal of Education*, 9(2).

<sup>61</sup> Council of the European Union (2024). Council Recommendation on attractive and sustainable careers in higher education, Publications Office of the European Union. <https://coilink.org/20.500.12592/48wq8fc> on 06 Aug 2025. COI: 20.500.12592/48wq8fc

<sup>62</sup> A. Wach-Kąkolewicz (2013). Rozwój kompetencji pedagogicznych nauczycieli akademickich – potrzeby i działania. *Neodidagmata* 35, 3–20.

| Dokument        | Główne obszary                      | Implikacje dla rozwoju kompetencji kadry                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                 |                                     | <p>projektowe podejście, innowacyjność, praca zespołowa).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lepsze przygotowanie dydaktyczne</b> do kształcenia praktycznego, interdyscyplinarnego, opartego na współpracy z przemysłem i sektorem publicznym.</li> <li>• Potrzeba podnoszenia kwalifikacji w zakresie <b>zarządzania projektami badawczo-rozwojowymi</b>, pozyskiwania finansowania i współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym.</li> </ul>                                                                                                     |
| <b>ZSU 2030</b> | Rozwój kompetencji w całej edukacji | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Konieczność ciągłego kształcenia się i zdobywania <b>nowych kwalifikacji</b> – zarówno formalnych (kursy, mikrokwalifikacje), jak i nieformalnych.</li> <li>• Kadra akademicka będzie wspierana i jednocześnie zobowiązana do <b>roli edukatora kompetencji przekrojowych</b> (np. krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, kompetencje cyfrowe i społeczne).</li> <li>• Uczelnie będą wdrażać systemy rozwoju zawodowego pracowników dydaktycznych (np. mentoring, ścieżki rozwoju, szkolenia ustawiczne).</li> </ul> |

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Woźnicki (2023). Prognoza rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2030. Konferencja Rektorów Akademickich Szkół. Polskich. [https://www.frp.org.pl/images/Prezentacja\\_JW\\_APS\\_28.03.2023\\_2.pdf?utm\\_](https://www.frp.org.pl/images/Prezentacja_JW_APS_28.03.2023_2.pdf?utm_) ; Forum akademickie (2025). W MNiSW powstanie projekt strategii rozwoju szkolnictwa wyższego. <https://forumakademickie.pl/w-mnisw-powstanie-projekt-strategii-rozwoju-szkolnictwa-wyzszego/>; Ministerstwo Edukacji Narodowej (2020). Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa). <https://www.gov.pl/web/edukacja/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow>

Oczekiwania wobec nauczycieli akademickich w kontekście rozwoju kompetencji wynikają więc częściowo z wymagań formalnych i prawnych. Ponadto, związane są z modelem funkcjonowania uczelni, który determinują trendy globalne w kształceniu na poziomie uczelni, szybki postęp technologiczny, rosnące oczekiwania społeczne oraz zmieniające się potrzeby rynku pracy.

Część polskich uczelni funkcjonuje wciąż według modelu bazującego na rozwoju naukowym kadry akademickiej (model niemiecki), marginalizującego **kwalifikacje dydaktyczne nauczycieli**<sup>63</sup>. W tym modelu od nauczyciela akademickiego wymaga się przede wszystkim nauki uprawianej ustawicznie oraz prowadzenia badań i dzielenia się ich wynikami ze środowiskiem, w tym ze studentami. Przy tym często zakłada się, że kompetencje naukowe automatycznie przekładają się na umiejętności dydaktyczne. Tymczasem, twórca modelu angielskiego, John Newman, zaznaczał, że zdolności badawcze nie zawsze idą w parze ze zdolnościami nauczycielskimi, zaś

<sup>63</sup>A. Wach, (2024). W stronę profesjonalizacji kompetencji nauczyciela akademickiego. Przykład Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu. Forum Oświatowe, 37(1), 53–71.

szkoła wyższa ma charakter edukacyjny i wychowawczy, zatem kształtowanie wiedzy i technicznych umiejętności powinno towarzyszyć kształtowaniu sfer emocjonalnej i moralnej. To wymaga od nauczyciela akademickiego umiejętności kształtowania sfery emocjonalnej i intelektualnej u studentów oraz umiejętności ciągłego uczenia się<sup>64</sup>. Działanie ośrodków akademickich, historycznie skupiających się raczej na działalności badawczej, z biegiem lat coraz bardziej powiązane jest z życiem gospodarczym. W modelu opartym na idei uniwersytetu odpowiedzialnego (uniwersytetu „trzeciej misji”) oraz uniwersytetu przedsiębiorczego wymagania wobec kadry akademickiej przesunęły się w stronę większej **współpracy z podmiotami gospodarczymi**. To wiąże się z koniecznością prowadzenia badań stosowanych, posiadaniem umiejętności pozyskiwania funduszy, budowania pozytywnego wizerunku uczelni i relacji z jej interesariuszami<sup>65</sup>. Aktualnie modele działania uczelni ewoluują, a zdaniem Barnetta różne modele uniwersytetu przeplatają się ze sobą<sup>66</sup>, co powoduje, że oczekiwania wobec nauczycieli akademickich zatrudnionych na publicznych uniwersytetach w miarę upływu czasu narastają. Ponadto, oczekiwania te wynikają też ze zmieniającej się roli studenta w procesie edukacji. Współczesny model kształcenia w szkolnictwie wyższym coraz częściej przyjmuje formę uczenia się skoncentrowanego na studencie (ang. student-centred learning), co wymaga od nauczycieli akademickich nie tylko doskonałej znajomości swojego przedmiotu, lecz także kompetencji z zakresu **pedagogiki, psychologii uczenia się oraz projektowania dydaktycznego**<sup>67</sup>. Kompetencje dydaktyczne kadry akademickiej ulegają istotnym przekształceniom. Nie są one już ograniczone jedynie do przekazywania wiedzy, lecz obejmują szeroki wachlarz umiejętności związanych z projektowaniem procesów uczenia się, wykorzystywaniem technologii edukacyjnych, wspieraniem rozwoju kompetencji miękkich u studentów. Dotychczasowy model nauczania, oparty głównie na transmisji wiedzy, przestaje być wystarczający. Według badań A. Andrzejczak, dla studentów istotniejszą kwestią jest sposób przekazywania wiedzy przez nauczyciela, czyli kompetencje dydaktyczne niż jego wiedza merytoryczna<sup>68</sup>. Studenci oczekują na zajęciach wiedzy instrumentalnej, lecz przekazanej w sposób przystępny i interesujący. Istotne są bardziej zaawansowane **kompetencje metodyczne** wychodzące poza umiejętności prezentacyjne<sup>69</sup>. Nowoczesna edukacja zakłada aktywny udział studenta jako

---

<sup>64</sup> J. Bugaj. (2016). Oczekiwania wobec nauczycieli akademickich w kontekście wybranych modeli uniwersytetów. W T. Wawak (red.), Zarządzanie w szkołach wyższych i innowacje w gospodarce Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 129–140.

<sup>65</sup> J. Bugaj (2016). Oczekiwania wobec..., op cit.

<sup>66</sup> R. Barnett (2010). Being a University. New York: Routledge, 54-56.

<sup>67</sup> European Commission, High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013). Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions, Publication Office.

<sup>68</sup> A. Andrzejczak (2017). Tożsamość zawodowa nauczycieli akademickich a oczekiwania studentów związane ze studiami ekonomicznymi. *Studia Oeconomica Posnaniensia*, 5(3), 47-66.

<sup>69</sup> P. Gossman (2016). Enhancing learning and teaching in higher education: engaging with the dimensions of practice. *Innovations in Education and Teaching International*, 53. 1-2.

uczestnika procesu uczenia się. Nie jest on już biernym odbiorcą, lecz aktywnym uczestnikiem, współtwórcą i współodpowiedzialnym partnerem w procesie kształcenia. A zatem nauczyciel musi stosować strategie aktywizujące (np. problem-based learning, flipped classroom) i wspierać uczenie się poprzez doświadczenie (experimental learning). Student buduje wiedzę poprzez własne doświadczenia, interakcje i refleksję. Nauczyciel pełni **funkcję mentora lub facylitatora**, a nie tylko „dostarczyciela” wiedzy<sup>70</sup>. Od kadry akademickiej oczekuje się zatem elastycznego dostosowywania metod dydaktycznych do potrzeb różnych grup studentów<sup>71</sup>, umiejętności stosowania nowoczesnych technologii edukacyjnych<sup>72</sup> i projektowania środowisk sprzyjających uczeniu się i współpracy<sup>73</sup>. Umiejętności metodyczne pozwalają nauczycielowi dobrać metodę odpowiednią do sytuacji oraz zrealizować ją tak, by osiągnąć założony cel zajęć<sup>74</sup>. Coraz częściej student staje się współtwórcą procesu dydaktycznego, uczestnicząc w projektowaniu programów nauczania, ocenie kursów oraz wspólnym doskonaleniu jakości edukacji, a jego opinie wpływają na rankingi i działania uniwersytetów. Z ewolucji roli studenta w procesie edukacyjnym wynikają konkretne wymagania wobec kadry akademickiej, które wykraczają poza tradycyjne pojmowanie nauczania. Nauczyciel nie powinien postrzegać siebie jako jedynego źródła wiedzy, ale jako partnera w procesie kształcenia. Wymaga to gotowości do współprojektowania zajęć ze studentami, przyjmowania i uwzględniania ich informacji zwrotnych oraz tworzenia przestrzeni dialogu i współodpowiedzialności<sup>75</sup>. Wśród oczekiwań studentów pojawiają się też takie kwestie jak możliwość otwartej dyskusji i wymiany poglądów zamiast otrzymywania gotowej wiedzy, czy sposób prowadzenia zajęć pozostawiający studentowi duży stopień niezależności. Współczesny nauczyciel akademicki powinien nie tylko przekazywać aktualną wiedzę, ale również wspierać rozwój kompetencji studentów w zakresie krytycznego myślenia, kreatywności, pracy zespołowej, rozwiązywania problemów oraz odpowiedzialności społecznej. Wymagane są więc też umiejętności pedagogiczne, obejmujące wsparcie rozwoju społecznego,

---

<sup>70</sup> J. Biggs, C. Tang (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: McGraw-Hill Education; M. Healey, A. Flint, K. Harrington (2014). *Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education*. York: Higher Education Academy.

<sup>71</sup> A. Jabbar, M. Mirza (2017). Managing diversity: academic's perspective on culture and teaching. *Race Ethnicity and Education*, 22(5), 569–588; J.A. Banks (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J.A. Banks & C.A.M. Banks, *Handbook of research on multicultural education* (2nd Ed., pp. 3–29). San Francisco: Jossey-Bass.

<sup>72</sup> OECD (2023). *OECD Digital Education Outlook 2023. Teacher Digital Competences*. [https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2023\\_c74f03de-en/full-report/teacher-digital-competences-formal-approaches-to-their-development\\_4a05344c.html](https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2023_c74f03de-en/full-report/teacher-digital-competences-formal-approaches-to-their-development_4a05344c.html)

<sup>73</sup> S. Freigang, L. Schlenker, T.A. Köhler (2018). Conceptual framework for designing smart learning environments. *Smart Learning Environments* 5, 27(2018).

<sup>74</sup> Ostolski, P. R. (2021). Kompetencje metodyczne nauczycieli akademickich [w] A. Karpińska, M. Zińczuk, & K. Kowalczyk (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 287–299.

<sup>75</sup> C. Bovill, A. Cook-Sather, P. Felten (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133–145.

emocjonalnego i moralnego studentów<sup>76</sup>. Nauczyciele akademicki muszą dziś być nie tylko ekspertami w swoich dziedzinach, ale także wspierając studentów jako przyszłych profesjonalistów, nauczyciele powinni rozwijać umiejętności udzielania informacji zwrotnej, prowadzić mentoring akademicki i zawodowy i wspierać rozwój osobisty i kariery studentów<sup>77</sup>. Studenci coraz częściej oczekują edukacji spersonalizowanej, praktycznie zorientowanej i osadzonej w realiach współczesnego świata. Raport OECD „What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum” podkreśla potrzebę elastycznie dostosowywanego programu nauczania, opierającego się na aktywizujących metodach oraz kształtowaniu kompetencji przyszłości (ang. learning compass)<sup>78</sup>. Z perspektywy studentów kluczowe są **kompetencje wykładowców w zakresie budowania relacji i komunikacji**, otwartości na dialog i współuczestnictwo w procesie nauczania, wspierania motywacji wewnętrznej oraz rozwijania umiejętności uczenia się przez całe życie<sup>79</sup>. Z kolei rynek pracy kładzie nacisk na rozwój **kompetencji przekrojowych** (tzw. transversal skills)<sup>80</sup>, takich jak praca zespołowa, rozwiązywanie problemów i zdolność adaptacji, co wpływa na oczekiwania wobec instytucji edukacyjnych w zakresie rozwijania tych umiejętności także wśród nauczycieli, którzy są odpowiedzialni za ich kształtowanie u studentów<sup>81</sup>.

Proces umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego nabiera coraz większego znaczenia w dobie globalizacji, zwiększonej mobilności akademickiej oraz rosnącego znaczenia współpracy międzynarodowej w badaniach i dydaktyce. Wymusza to na nauczycielach akademickich poszerzenie tradycyjnych zestawów kompetencji o umiejętności pozwalające na skuteczne funkcjonowanie w środowiskach międzykulturowych, wielojęzycznych i zróżnicowanych edukacyjnie. Kompetencje te mają charakter zarówno **poznawczy, językowy, dydaktyczny, jak i osobowościowy**. Od kadry akademickiej oczekuje się świadomości kulturowej, wrażliwości na pochodzenie studentów oraz promowanie praktyk integracyjnych, które zmniejszają uprzedzenia i wspierają wszystkich studentów<sup>82</sup>. Kompetencje językowe nauczycieli powinny obejmować nie tylko biegłość w posługiwaniu się

---

<sup>76</sup> A. Andrzejczak (2017). Tożsamość zawodowa..., op cit.

<sup>77</sup> E. Cox (2005). Adult learners learning from experience: using a reflective practice model to support work-based learning. *Reflective Practice*, 6(4), 459–472.

<sup>78</sup> OECD (2020). *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>.

<sup>79</sup> A. Chiappe, A. Samper, A. Wills, I. Restrepo (2020). Rethinking 21st century schools: the quest for lifelong learning ecosystems. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(107), 521-544.

<sup>80</sup> OECD. HEInnovate – Encouraging entrepreneurship through higher education. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/skills-for-smes-and-entrepreneurs/heinnovate-encouraging-entrepreneurship-through-higher-education.html>

<sup>81</sup> M. Rego, D. Sáez-Gambín, J. González-Geraldo, D. García-Romero (2022). Transversal Competences and Employability of University Students: Converging towards Service-Learning. *Education Sciences*, 12(4), 265.

<sup>82</sup> B. Romijn, P. Slot, P. Leseman (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103236.

językiem obcym, ale także umiejętność przekazywania złożonych treści w sposób zrozumiały dla studentów o zróżnicowanym przygotowaniu językowym i kulturowym<sup>83</sup>. Umiedzynarodowienie uczelni nie ogranicza się do procesu dydaktycznego, ale obejmuje również udział w projektach międzynarodowych, współpracę badawczą, a także zaangażowanie w działania mobilnościowe.

Nauczyciele akademicki powinni więc posiadać umiejętności związane z **projektowaniem i zarządzaniem projektami badawczo-edukacyjnymi** w środowisku międzynarodowym, rozumienie zasad funkcjonowania programów takich jak Erasmus+, Horizon Europe czy Marie Skłodowska-Curie Actions<sup>84</sup>.

Nauczyciel akademicki to dziś Nauczyciel Europejski, który według Komisji Europejskiej powinien wykazać się umiejętnościami pracy z wielokulturową grupą, wykorzystania nowinek technologicznych, pracy w społeczeństwie i dla społeczeństwa<sup>85</sup>.

W świetle zidentyfikowanych w ramach niniejszego opracowania trendów globalnych w edukacji można wskazać wiele wyzwań, które implikują konieczność rozwoju kompetencji kadry akademickiej. Technologie edukacyjne odgrywają coraz większą rolę w procesie edukacji na poziomie uczelni. E-learning, blended learning czy narzędzia typu LMS (Learning Management Systems) wymagają od wykładowców nie tylko znajomości narzędzi, ale także kompetencji metodycznych, pozwalających efektywnie integrować technologie z procesem dydaktycznym<sup>86</sup>. Pandemia COVID-19 uwidoczniła konieczność szybkiej adaptacji do nauczania zdalnego, co unaocniło luki kompetencyjne i potrzebę systemowego wsparcia rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich<sup>87</sup>. Kolejnym ważnym aspektem kompetencji dydaktycznych jest zdolność wspierania studentów w rozwijaniu tzw. kompetencji miękkich – takich jak komunikacja, współpraca, krytyczne myślenie czy zarządzanie sobą w czasie – które uznawane są dziś za kluczowe na rynku pracy<sup>88</sup>. Wreszcie, rosnąca różnorodność społeczna, kulturowa i funkcjonalna studentów sprawia, że nauczyciele akademicki muszą rozwijać **kompetencje związane z inkluzyjnością i równością w edukacji**<sup>89</sup>. W tabeli 4 przedstawiono wybrane wyzwania mające największy wpływ na implikacje dla kadry naukowo-dydaktycznej. Dotyczą one m.in. zmiany

---

<sup>83</sup> J. Jenkins (2014). *English as a Lingua Franca in the International University: The Politics of Academic English Language Policy*. London: Routledge.

<sup>84</sup> J. Knight (2004). *Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales*. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31.

<sup>85</sup> M. Sielatycki (2005). *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*. *Internetowy Magazyn CODN*, 3, 7–8.

<sup>86</sup> R. F. E. Encarnacion, A. A. D. Galang, B. J. A. Hallar (2021). *The impact and effectiveness of e-learning on teaching and learning*. *Online Submission*, 5(1), 383–397.

<sup>87</sup> J. H. L. Koh, B. K. Daniel (2022). *Shifting online during COVID-19: A systematic review of teaching and learning strategies and their outcomes*. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 56.

<sup>88</sup> K. Kimmel, L. Schwartz, R. Carpenter (2025). *Soft Skills in a Hard Environment: Shifting the Faculty Development Paradigm*. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 57(3), 4–13.

<sup>89</sup> L. Stentiford, G. Koutsouris (2021). *What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review*. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2245–2261.

podejścia do nauczania, konieczności rozwijania kompetencji cyfrowych, adaptacji do zróżnicowanych potrzeb studentów, jak również funkcjonowania w kontekstach międzynarodowych i międzykulturowych.

**Tabela 4. Wyzwania globalne w szkolnictwie wyższym i ich wpływ na oczekiwania wobec kadry akademickiej**

| L.p. | Wyzwanie                                                               | Implikacje dla nauczycieli akademickich                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Źródło                                                                                  |
|------|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.   | <b>Przesunięcie akcentów w roli dydaktyka akademickiego</b>            | Konieczność przyjęcia przez nauczyciela akademickiego roli facylitatora procesu uczenia się, osoby wspierającej aktywność i samodzielność studentów w zdobywaniu wiedzy i umiejętności                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | (Biggs & Tang, 2011; Bovill, Cook-Sather & Felten, 2011)                                |
| 2.   | <b>Kompetencje cyfrowe i zdalne nauczanie</b>                          | Nowe kompetencje w tym zakresie obejmują umiejętność projektowania treści dydaktycznych w środowisku cyfrowym; znajomość zasad projektowania interaktywności i aktywności studentów online; posługiwanie się narzędziami do oceny postępów w trybie zdalnym; świadomość zagrożeń związanych z wykluczeniem cyfrowym.                                                                                                                                                                                                                  | (Czerniawska, 2021; European Commission, 2020)                                          |
| 3.   | <b>Pedagogika włączająca i różnorodność edukacyjna</b>                 | Umiejętność prowadzenia zajęć w sposób inkluzyjny, z uwzględnieniem potrzeb różnych grup studentów – w tym osób z niepełnosprawnościami, studentów zagranicznych, osób z różnym poziomem przygotowania edukacyjnego czy kompetencjami językowymi.                                                                                                                                                                                                                                                                                     | (Stentiford & Koutsouris, 2021)                                                         |
| 4.   | <b>Umiejętność międzynarodowa i praca w międzynarodowych zespołach</b> | Umiejętność międzynarodowa i praca w zespołach międzynarodowych wymagają od nauczycieli akademickich rozwijania kompetencji językowych oraz zdolności do prowadzenia zajęć w środowisku wielokulturowym. Konieczne jest dostosowanie metod dydaktycznych do zróżnicowanych potrzeb studentów oraz umiejętność współpracy w ramach projektów badawczo-dydaktycznych o zasięgu transnarodowym. Dodatkowo istotne jest tworzenie materiałów dydaktycznych w językach obcych i znajomość międzynarodowych standardów jakości kształcenia. | (Knight, 2004; Moriera et al., 2022; Romijn, Slot & Leseman, 2021)                      |
| 5.   | <b>Zrównoważony rozwój i strategie środowiskowe</b>                    | Konieczność uwzględniania aspektów ekologicznych i społecznych w procesie dydaktycznym. Wymaga to integracji tematów związanych z ESG w treściach zajęć, niezależnie od dziedziny naukowej. Dodatkowo nauczyciele powinni promować postawy                                                                                                                                                                                                                                                                                            | (European University Association, 2025; Forte, et al., 2024; Olzhebayeva et al., 2024). |

|    |                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                  |
|----|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |                                                   | proekologiczne i kształtować u studentów świadomość odpowiedzialności za środowisko i przyszłość społeczną.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                  |
| 6. | <b>Edukacja nie dyplomowa i mikrokwalifikacje</b> | Konieczność adaptacji do nowego modelu kształcenia opartego na krótkich, elastycznych formach uczenia się. Wymaga to projektowania modułowych kursów nastawionych na konkretne efekty uczenia się i potrzeby rynku pracy, często w formule online lub hybrydowej. Nauczyciele muszą także umieć współpracować z otoczeniem społeczno-gospodarczym i stosować nowe formy oceny oraz walidacji osiągnięć edukacyjnych (np. mikropoświadczenia cyfrowe). | (Healy, 2021; Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2023, <a href="http://www.gov.pl">www.gov.pl</a> .) |

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeglądu literatury.

Z powyższych rozważań wynika, że tradycyjna rola nauczyciela akademickiego – jako wykładowcy przekazującego treści merytoryczne – staje się coraz mniej adekwatna do współczesnych realiów edukacji wyższej. Nowoczesne podejście akcentuje konieczność przyjęcia przez nauczyciela akademickiego roli facylitatora procesu uczenia się, osoby wspierającej aktywność i samodzielność studentów w zdobywaniu wiedzy i umiejętności<sup>90</sup>. Zakłada również większą otwartość dydaktyka na interdyscyplinarność, internacjonalizację treści kształcenia oraz dialog ze środowiskiem społeczno-gospodarczym, co wymaga dodatkowych kompetencji w zakresie komunikacji międzykulturowej, projektowania treści w języku angielskim (EMI – English as a Medium of Instruction), a także znajomości realiów rynku pracy<sup>91</sup>. Współczesne podejście do nauczania akademickiego zakłada także ciągłe podnoszenie **kompetencji cyfrowych**. Pandemia COVID-19 zainicjowała trwałą zmianę w funkcjonowaniu szkół wyższych, przyspieszając rozwój i wdrożenie technologii zdalnego nauczania. Choć kształcenie hybrydowe i zdalne istniało wcześniej, dopiero sytuacja kryzysowa wymusiła powszechną adaptację narzędzi cyfrowych w dydaktyce. Obecnie **umiejętność prowadzenia efektywnych zajęć online** uznawana jest za jedno z podstawowych oczekiwań wobec kadry akademickiej<sup>92</sup>. Ważnym aspektem jest również kompetencja w zakresie digital well-being, czyli umiejętność dbania o dobrostan psychiczny uczestników zajęć online, przeciwdziałania przemęczeniu cyfrowemu oraz promowania zrównoważonych form pracy w środowisku wirtualnym<sup>93</sup>. Kolejnym istotnym wyzwaniem w zakresie nowych

<sup>90</sup> L. Jabłonowska (2016). Jakość procesów dydaktycznych realizowanych przez kandydatów do nauki o wysokim potencjale. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 41(3), 179-195.

<sup>91</sup> M. Ellis (2020). Promoting Quality in Teaching through Moving into English-medium Instruction. *Studies on Quality Teachers and Quality In-service Teacher Education*, 302-325.

<sup>92</sup> European Commission (2020). Digital Education Action Plan 2021–2027. Brussels.

<sup>93</sup> X. Wang, R. Zhang, Z. Wang, T. Li (2021). How Does Digital Competence Preserve University Students' Psychological Well-Being During the Pandemic? An Investigation From Self-Determined Theory. *Frontiers in Psychology*, 12, 652594.

kompetencji dydaktycznych jest umiejętność prowadzenia zajęć w sposób inkluzyjny, z uwzględnieniem potrzeb różnych grup studentów, w tym osób z niepełnosprawnościami, studentów zagranicznych, osób z różnym poziomem przygotowania edukacyjnego czy kompetencjami językowymi<sup>94</sup>. W tym kontekście nauczyciel akademicki powinien nabywać umiejętności w zakresie: stosowania uniwersalnego projektowania dydaktyki (Universal Design for Learning), diagnozy potrzeb studentów i dostosowywania form oraz metod kształcenia, przeciwdziałania stereotypom i barierom komunikacyjnym w grupach zróżnicowanych kulturowo i społecznie<sup>95</sup>.

Podsumowując, należy podkreślić, że nauczyciele akademicy stoją w obliczu rosnących wymagań dotyczących ciągłego rozwoju i dostosowywania zróżnicowanego zestawu kompetencji zawodowych. Kompetencje te nie są statyczne. Są one ze sobą powiązane, zależne od kontekstu i mają zasadnicze znaczenie dla wspierania wysokiej jakości nauczania, promowania sukcesów studentów i utrzymywania dobrego samopoczucia nauczycieli.

## **2.4. Katalog pożądanych kompetencji nauczycieli akademickich**

W dobie dynamicznych przemian społecznych, technologicznych i ekonomicznych rola nauczyciela akademickiego znacząco ewoluuje. Od przedstawicieli kadry dydaktycznej oczekuje się dziś nie tylko przekazywania wiedzy, lecz także aktywnego wspierania studentów w rozwoju umiejętności krytycznego myślenia, kreatywnego rozwiązywania problemów, współpracy oraz uczenia się przez całe życie. Tym samym, kompetencje akademików muszą być coraz bardziej zróżnicowane i dostosowane do zmieniających się realiów edukacyjnych i społeczno-gospodarczych. W odpowiedzi na oczekiwania formalne i nieformalne nauczyciele akademicy muszą rozwijać zróżnicowane kompetencje, by skutecznie realizować misję uczelni. Katalog kompetencji nauczyciela akademickiego nie ogranicza się już wyłącznie do wiedzy merytorycznej i umiejętności dydaktycznych. Obejmuje także kompetencje cyfrowe, interkulturowe, społeczne, badawcze, a także kompetencje w zakresie zrównoważonego rozwoju czy etyki zawodowej. Rosnące znaczenie kompetencji przekrojowych oraz wymogi Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EHEA) sprzyjają formułowaniu spójnych ram odniesienia, które pozwalają nie tylko na planowanie rozwoju zawodowego kadry, ale również na podnoszenie jakości kształcenia na poziomie instytucjonalnym.

W wyniku przeprowadzonej analizy desk research zidentyfikowano kluczowe obszary kompetencyjne nauczycieli akademickich, które są uznawane za istotne z perspektywy studentów, pracodawców, a także aktualnych trendów w edukacji oraz

---

<sup>94</sup> R.B. Svendby (2024). Inclusive teaching in higher education: challenges of diversity in learning situations from the lecturer perspective. *Social Sciences*, 13(3), 140.

<sup>95</sup> R. Espada-Chavarria, R.H. González-Montesino, J. L. López-Bastías M. Díaz-Vega (2023). Universal design for learning and instruction: Effective strategies for inclusive higher education. *Education Sciences*, 13(6), 620.

strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce i Europie. W tabeli 5 zestawiono je wraz z wykazem szczegółowych kompetencji w ramach danego obszaru.

**Tabela 5. Katalog pożądanych kompetencji nauczycieli akademickich**

| Obszar                                       | Nazwa ogólna                                                  | Wykaz kompetencji                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Opis                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Kompetencje dydaktyczne</b>               | Umiejętność tworzenia skutecznego środowiska uczenia się      | Projektowanie dydaktyczne zorientowane na studenta<br>Stosowanie aktywizujących metod nauczania (problem-based learning, flipped classroom, czyli odwrócona lekcja)<br>Umiejętność udzielania informacji zwrotnej i prowadzenia mentoringu<br>Wspieranie kompetencji miękkich studentów (krytyczne myślenie, komunikacja) | Kompetencje te pozwalają efektywnie wspierać proces uczenia się studentów, dostosowując metody nauczania do ich potrzeb i aktywnie angażując ich w proces dydaktyczny.                                   |
| <b>Kompetencje pedagogiczne i metodyczne</b> | Umiejętność kształtowania treści i metod nauczania            | Tworzenie programów kształcenia zgodnych z efektami uczenia się<br>Umiejętność doboru metod i form nauczania do celu i grupy studentów<br>Stosowanie strategii aktywizujących i uczenia się przez doświadczenie<br>Ewaluacja procesu dydaktycznego i autorefleksja                                                        | Zestaw kompetencji wykracza poza narzędzia cyfrowe – dotyczy głębokiego rozumienia procesu edukacyjnego i jego optymalizacji w kontekście zróżnicowanych potrzeb                                         |
| <b>Kompetencje cyfrowe</b>                   | Umiejętność efektywnego wykorzystania technologii w dydaktyce | Tworzenie i prowadzenie zajęć online i hybrydowych<br>Obsługa platform edukacyjnych (LMS, MOOC, narzędzia interaktywne)<br>Projektowanie cyfrowych treści dydaktycznych<br>Wrażliwość na zjawisko wykluczenia cyfrowego<br>Digital well-being (dobrostan cyfrowy)                                                         | Kompetencje te umożliwiają prowadzenie nowoczesnego, dostępnego i angażującego nauczania w środowisku cyfrowym. Obejmują zarówno techniczne, jak i pedagogiczne aspekty nauczania zdalnego i hybrydowego |

| Obszar                                                | Nazwa ogólna                                                                            | Wykaz kompetencji                                                                                                                                                                      | Opis                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Kompetencje w zakresie zrównoważonego rozwoju</b>  | Umiejętność integrowania aspektów środowiskowych i społecznych w dydaktyce              | Włączanie treści ESG i SDG do programów kształcenia<br>Promowanie postaw proekologicznych i społecznej odpowiedzialności<br>Świadomość wpływu uczelni na środowisko i społeczeństwo    | Kompetencje te wpisują się w strategię zielonej transformacji uczelni i oczekiwania pracodawców dotyczące tzw. zielonych umiejętności                                 |
| <b>Kompetencje międzykulturowe i językowe</b>         | Umiejętność pracy dydaktycznej w środowisku międzynarodowym i wielokulturowym           | Prowadzenie zajęć w języku obcym (English Medium Instruction - EMI)<br>Świadomość kulturowa i otwartość na różnorodność<br>Projektowanie inkluzywnych treści i środowiska nauczania    | W kontekście umiędzynarodowienia uczelni i rosnącej liczby studentów zagranicznych, kompetencje te stają się nieodzowne dla skutecznego nauczania i budowania relacji |
| <b>Kompetencje społeczne i komunikacyjne</b>          | Budowanie relacji i wspieranie rozwoju studentów                                        | Umiejętność budowania relacji z studentami<br>Komunikacja empatyczna i asertywna<br>Wrażliwość na potrzeby emocjonalne studentów<br>Umiejętność wspierania motywacji i rozwoju kariery | Nauczyciel akademicki powinien być mentorem wspierającym rozwój psychospołeczny studentów, nie tylko przekazującym wiedzę                                             |
| <b>Kompetencje w zakresie edukacji inkluzyjnej</b>    | Umiejętność prowadzenia dydaktyki dostosowanej do potrzeb zróżnicowanych grup studentów | Projektowanie uniwersalne (UDL)<br>Diagnoza i dostosowanie metod do potrzeb edukacyjnych<br>Przeciwdziałanie stereotypom i barierom komunikacyjnym                                     | Kompetencje te są kluczowe w kontekście neuroróżnorodności, niepełnosprawności i różnic społeczno-kulturowych wśród studentów                                         |
| <b>Kompetencje w zakresie współpracy z otoczeniem</b> | Umiejętność realizacji trzeciej misji uczelni i współpracy z interesariuszami           | Projektowanie kursów w odpowiedzi na potrzeby rynku pracy<br>Współpraca z sektorem publicznym i prywatnym<br>Kompetencje projektowe i fundraisingowe                                   | Wymagane w modelu uczelni zaangażowanej społecznie i współpracującej z otoczeniem gospodarczym                                                                        |

| Obszar                                                                          | Nazwa ogólna                                                                 | Wykaz kompetencji                                                                                                                                                                                                                                | Opis                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Kompetencje badawczo-rozwojowe</b>                                           | Integracja działalności naukowej z dydaktyką i otoczeniem                    | Umiejętność prowadzenia badań stosowanych i projektów wdrożeniowych<br>Projektowanie i zarządzanie projektami B+R<br>Integracja wyników badań z dydaktyką<br>Pozyskiwanie środków na badania i rozwój                                            | Kompetencje te są szczególnie ważne w modelu uczelni badawczej, przedsiębiorczej i zaangażowanej społecznie. Od nauczycieli oczekuje się roli innowatora i integratora wiedzy               |
| <b>Kompetencje w zakresie uczenia się przez całe życie (Life Long Learning)</b> | Przygotowanie i realizacja krótkich form edukacji i kształcenia ustawicznego | Projektowanie krótkich form kształcenia (kursy, mikropoświadczenia)<br>Współpraca z interesariuszami w celu dostosowania oferty do potrzeb rynku<br>Walidacja efektów uczenia się pozaformalnego<br>Promocja LLL wśród studentów i społeczeństwa | Kompetencje te wspierają elastyczne ścieżki rozwoju studentów i osób dorosłych – są kluczowe w kontekście mikrokwalifikacji, edukacji ustawicznej i digitalizacji                           |
| <b>Kompetencje refleksyjne i autorefleksyjne</b>                                | Świadome i krytyczne doskonalenie własnej praktyki dydaktycznej              | Samoocena i refleksja nad własną rolą edukacyjną<br>Wdrażanie informacji zwrotnej od studentów<br>Otwartość na zmiany i innowacje w dydaktyce<br>Udział w procesach doskonalenia zawodowego                                                      | Kompetencje te mają fundamentalne znaczenie dla jakości edukacji. Nauczyciel jako „uczący się profesjonalista” stale aktualizuje i dostosowuje swoją praktykę                               |
| <b>Kompetencje etyczne i odpowiedzialność społeczna</b>                         | Etyczne i odpowiedzialne pełnienie roli nauczyciela akademickiego            | Przestrzeganie zasad etyki zawodowej i akademickiej<br>Promowanie wartości demokratycznych, równości i sprawiedliwości społecznej<br>Wrażliwość na kwestie społeczne i środowiskowe<br>Przeciwdziałanie wykluczeniom i dyskryminacji             | Współczesna uczelnia to nie tylko miejsce transferu wiedzy, ale przestrzeń wychowania obywatelskiego, kulturowego i etycznego – nauczyciel akademicki powinien być wzorem odpowiedzialności |
| <b>Kompetencje organizacyjne i zarządcze</b>                                    | Zarządzanie procesem dydaktycznym i projektami edukacyjnymi                  | Planowanie, organizacja i monitorowanie pracy dydaktycznej<br>Zarządzanie projektami edukacyjnymi i zespołami nauczycieli                                                                                                                        | Kompetencje organizacyjne są kluczowe w kontekście rosnących obowiązków nauczycieli związanych z administracją dydaktyczną, organizacją współpracy                                          |

| Obszar                                                   | Nazwa ogólna                                                           | Wykaz kompetencji                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Opis                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                          |                                                                        | Umiejętność priorytetyzacji zadań i efektywnego zarządzania czasem<br>Umiejętność organizowania wydarzeń edukacyjnych i współpracy międzyinstytucjonalnej                                                                                                                                                                                   | i koordynacją procesów na uczelni                                                                                                                                                    |
| <b>Kompetencje w zakresie współpracy międzynarodowej</b> | Inicjowanie i realizacja działań o charakterze międzynarodowym         | Udział w międzynarodowych projektach edukacyjnych i badawczych<br>Umiejętność pracy w zespołach międzykulturowych<br>Koordynacja mobilności akademickiej studentów i pracowników<br>Znajomość programów UE (np. Erasmus+, Horizon Europe)                                                                                                   | W kontekście umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego nauczyciele akademicki powinni aktywnie uczestniczyć w wymianie akademickiej, projektach i współpracy międzynarodowej          |
| <b>Kompetencje strategiczne</b>                          | Realizacja celów strategicznych uczelni i systemu szkolnictwa wyższego | Znajomość i wdrażanie założeń strategii rozwoju uczelni<br>Dostosowywanie działań dydaktycznych do krajowych i unijnych priorytetów edukacyjnych<br>Umiejętność reagowania na zmiany w polityce edukacyjnej (np. EHEA, ESG, SDG, ZSU 2030)<br>Zaangażowanie w działania projakościowe i strategiczne (np. akredytacje, rankingowe projekty) | Wymiar strategiczny pracy nauczyciela akademickiego oznacza nie tylko działalność dydaktyczną, ale i aktywne współtworzenie jakości oraz innowacyjności systemu szkolnictwa wyższego |

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeglądu literatury przedstawionego w rozdziale.

Współczesny nauczyciel akademicki funkcjonuje w dynamicznie zmieniającym się środowisku edukacyjnym, które wymaga od niego znacznie więcej niż tylko przekazywania wiedzy. Przeprowadzona analiza pozwoliła na identyfikację piętnastu kluczowych obszarów kompetencji, które odzwierciedlają zarówno aktualne wyzwania edukacyjne, jak i strategiczne kierunki rozwoju szkolnictwa wyższego. Obejmują one m.in. kompetencje cyfrowe, dydaktyczne, organizacyjne, międzykulturowe, etyczne, a także umiejętności związane z internacjonalizacją, zrównoważonym rozwojem i edukacją włączającą. Szczególną uwagę zwrócono również na kompetencje refleksyjne, projektowe oraz strategiczne, wynikające z dokumentów programowych

i polityk europejskich. Katalog ten stanowi praktyczne narzędzie wspierające rozwój zawodowy kadry akademickiej i budowanie kultury jakości w uczelniach.

### **3. Diagnoza kierunków rozwoju kompetencji nauczycieli zatrudnionych w szkołach wyższych na terenie województwa podlaskiego w świetle wyników badań jakościowych**

#### **3.1. Organizacja badania i charakterystyka ekspertów**

Celem badania realizowanego metodą zogniskowanego wywiadu grupowego była diagnoza kierunków rozwoju kompetencji nauczycieli zatrudnionych w szkołach wyższych na terenie województwa podlaskiego. Na potrzeby badania przeprowadzono **trzy wywiady grupowe** w dniu 10.10.2025 r. na Wydziale Inżynierii Zarządzania Politechniki Białostockiej.

Łącznie w trzech wywiadach uczestniczyło **33 nauczycieli akademickich**, w tym 12 reprezentujących nauki humanistyczne i społeczne (nauki o zarządzaniu i jakości, socjologię, pedagogikę oraz historię), 10 reprezentujących nauki przyrodnicze i medyczne (w tym takie jak: biologia, chemia, farmacja, nauki o zdrowiu, nauki o ziemi i środowisku, a także rolnictwo), a także 11 reprezentujących nauki techniczne i inżynierskie (w tym takie jak: architektura, automatyka, elektronika, elektrotechnika, inżynieria biomedyczna, inżynieria materiałowa, inżynieria mechaniczna, a także inżynieria lądowa).

W strukturze uczestników poszczególnych wywiadów zapewniono zróżnicowanie ze względu na staż pracy oraz zajmowane w uczelni stanowiska. Do udziału w badaniu zaproszono asystentów, adiunktów, adiunktów dydaktycznych, profesorów dydaktycznych oraz profesorów uczelni. Uczestnicy wywiadów reprezentowali 7 uczelni: Politechnikę Białostocką (PB), Uniwersytet w Białymstoku (UwB), Uniwersytet Medyczny w Białymstoku (UMwB), Akademię Łomżyńską (AŁ), Państwową Uczelnię Zawodową im. prof. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach (PUZ Suwałki), Wschodnioeuropejską Akademię Nauk Stosowanych (WANS) oraz Wyższą Szkołę Medyczną w Białymstoku (WSMed).

Spis wszystkich ekspertów biorących udział w badaniu wraz z symbolami, które zostały im przypisane i wykorzystane przy formułowaniu wniosków, znajduje się w tabeli 6. Przedstawiciele nauk humanistycznych i społecznych zostali oznaczeni symbolem HS, nauk przyrodniczych i medycznych MP, a nauk technicznych T.

Wywiady grupowe zostały przeprowadzone przez moderatorów na podstawie scenariusza (załącznik A) składającego się z trzech części: Część I – Obecny sposób podnoszenia kompetencji (2 pytania), Część II – Przyszłość nauczycieli akademickich (2 pytania) oraz Część III – Kierunki rozwoju kompetencji nauczycieli akademickich (4 pytania) oraz instrukcji dla moderatora.

W części trzeciej wywiadu uczestnicy otrzymali listę trendów zidentyfikowanych w szkolnictwie wyższym. Poproszono ich o ocenę wpływu tych trendów w kształtowaniu charakteru pracy przyszłego nauczyciela akademickiego w skali od jednego do pięciu (1 oznaczało, że dany trend ma bardzo niski wpływ, 5, że ma bardzo wysoki wpływ na pracę nauczyciela akademickiego). Ponadto uczestnikom

wywiadu przedstawiono opracowaną na podstawie przeglądu literatury listę kompetencji przyszłości nauczycieli akademickich i poproszono ich o wskazanie 10 kluczowych.

**Tabela 6. Wykaz ekspertów uczestniczących w zogniskowanych wywiadach grupowych**

| Lp. | Symbol | Reprezentowana uczelnia | Zajmowane stanowisko w uczelni |
|-----|--------|-------------------------|--------------------------------|
| 1.  | HS6    | UwB                     | Adiunkt                        |
| 2.  | HS7    | PB                      | Profesor dydaktyczny           |
| 3.  | HS2    | UwB                     | Profesor uczelni               |
| 4.  | HS9    | UwB                     | Adiunkt                        |
| 5.  | HS10   | UwB                     | Adiunkt                        |
| 6.  | HS11   | PB                      | Adiunkt dydaktyczny            |
| 7.  | HS12   | UwB                     | Asystent                       |
| 8.  | HS5    | PB                      | Adiunkt                        |
| 9.  | HS3    | PB                      | Adiunkt                        |
| 10. | HS4    | PB                      | Adiunkt                        |
| 11. | HS1    | PB                      | Asystent                       |
| 12. | HS8    | AŁ                      | Profesor dydaktyczny           |
| 13. | MP9    | WANS                    | Profesor uczelni               |
| 14. | MP6    | PB                      | Adiunkt                        |
| 15. | MP8    | UwB                     | Adiunkt                        |
| 16. | MP2    | PB                      | Profesor uczelni               |
| 17. | MP10   | UMwB                    | Adiunkt                        |
| 18. | MP7    | UwB                     | Profesor uczelni               |
| 19. | MP5    | WANS                    | Adiunkt                        |
| 20. | MP1    | PB                      | Adiunkt                        |
| 21. | MP3    | PB                      | Profesor uczelni               |
| 22. | MP4    | WSMed                   | Adiunkt                        |
| 23. | T1     | PB                      | Adiunkt                        |
| 24. | T4     | PUZ Suwałki             | Profesor uczelni               |
| 25. | T7     | PB                      | Adiunkt                        |
| 26. | T8     | PB                      | Adiunkt                        |
| 27. | T9     | PB                      | Adiunkt                        |
| 28. | T11    | PB                      | Adiunkt dydaktyczny            |
| 29. | T5     | PB                      | Profesor dydaktyczny           |
| 30. | T3     | PB                      | Profesor uczelni               |
| 31. | T10    | PB                      | Asystent                       |
| 32. | T2     | PB                      | Adiunkt                        |
| 33. | T6     | PB                      | Adiunkt                        |

Źródło: opracowanie własne.

### 3.2. Obszary i formy doskonalenia kompetencji przez nauczycieli akademickich

Celem pierwszego pytania zadanego podczas wywiadu grupowego było zidentyfikowanie obszarów i form poprawy kompetencji zawodowych przez nauczycieli akademickich uczestniczących w badaniu.

Analiza odpowiedzi na to pytanie udzielanych przez **przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych** pokazuje, że rozwój dydaktyczny stanowi dominujący obszar ich aktywności szkoleniowych. Większość uczestników wskazywała na udział w licznych szkoleniach z zakresu dydaktyki, w tym:

- **tutoring** (szkolenia I i II stopnia),
- **nowoczesne technologie w nauczaniu** (sztuczna inteligencja, e-learning, narzędzia cyfrowe),
- **praca ze studentami o specjalnych potrzebach.**

Podkreślano znaczenie **spójności między działalnością naukową a dydaktyczną**, co wpisuje się w wymagania instytucjonalne.

Wypowiedzi uczestników wywiadów sugerują, że nauczyciele akademicy są otwarci na nowe metody dydaktyczne, a jednocześnie świadomi potrzeby ciągłego aktualizowania wiedzy w obliczu zmian technologicznych.

**H.S7.** „...w Politechnice realizowany jest projekt PB5.0 – szkolenia z zielonej transformacji i wykorzystania nowoczesnych technologii w kształceniu inżynierskim.”

**HS.11.** „Politechnika oferuje bardzo dużo szkoleń – od tutoringu po nowoczesne technologie, a konferencje dydaktyczne pozwalają nam zobaczyć dobre praktyki z innych uczelni.”

Drugim silnym obszarem poprawy własnych kompetencji, deklarowanym przez przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych jest **rozwój naukowo-badawczy**, obejmujący:

- doskonalenie się w zakresie **metodyki i metodologii badań**,
- udział w **seminariach naukowych i konferencjach**,
- rozwój kompetencji **publikacyjnych i ewaluacyjnych.**

Część uczestników wywiadu łączy działalność naukową z dydaktyką — przekładanie wyników badań na treści zajęć. Silny nacisk położono w dyskusji również na **kompetencje cyfrowe** w kontekście badań (np. programy statystyczne, analizy danych).

**HS2.** „Podwyższamy kompetencje cyfrowe, uczymy się stosowania programów statystycznych – to ważne dla naszej pracy badawczej.”

**HS1.** „Miałam szkolenia na temat wykorzystania sztucznej inteligencji w prowadzeniu badań naukowych – bardzo wartościowe.”

Jeśli chodzi o formy szkoleń z zakresu rozwoju naukowo-badawczego, wielu respondentów podkreślało znaczenie **indywidualnego uczenia się** i samodzielnego

wyszukiwania szkoleń czy materiałów online (YouTube, webinary, kontakt z praktykami z branży). **Samokształcenie i własna inicjatywa** to wątek wskazujący na **autonomię i motywację wewnętrzną** nauczycieli akademickich. Rozwijają się oni nie tylko w ramach instytucjonalnych szkoleń, ale również własnymi ścieżkami.

**HS4.** „Samokształcenie, które jest dla mnie bardzo ważne – ogromna przestrzeń, z której można korzystać.”

**HS1.** „Korzystam z konsultacji z lokalnymi marketerami, żeby lepiej prowadzić zajęcia ze studentami.”

**HS3.** „Jeżeli pojawia się jakaś potrzeba doskonalenia kompetencji, to poszukuję takich możliwości. Uczelnia też daje przestrzeń, by samemu wybrać kurs.”

Część uczestników wywiadu grupowego (zwłaszcza osoby pełniące funkcje kierownicze) wskazywała także na potrzebę rozwijania kompetencji zarządczych i interpersonalnych, w tym: umiejętności zarządzania zespołem, a także kompetencji miękkich i psychologicznych, zwłaszcza w kontekście wypalenia zawodowego i komunikacji.

**HS10.** „Brakuje szkoleń uczących zarządzania zespołem... oraz kompetencji radzenia sobie z wyzwaniami w pracy akademickiej.”

**HS6.** „Doskonale umiejętności organizacyjne, pracę warsztatową – to ważne w prowadzeniu zajęć i pracy ze studentami z dysfunkcjami.”

**HS10.** „Brakuje kursów sprofilowanych pod wykładowców uczelni, które uczyłyby radzenia sobie z wieloma wyzwaniami akademickimi.”

Uczestnicy doceniali szeroką ofertę szkoleń uczelnianych, ale zwracali uwagę na:

- **powtarzalność tematów** i „modne” szkolenia, które nie zawsze są dopasowane do realnych potrzeb,
- **brak oferty sprofilowanej pod konkretne grupy** (np. pracownicy naukowo-dydaktyczni vs. dydaktyczni,
- potrzebę **większej personalizacji oferty szkoleniowej**,
- istnienie luki w ofercie uczelni w postaci **braku systemowych szkoleń wspierających wellbeing i przywództwo akademickie**.

**HS9.** „Czasami szkolenia się powielają i nie wiemy, czy warto poświęcić czas, żeby być na kolejnym o tym samym.”

**HS2.** „Każdy z nas może wybrać kursy spersonalizowane – to ja decyduję, gdzie mam potrzebę.”

**HS6.** „Uczelnia daje szeroką bazę, dzięki której niezależnie od specjalizacji każdy może znaleźć coś dla siebie.”

Analiza materiału empirycznego uzyskanego w efekcie realizacji wywiadu grupowego pokazuje, że środowisko akademickie reprezentujące nauki

humanistyczne i społeczne jest **aktywnie zaangażowane w rozwój kompetencji**, szczególnie dydaktycznych i związanych z poprawą warsztatu badawczo-naukowego. Jednocześnie widoczna jest **potrzeba bardziej spersonalizowanego, zrównoważonego podejścia** – obejmującego nie tylko technologie, ale też aspekty psychologiczne, organizacyjne i komunikacyjne pracy w uczelni.

Wypowiedzi nauczycieli reprezentujących nauki przyrodnicze i medyczne także pokazują **silną koncentrację na rozwoju w obszarze dydaktyki**. Wskazują oni na potrzebę aktualizacji metod nauczania oraz dostosowania ich do oczekiwań współczesnych studentów oraz różnorodnych grup wiekowych. Ważną rolę odgrywają tu zarówno formalne szkolenia (uczelniane projekty, warsztaty), jak i nieformalne sposoby uczenia się (oglądanie wykładów online, obserwacja dobrych praktyk).

**MP6.** „Nowoczesne formy dydaktyki były przedstawiane i też jakby podniosłam wiedzę swoją... oglądałam na YouTube profesorów, którzy mają dużą wiedzę.”

**MP6.** „Musimy wprowadzać takie metody, które będą interesujące dla młodego człowieka. Żeby to nie było jak pogadanka, że przychodzi student i my gadamy, a on w telefonie przewija strony.”

**MP8.** „Szkolenie PWN dotyczące pokolenia Z – jacy są nasi kandydaci – było dla mnie bardzo ważne.”

Wypowiedzi wskazują na rosnącą świadomość potrzeby zmiany paradygmatu nauczania. Nauczyciele przyrodniczy i medycy dostrzegają konieczność aktywizowania studentów, łączenia teorii z praktyką oraz włączania narzędzi cyfrowych do procesu kształcenia.

W wielu wypowiedziach pojawia się motyw wdrażania nowych technologii w dydaktyce: sztucznej inteligencji, rzeczywistości wirtualnej (VR), narzędzi cyfrowych. Część nauczycieli podkreśla, że uczestniczy w szkoleniach z tego zakresu, a część — że dopiero rozpoczyna poznawanie tego obszaru.

**MP5.** „Za tydzień organizowane są dla wszystkich dydaktyków u nas szkolenia ze sztucznej inteligencji.”

**MP4.** „Na uczelni mamy trenażery dla studentów, mamy VR-ową naukę anatomii.”

**MP1.** „Zaczęłam się interesować AI, wysłałam zgłoszenie do programu Google i SGH, kończę kurs z certyfikatem.”

Wśród wypowiedzi respondentów silnie wybrzmiewa **temat dostępności i konieczności dostosowania procesu dydaktycznego do studentów ze specjalnymi potrzebami**. Dla części badanych udział w takich szkoleniach był impulsem do refleksji nad własnymi postawami i granicami empatii.

**MP8.** „Coraz więcej osób wśród studentów to osoby ze szczególnymi potrzebami... uczestniczyłam w kilku modułach dotyczących działań dydaktycznych z takimi osobami.”

**MP4.** „Uczelnia realizuje duży projekt dotyczący dostępności dla kandydatów ze szczególnymi potrzebami. W ramach tego projektu mamy szkolenia dla kadry dydaktycznej i zarządzającej.”

**MP1.** „Brałam udział w szkoleniu z projektowania uniwersalnego, które kładło nacisk na potrzeby osób z problemami różnego typu.”

Rozwój w tym obszarze obejmuje nie tylko aspekty formalne (przepisy, regulacje), ale także komunikacyjne i związane z empatią. Wypowiedzi uczestników wywiadu potwierdzają, że praca z osobami o zróżnicowanych potrzebach wymaga pogłębionej wiedzy psychologiczno-społecznej.

Część badanych podkreśla, że z punktu widzenia kariery akademickiej to właśnie **kompetencje naukowe są kluczowe**. Uczestnicy rozwijają je poprzez udział w projektach badawczych, stażach zagranicznych, kursach specjalistycznych (np. obsługa aparatury, analiza danych).

Zauważalna jest też refleksja nad różnicą między uczelniami prywatnymi i publicznymi w zakresie wymagań i wsparcia dla działalności naukowej.

**MP7.** „Sama muszę się też dobrze przeszkolona z obsługi, więc staram się uczestniczyć w takich szkoleniach typowo bardzo sprecyzowanych, czyli na konkretny sprzęt, analizę danych.”

**MP10.** „Byłam w Niemczech na stażu naukowym, wspólna publikacja, konferencje, zjazdy – dużo się nauczyłam.”

**MP2.** „U nas nauka jest najważniejsza, bo z tego jesteśmy rozliczani, nie z kompetencji dydaktycznych.”

Nauczyciele wskazują, że rozwój naukowy jest elementem kluczowym ich zawodowej tożsamości. Często jednak odbywa się kosztem doskonalenia dydaktycznego. Widać również różnice instytucjonalne w dostępie do szkoleń i wsparcia.

Niektórzy uczestnicy wywiadu pełnią funkcje kierownicze (prorektorzy, kierownicy kierunków). W ich wypowiedziach pojawiają się odniesienia **do szkoleń z zakresu zarządzania zespołem, komunikacji i negocjacji (kompetencje zarządcze i interpersonalne)**.

**MP1.** „Byliśmy zobligowani do udziału w kursach dla kadry zarządzającej – zarządzanie zespołem, negocjacje, konflikty w zespole.”

**MP4.** „Praca z innymi osobami, zarządzanie zespołem wymaga od nas umiejętności interpersonalnych i komunikacji.”

**MP5.** „Wyjeżdżam na Erasmusa na szkolenie do innych uczelni. Przypatruję się, jak to się robi.”

Kompetencje menedżerskie są rozwijane głównie w grupie osób pełniących funkcje organizacyjne. Jednocześnie można zauważyć, że wielu nauczycieli zdobywa je w praktyce, a nie poprzez formalne szkolenia.

W wypowiedziach wybrzmiewa silny wątek samodzielnego uczenia się — nauczyciele wskazują, że wiele działań podejmuje z własnej potrzeby i inicjatywy, nie z polecenia uczelni. Samokształcenie i inicjatywa własna obejmują kursy online, webinary, wyjazdy zagraniczne, lekturę literatury fachowej i oglądanie materiałów naukowych w internecie.

**MP6.** „Podnoszę też wiedzę swoją w nietypowy sposób, bo też oglądam na YouTube profesorów.”

**MP3.** „Ja tylko się doszkałam tak naprawdę dla siebie samej.”

**MP10.** „Na uczelni nie ma zbyt wielu możliwości podnoszenia kompetencji dydaktycznych. Wszystko odbywa się we własnym zakresie.”

Wypowiedzi wskazują na wysoki poziom indywidualnej motywacji nauczycieli. Jednocześnie ujawniają niewystarczające wsparcie instytucjonalne i brak systemowych rozwiązań w zakresie rozwoju zawodowego.

Część respondentów wskazała na uczestnictwo w zajęciach **rozwijających samoświadomość i umiejętność radzenia sobie ze stresem**, obejmujących rozwój osobisty i dobrostan psychiczny. Takie doświadczenia są często postrzegane jako użyteczne również w pracy dydaktycznej.

**MP9.** „Brałam udział w zajęciach mindfulness... to było narzędzie, którego teraz używam w życiu prywatnym i na zajęciach.”

**MP1.** „Szkolenie z radzenia sobie ze stresem i rozładowaniem stresu własnego, jak i w grupie, było bardzo pomocne.”

**MP8.** „Kierując się tylko empatią, można wyjść poza pewne granice – dlatego chciałam poznać obowiązki swoje i studentów.”

Rozwój osobisty i emocjonalny postrzegany jest jako nieodłączna część profesjonalizacji akademickiej. Nauczyciele uczą się dbać o własny dobrostan, ale także o relacje w środowisku akademickim.

Analiza materiału uzyskanego w wyniku realizacji wywiadu wskazuje, że nauczyciele akademicy z zakresu nauk przyrodniczych i medycznych rozwijają kompetencje w wielu obszarach, jednak największe znaczenie przypisują:

**dydaktyce i nowoczesnym metodom nauczania, pracy ze studentami o zróżnicowanych potrzebach, rozwojowi kompetencji naukowych, a także samokształceniu i inicjatywie własnej.**

Wypowiedzi pokazują duże zróżnicowanie między uczelniami w zakresie wsparcia instytucjonalnego. Z jednej strony pojawiają się projekty systemowe (np. „Uczelnia dostępna”), z drugiej — głosy o braku zorganizowanych form wspierania rozwoju dydaktycznego.

Uczestnicy wykazują silną motywację wewnętrzną i świadomość potrzeby ciągłego doskonalenia, zarówno w sferze merytorycznej, jak i emocjonalnej.

Trzecią grupę rozmówców stanowili przedstawiciele nauk technicznych. W przypadku nauczycieli reprezentujących dyscypliny techniczne na pierwszy plan

także wysuwa się **podnoszenie kompetencji dydaktycznych**. Uczestnicy wywiadu podkreślali konieczność ciągłego dokształcania się, aby nadążać za zmianami w technologiach oraz w sposobach nauczania. W dyskusji pojawiały się informacje o podejmowaniu szkoleń z zakresu pedagogiki, tutoringu, e-learningu, a także pracy z osobami z niepełnosprawnościami. Ciekawym wątkiem były też refleksja nad poszukiwaniem sposobów motywowania studentów oraz dostosowania metod dydaktycznych do „nowego pokolenia studentów”. Inżynierowie świadomie rozwijają metody aktywizujące (np. storytelling, warsztaty), by trafić do „pokolenia obrazkowego”.

**T7.** „...kurs tutorów... bardzo sobie chwalę... nie chcę mówić o tym, co było, tylko o tym, co jest i będzie.”

**T5.** „...musimy wprowadzać elementy miękkie... techniki prezentacji... gry aktorskie... dni dydaktyki na uczelni.”

Wyzwaniem w poprawie kompetencji dydaktycznych jest sztuczna inteligencja (AI). Rozmówcy podkreślali potrzebę orientacji w narzędziach AI. Mówili także o tym, że sztuczna inteligencja powinna być wprowadzana zarówno jako treść programowa, jak i metanarzędzie dydaktyczne, gdyż kształtuje ona planowanie przedmiotów „na jutro”.

**T5.** „...realizuję szkolenia ze sztucznej inteligencji... dobrze wiedzieć, co w trawie piszczy.”

**T4.** „...trzeba wiedzieć jakie nowe przedmioty wprowadzić teraz w dobie sztucznej inteligencji, ochrony klimatu...”

Do głównych form podnoszenia kompetencji dydaktycznych w tej grupie nauczycieli dydaktycznych należą: uczenie się poprzez kursy i warsztaty (wewnętrzne na uczelni i zewnętrzne), uczenie się przez obserwację innych dydaktyków (wymiana międzyuczelniana), a także samokształcenie, obejmujące refleksję nad własną praktyką i aktualizacja lub adaptacja nowoczesnych metod.

**T5.** „Moja działalność samokształceniowa koncentruje się głównie na sposobie przekazania wiedzy studentom... Trzeba wprowadzać elementy miękkie, czyli w jaki sposób rozmawiać ze studentami, jak ich motywować.”

**T7.** „Zrobiłam kurs pedagogiczny we własnym zakresie... bardzo miłym doświadczeniem był kurs tutorów organizowany na Politechnice.”

Uczestnicy wywiadów łączą **samokształcenie formalne (kursy, szkolenia) z nieformalnym (obserwacja, wymiana doświadczeń, praca z młodymi ludźmi)**. Widoczne jest przesunięcie akcentu z „przekazywania wiedzy” na „motivowanie i angażowanie studentów”. Wypowiedzi wskazują, że **kompetencje dydaktyczne rozwijane są głównie w sposób samodzielny i refleksyjny**, często w odpowiedzi na obserwowane potrzeby (np. zrozumienie studentów, aktualizacja narzędzi).

Drugim ważnym obszarem podnoszenia kompetencji są **działania związane z realizacją badań naukowych**. Młodszy pracownicy poprawiają swoje kompetencje w tym zakresie poprzez studia w szkołach doktorskich (m.in. szkolenia z metodologii badań, pisanie artykułów naukowych). Starsi z kolei realizują staże zagraniczne i uczestniczą w projektach badawczych. Ważnym aspektem jest także współpraca ze środowiskiem naukowym oraz aktualizacja wiedzy poprzez literaturę naukową i śledzenie trendów technologicznych.

**T10.** „Jestem studentką szkoły doktorskiej... mamy zajęcia z przygotowania artykułów naukowych, z prowadzenia badań.”

**T3.** „Opowiadam studentom o stażach zagranicznych, na których byłam — na Stanfordzie czy w Filadelfii... To inspiruje ich i pokazuje praktyczne aspekty badań.”

**T4.** „Jestem członkiem Sekcji Fizyki i Budowy PAN oraz Komitetu Technicznego PKN... przynoszę studentom najnowsze informacje o ochronie cieplnej, sztucznej inteligencji i klimacie.”

Wypowiedzi uczestników wywiadu pokazują, że kompetencje badawcze są rozwijane zarówno w ramach instytucjonalnych programów (szkoła doktorska), jak i poprzez praktyczne uczestnictwo w projektach i współpracy z innymi ośrodkami naukowymi. Badania są postrzegane nie tylko jako rozwój naukowy, ale także jako źródło inspiracji dydaktycznej – transfer badań do kształcenia studentów.

Ciekawym kierunkiem podnoszenia kompetencji przez nauczycieli akademickich reprezentujących nauki techniczne jest **uczenie się poprzez kontakt z przemysłem i praktyką**. Nauczyciele deklarują uczestnictwo w wizytach studyjnych, projektach przemysłowych i wyjazdach do firm, co stanowi formę nieformalnego uczenia się. Wskazują, że uczą się od **praktyków** poprzez obserwację technologii, trendów produkcyjnych, sposobów organizacji pracy oraz wdrażania innowacji. Nauczyciele przywołują przykłady z praktyki, aby lepiej tłumaczyć studentom zastosowania inżynierii.

Według rozmówców **współpraca z przemysłem** jest dla nich także źródłem wiedzy o oczekiwaniach rynku pracy wobec absolwentów.

**T2.** „Mamy studia dualne, w ramach których odwiedzamy piętnaście firm... to pozwala obserwować, jak się zmieniają technologie i jak firmy się rozwijają. To bardzo dobra szkoła dla nauczycieli i studentów.”

**T3.** „Na zajęciach opowiadam o stażach zagranicznych i projektach, które realizowałam. Studenci wtedy widzą, że teoria ma zastosowanie w praktyce.”

Uczenie się poprzez kontakt z praktyką przyjmuje różne formy, w tym m.in.: uczenie się przez obserwację i uczestnictwo w realnych procesach technicznych, budowanie relacji sieciowych z przedstawicielami przedsiębiorstwa i organizacji branżowych, czy też uczenie się przez dialog z praktykami i przez wspólne projekty (np. dualne studia).

Współpraca z przemysłem jest **formą uczenia się przez doświadczenie (experiential learning)**, szczególnie silnie związaną z kulturą uczelni technicznych. Pozwala budować **most między nauką a praktyką**. Nauczyciele pełnią rolę pośredników między uczelnią a przemysłem – uczą się od partnerów, by następnie przynieść tę wiedzę do kształcenia studentów.

Kolejna kategoria kompetencji, w obszarze których nauczyciele reprezentujący nauki techniczne się kształcą dotyczy **kompetencji organizacyjnych i społecznych**, w tym: zarządzania zespołem, zarządzania dokumentacją oraz komunikacji.

Podnoszenie tych kompetencji odbywa się poprzez uczestnictwo w szkoleniach uczelnianych i zewnętrznych, obserwację praktyk w przemyśle, a także przez autoedukację i kontakt z młodszym pokoleniem.

**T2.** „Uczelnia dba o szkolenia z zakresu zarządzania i dokumentacji...”

**T6.** „Dużą naukę dają młodzi ludzie – od nich też można się wiele nauczyć.”

Warto zwrócić uwagę, że nauczyciele z dyscyplin technicznych wykazują dużą świadomość konieczności „bycia na bieżąco” z narzędziami inżynierskimi i technologiami przemysłowymi. Wypowiedzi sugerują, że kontakty z przemysłem kształtują również **kompetencje organizacyjne** (zarządzanie projektami, komunikacja międzysektorowa) oraz **społeczne** (współpraca, negocjacje, prezentacja wyników). Uczestnictwo w zespołach badawczo-przemysłowych wymusza rozwój elastyczności, zarządzania informacją i adaptacji do różnych środowisk zawodowych.

Można zatem zauważyć, że uczenie się poprzez praktykę i współpracę z przemysłem to jeden z kluczowych filarów rozwoju nauczycieli technicznych. Przemysł jest ważnym źródłem inspiracji do podnoszenia swoich kompetencji. Współpraca z przemysłem pełni też funkcję refleksyjnego zwierciadła – pokazuje nauczycielom, jak zmienia się świat technologii, pracy i kompetencji przyszłości. Kompetencje dydaktyczne i badawcze są **wzmacniane przez doświadczenia z praktyki**, co zwiększa ich aktualność i użyteczność dla studentów.

Podsumowując zagadnienie dotyczące obszarów doskonalenia własnych kompetencji przez nauczycieli akademickich opracowano tabelę 7, w której dokonano porównania tej kwestii pomiędzy reprezentantami trzech analizowanych dyscyplin nauki.

**Tabela 7. Porównanie obszarów doskonalenia własnych kompetencji przez nauczycieli akademickich reprezentujących różne dyscypliny**

| Obszar                                                               | Nauki humanistyczne i społeczne                                                                              | Nauki przyrodnicze i medyczne                                                                                                     | Nauki techniczne                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Dydaktyka</b>                                                     | Indywidualizacja kształcenia, praca ze studentami o specjalnych potrzebach, wykorzystanie narzędzi cyfrowych | Aktywizacja studentów, wykorzystanie VR i AI, wsparcie studentów ze specjalnymi potrzebami (prawne i społeczne kompetencje)       | Metody aktywizujące; storytelling; dostosowanie sposobów nauczania do „pokolenia obrazkowego”, zastosowanie AI |
| <b>Praca ze studentami ze specjalnymi potrzebami</b>                 | Duży nacisk na indywidualizację i narzędzia wspierające                                                      | Podkreślenie konieczności poprawy kompetencji prawnych, społecznych i psychologicznych związanych z dydaktyką osób neuroatypowych | Obecne, ale mniej podkreślane                                                                                  |
| <b>Badania naukowe</b>                                               | Metodologia, publikowanie, ewaluacja, analizy statystyczne, AI w analizie danych                             | Obsługa aparatury, projekty badawcze, metody specjalistyczne                                                                      | Metodologia, publikacje, współpraca z ośrodkami, projekty technologiczne, współpraca z przemysłem              |
| <b>Kompetencje miękkie, zarządcze, związane z rozwojem osobistym</b> | Zarządzanie, interpersonalne, wellbeing, przywództwo akademickie                                             | Radzenie sobie ze stresem, samoświadomość                                                                                         | Zarządzanie projektami, komunikacja międzysektorowa                                                            |
| <b>Specyfika dodatkowa</b>                                           | Wysoka potrzeba wsparcia w wellbeing                                                                         | Silne osadzenie w praktyce klinicznej i laboratoryjnej                                                                            | Praktyka przemysłowa, technologie, trendy produkcyjne                                                          |

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele reprezentujący nauki humanistyczne i społeczne najsilniej akcentują potrzebę personalizacji szkoleń i autonomicznego samokształcenia. Wskazują na konieczność wsparcia w zakresie możliwości udziału w szkoleniach z zakresu wellbeingu. Przedstawiciele nauk przyrodniczych i medycznych najsilniej podkreślają znaczenie kompetencji naukowych i zauważają napięcie między rozwojem badawczym a dydaktycznym. Kładą też silny akcent na kompetencje specjalistyczne i pracę ze studentami o specjalnych potrzebach. Nauczyciele inżynierowie jako jedyna grupa intensywnie integrują dydaktykę, badania naukowe i doświadczenie przemysłowe, traktując kontakt z praktyką jako kluczowy sposób podnoszenia kompetencji. Podkreślają także konieczność rozwoju w obszarze AI i metod aktywizujących w nauczaniu studentów.

### 3.3. Wyzwania w pracy dydaktycznej i naukowej motywujące nauczycieli akademickich do rozwoju kompetencji

Kolejna kwestia, o której rozmawiano podczas wywiadów grupowych, dotyczyła ustalenia głównych wyzwań w pracy dydaktycznej i naukowej, które sprawiają, że nauczyciele akademicy odczuwają potrzebę dalszego rozwoju swoich kompetencji.

W dalszej części podrozdziału opisano zidentyfikowane kategorie wyzwań biorąc pod uwagę grupy nauczycieli reprezentujących trzy analizowane dyscypliny: nauki humanistyczne i społeczne, nauki przyrodnicze i medyczne oraz nauki techniczne.

Jeśli chodzi o nauczycieli akademickich reprezentujących nauki humanistyczne i społeczne to **pierwszą kategorią tego typu wyzwań jest praca ze studentami o zróżnicowanych i szczególnych potrzebach**. Nauczyciele akademicy coraz częściej spotykają studentów z diagnozami: spektrum autyzmu, ADHD, zaburzenia psychiczne lub z trudnościami edukacyjnymi, o których często nie mają informacji. Muszą samodzielnie rozpoznawać potrzeby studentów i dostosowywać do nich metody pracy.

**HS4.** „Nauczyciele starej daty spotykają się z autyzmem, ADHD i są bezradni.”

**HS11.** „Muszę sama zauważyć studenta i wypracować metody pracy przy całej grupie.”

Kolejna kwestia wskazywana przez rozmówców dotyczy **zmiany profilu studentów i posiadanych przez nich kompetencji**. Obecni studenci funkcjonują inaczej niż poprzednie generacje – preferują krótkie formy, cechuje ich „skokowe czytanie”, często bez zrozumienia, mają mniejszą zdolność koncentracji, a jednocześnie oczekują praktyki i natychmiastowych efektów.

**HS2.** „Studenci czytają skokowo, trudno im czytać liniowo, a my tego oczekujemy.”

**HS7.** „Młodzież jest bardziej świadoma, oczekuje relacji partnerskich i praktycznych zastosowań.”

Ważnym aspektem jest także **wzrost oczekiwań praktycznych i technologicznych wobec nauczycieli**. Przedmioty praktyczne wymagają od nauczycieli ciągłej aktualizacji wiedzy, zwłaszcza w obszarach szybko zmieniających się (marketing online, technologie IT, AI).

**HS1.** „Studenci często wiedzą już bardzo dużo o marketingu internetowym, muszą za nimi nadążyć.”

**HS12.** „Coraz większa obecność urządzeń mobilnych i ich wykorzystanie — my też musimy się tego uczyć.”

Kolejnym istotnym wyzwaniem w pracy nauczyciela akademickiego jest konieczność równoczesnego rozwijania przez niego kompetencji naukowych i dydaktycznych. Nauczyciele czują, że muszą stale się kształcić: doskonalić dydaktykę, aktualizować wiedzę naukową, awansować. Przeplatanie tych obowiązków generuje presję i poczucie niedosytu.

**HS3.** „Gdy skupiam się na nauce, brakuje mi czasu na dydaktykę i odwrotnie.”

**HS4.** „Musimy łączyć wymagania pracy naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej.”

Ważnym wyzwaniem w pracy nauczycieli akademickich są także **rosnące wymagania komunikacyjne, interpersonalne i relacyjne**. Studenci oczekują partnerskiej relacji, wsparcia, mentoringu. Nauczyciele muszą rozwijać kompetencje interpersonalne, by sprostać oczekiwaniom młodego pokolenia.

**HS7.** „Studenci oczekują relacji partnerskich, a nie tylko przekazywania wiedzy.”

**HS6.** „Musimy mieć świadomość, komu i co chcemy przekazać, bo młodzież bardzo różni się od wcześniejszych pokoleń.”

Podsumowując, można zauważyć, że wyzwania motywujące nauczycieli z zakresu nauk humanistycznych i społecznych do podnoszenia swoich kompetencji dotyczą głównie: pracy z coraz bardziej zróżnicowanymi studentami, konieczności bieżącej aktualizacji wiedzy dydaktycznej, praktycznej i technologicznej, zmiany profilu młodych ludzi i ich oczekiwań wobec roli nauczyciela, a także presji łączenia dydaktyki, nauki i działań organizacyjnych.

Jeśli chodzi o nauczycieli akademickich reprezentujących nauki przyrodnicze i medyczne to pierwszą kategorią wyzwań w pracy dydaktycznej i naukowej, które sprawiają, że akademicy z tej odczuwają potrzebę dalszego rozwoju swoich kompetencji jest **konieczność ciągłej aktualizacji wiedzy naukowej i technologicznej**. Nauczyciele muszą stale aktualizować wiedzę, ponieważ: następuje szybki rozwój badań i technologii, zmieniają się realia środowiskowe (np. klimat, praktyki rolnicze), pojawiają się nowe narzędzia i metody badawcze. To wymaga od nich permanentnego dokształcania się, aby być wiarygodnym i kompetentnym źródłem wiedzy.

**MP2.** „Praca naukowa... poznawanie sprzętów, które dają możliwość lepszej publikacji i lepszych wyników.”

**MP6.** „Zmienia się klimat... wchodzi nowe maszyny, odmiany... już nie powiesz tego, co mówiłeś 20 lat temu... muszę się rozwijać, muszę wyczytać, obejrzeć, pojechać, zobaczyć”.

**MP9.** „Muszę mnóstwo praktycznych rzeczy do podstawowej biologii dodać... wczoraj dowiedziałam się, że odkryto nowe organellum”.

Kolejne wyzwanie wiąże się ze **zderzeniem teorii z praktyką i presją ze strony praktyków**. Niektórzy studenci (np. niestacjonarni, pracujący w zawodzie) mają aktualną, praktyczną wiedzę. Oczekują precyzyjnych i zgodnych z realiami informacji. Wyzwanie polega na utrzymaniu własnej wiarygodności i dopasowaniu treści do praktycznych standardów współczesnej pracy.

**MP6.** „To są praktycy... tam już nie nakłamiesz... oni Ci już wytkną, że absolutnie to nie tak”.

**MP6.** „Muszę się doksztalać, bo zmienia się technologia produkcji, klimat, warunki upraw... a oni wiedzą, jak robi się to dziś”.

Ważnym wyzwaniem motywującym do podnoszenia swoich kompetencji jest **praca ze studentami neuroatypowymi**. Wzrost liczby studentów z trudnościami psychicznymi lub neuroróżnorodnością stawia wykładowców przed problemami związanymi z brakiem narzędzi prawnych i organizacyjnych do reagowania, brakiem adekwatnych liczbą szkoleń (teoria nie przekłada się na praktykę), a także koniecznością dostosowywania metod dydaktycznych do potrzeb odbiorców. Sytuacja ta znacząco wpływa na potrzebę rozwijania kompetencji pedagogicznych, psychologicznych i komunikacyjnych.

**MP2.** „Mieliśmy szkolenia... ale w praktyce poculiśmy się pokonani. Studentka rzuca rzeczami, przeklina... szkło, gaz, stężone kwasy... boją się studenci i prowadzący.”

**MP4.** „Student zaczął się żegnać i wyjął krzyż na stół... okazało się, że jest w spektrum. Uczelnia nie ma żadnych narzędzi. RODO, brak możliwości kontaktu z rodziną.”

**MP8.** „Studentka pociągnęła sobie skalpelem po nadgarstku... byłam sama w sali... powiedziała, że mnie lubi, więc nic mi nie robi.”

Następnym wyzwaniem dostrzeganym przez nauczycieli przyrodników i medyków jest **odpowiedzialność za bezpieczeństwo studentów podczas zajęć praktycznych**. W naukach eksperymentalnych nauczyciele odpowiadają za zdrowie i życie studentów. W kontakcie ze sprzętem, substancjami chemicznymi, narzędziami ostrożność jest kluczowa. Współwystępowanie sytuacji trudnych (np. zachowania neuroatypowe) zwiększa poziom stresu i wymusza samodoskonalenie.

**MP2.** „Boimy się fizycznego uszkodzenia... szkło, palniki, gaz... odpowiadamy za studentów.”

Kolejna kategoria wyzwań, na którą wskazują wypowiedzi nauczycieli, dotyczy **utrzymywania motywacji studentów i budowanie relacji poprzez pasję**. Chodzi tutaj głównie o przekazywanie pasji do trudnych lub niepopularnych przedmiotów (matematyka, statystyka, biologia podstawowa), dostosowaniu języka i formy, a także na angażowanie i inspirowaniu grup o niskiej motywacji. Według nauczycieli osiągnięcie tego celu wymaga rozwijania kompetencji komunikacyjnych i dydaktycznych.

**MP5.** „Moim wyzwaniem było pokazać swoją pasję... matematyka płynie mi w żyłach... jak zarazić studentów pasją?”

**MP6.** „Kiedy widać, że Ty to lubisz, studenci pytają: kiedy znowu będziemy mieli z panią zajęcia?”

**MP9.** „Biologia na wychowaniu fizycznym to nie jest ulubiony przedmiot... muszę dodawać mnóstwo praktycznych rzeczy, żeby ich zainteresować”.

Wyzwanie mobilizujące do poprawy własnych kompetencji przez nauczycieli dotyczy także **udziału w projektach naukowych, których wyniki są wdrażane do dydaktyki**. Jak wskazują uczestnicy wywiadów, projekty badawcze wymagają nowej wiedzy i umiejętności, ale także pozwalają na kontakt z realnymi danymi i problemami, przez co wzmacniają kompetencje dydaktyczne, a tym samym podnoszą jakość zajęć.

**MP5.** „Najbardziej rozwinęłam swoje kompetencje, jak zaczęłam uczestniczyć w projektach... praca na realnych liczbach zmieniła moje nauczanie.”

**MP3.** „Wprowadzanie nowości w badaniach... poznawanie sprzętów, które pozwalają na lepsze wyniki.”

Podsumowując, wyzwania motywujące nauczycieli z zakresu nauk przyrodniczych i medycznych do podnoszenia swoich kompetencji dotyczą: aktualizacji wiedzy i znajomości technologii, radzenia sobie w sytuacji konfrontacji ze studentami-praktykami, nauczania studentów neuroatypowych, odpowiedzialności za bezpieczeństwo podczas zajęć praktycznych, utrzymywania pasji i motywowanie studentów, a także wdrażania wyników projektów naukowych do dydaktyki.

Analiza wypowiedzi nauczycieli reprezentujących dyscypliny techniczne także pozwoliła wyłonić kilka kategorii wyzwań motywujących do poprawy własnych kompetencji.

Pierwszym z takich wyzwań jest **spadek umiejętności logicznego myślenia i kojarzenia faktów przez studentów**. Nauczyciele obserwują, że współcześni studenci mają trudność z analizą, syntezą i rozumowaniem logicznym. To wymusza na wykładowcach zmianę sposobu przekazywania wiedzy, tworzenia przykładów, budowania kontekstu.

**T8.** „Studenci coraz mniej potrafią kojarzyć fakty i poddać się procesowi logicznego rozumowania... to jest wyzwanie osiągnąć taki efekt.”

**T5.** „Przychodzą na zajęcia, kiwają głowami, a jak się spytamy, co to jest, oni nic nie wiedzą... trzeba zmieniać cały sposób uczenia.”

Kolejne kategoria wyzwań także dotyczy studentów, a dokładnie **zmiany charakterystyki i sposobu ich myślenia**. Zgodnie z obserwacją uczestników wywiadu studenci wchodzą na studia z innym niż kilka lat wcześniej przygotowaniem szkolnym, sposobem myślenia i oczekiwaniami. Aby utrzymać ich uwagę i zaangażowanie, nauczyciele muszą unowocześniać metody dydaktyczne, wprowadzać kontekst i praktyczne przykłady.

**T5.** „Współczesna młodzież zapomina informacje, jeśli nie widzi ich celu... każdy kontent musi być w kontekście.”

**T3.** „Muszę zaszczerpić ciekawość u studentów... studenci przychodzą na inżynierię biometryczną i oczekują czegoś innego. Dlatego wprowadziliśmy przedmiot wprowadzający.”

Istotną kwestią motywującą nauczycieli do poprawy swoich kompetencji jest **rozwój sztucznej inteligencji i trudność w weryfikacji autentyczności prac**. Podczas wywiadu wskazywano, że AI znacząco zmienia sposób uczenia się studentów oraz ich możliwości w przygotowywaniu projektów, analiz i wizualizacji. Wykładowcy czują, że muszą zdobyć nowe kompetencje, aby oceniać rzetelność prac i odróżniać pracę własną od generowanej.

**T8.** „Chciałbym potrafić zweryfikować, ile jest pracy człowieka, a ile sztucznej inteligencji.”

**T8.** „Studentka pokazała pokraczny rysunek i wizualizację z AI, która wyglądała jak z topowych magazynów architektonicznych.”

Swoisty rodzaj wyzwania nauczyciele reprezentujący nauki techniczne widzą także w obserwowanej przez nich **potrzebie kontekstowego nauczania (łączenia teorii z praktyką)**. W swoich wypowiedziach inżynierowie podkreślają, że studenci lepiej przyswajają wiedzę, gdy wykładowcy potrafią nadać jej sens – pokazać, do czego dane wzory, funkcje czy procesy służą w realnym świecie. To wymaga od nauczycieli aktualizowania przykładów i budowania kontekstu.

**T5.** „Nie kontent, a kontekst. Matematyka musi opisywać realne zjawisko, żeby student to zapamiętał.”

**T1.** „Doświadczenie praktyczne na pierwszym stopniu, a naukowe na drugim – to dodaje autentyczności i poprawia odbiór zajęć.”

Wyzwaniem motywującym do podnoszenia własnych kompetencji jest także **wewnętrzna motywacja i potrzeba rozwoju osobistego**. Podczas wywiadu niektórzy nauczyciele wskazywali na motywacje wewnętrzne, takie jak: chęć samorozwoju, ciekawość, satysfakcję z kontaktu ze studentami i udanych zajęć, które stanowią swoisty imperatyw do poprawy swoich kompetencji.

**T9.** „Wewnętrzne motywacje.”

**T6.** „Ta radość, że student po zajęciach zostaje, żeby porozmawiać, motywuje do dalszego rozwoju.”

Podsumowując, nauczyciele inżynierowie podkreślają, że głównymi wyzwaniami motywującymi ich do poprawy własnych kompetencji są kwestie: związane ze zmianą profilu studentów, rozwojem AI, koniecznością uczenia przez kontekst, a także potrzebą utrzymania ciekawości i większego poziomu „praktyczności” zajęć.

Podsumowując zagadnienie dotyczące wyzwań mobilizujących nauczycieli do poprawy kompetencji opracowano tabelę nr 8, w której dokonano porównania tej kwestii pomiędzy reprezentantami trzech analizowanych dyscyplin nauki.

**Tabela 8. Porównanie wyzwań motywujących nauczycieli do doskonalenia własnych kompetencji**

| <b>Kategoria wyzwania</b>                                               | <b>Nauki humanistyczne i społeczne</b>                                     | <b>Nauki przyrodnicze i medyczne</b>                                    | <b>Nauki techniczne</b>                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Zmiana profilu studentów i ich funkcjonowania                           | Zmiana profilu studentów i posiadanych przez nich kompetencji              | Wzrost liczby studentów z trudnościami psychicznymi                     | Zmiana charakterystyki i sposobu funkcjonowania współczesnych studentów – inne przygotowanie szkolne |
| Zróżnicowane potrzeby studentów                                         | Praca ze studentami o zróżnicowanych i szczególnych potrzebach             | Praca ze studentami neuroatypowymi                                      | Spadek umiejętności logicznego myślenia i kojarzenia faktów przez studentów                          |
| Rosnące oczekiwania praktyczne i konieczność łączenia teorii z praktyką | Wzrost oczekiwań praktycznych i technologicznych wobec nauczycieli         | Zderzenie teorii z praktyką i presja ze strony praktyków                | Potrzeba kontekstowego nauczania (łączenie teorii z praktyką)                                        |
| Bezpieczeństwo i odpowiedzialność za studentów w procesie dydaktycznym  | –                                                                          | Odpowiedzialność za bezpieczeństwo studentów podczas zajęć praktycznych | –                                                                                                    |
| Relacje, komunikacja i motywowanie studentów                            | Rosnące wymagania komunikacyjne, interpersonalne i relacyjne               | Utrzymywanie motywacji studentów i budowanie relacji poprzez pasję      | –                                                                                                    |
| Rozwój nauczyciela – naukowy, dydaktyczny i osobisty                    | Konieczność równoczesnego rozwijania kompetencji naukowych i dydaktycznych | Udział w projektach naukowych i wdrażanie wyników do dydaktyki          | Wewnętrzna motywacja i potrzeba rozwoju osobistego                                                   |
| Rozwój technologii i cyfrowe wyzwania                                   | Wzrost oczekiwań technologicznych wobec nauczycieli                        | Konieczność ciągłej aktualizacji wiedzy naukowej i technologicznej      | Rozwój sztucznej inteligencji i trudność w weryfikacji autentyczności prac                           |

Źródło: opracowanie własne.

We wszystkich trzech grupach nauczycieli, niezależnie od reprezentowanej przez nich dyscypliny, pojawiają się podobne wyzwania motywując do poprawy kompetencji. Pierwsza grupa obejmuje kwestie związane ze zmieniającym się profilem studentów, ich zróżnicowanymi potrzebami i rosnącymi trudnościami psychicznymi. Wspólna jest także presja łączenia teorii z praktyką oraz wzrost oczekiwań wobec nauczycieli w tym zakresie. Każda z grup podkreśla konieczność równoległego rozwijania kompetencji dydaktycznych, naukowych i technologicznych. Dodatkowo wszystkie mierzą się z wyzwaniami wynikającymi z szybkiego rozwoju technologii, w tym sztucznej inteligencji.

### 3.4. Przyszłość nauczycieli akademickich – główne role i pożądane kompetencje

Podczas wywiadów grupowych dyskutowano także o przyszłości nauczyciela akademickiego. Jedną z omawianych kwestii były główne role, jakie – zdaniem rozmówców – będzie pełnił nauczyciel akademicki za 10 lat.

Analizując wypowiedzi reprezentantów nauk humanistycznych i społecznych wyłoniono kilka głównych funkcji, jakie ich zdaniem będzie pełnił nauczyciel akademicki w 2035 roku.

Pierwsza rola to **mentor, tutor, przewodnik**. Zdaniem uczestników wywiadu funkcja nauczyciela przesuwana się od roli wykładowcy do roli przewodnika, który towarzyszy studentowi w rozwoju, pomaga selekcjonować informacje, prowadzi tutoring, wzmacnia motywację i wspiera proces wzrostu.

**HS4.** „Wracamy do Akademii Greckiej – jesteśmy partnerami, rozmawiamy w małych grupach.”

**HS3.** „Nauczyciel będzie wskazującym drogę, pomagającym odróżnić wartościowe treści od mniej wartościowych.”

**HS7.** „Nauczyciel przyszłości powinien być inspirującym mentorem.”

Druga rola to **organizator uczenia się (learning designer)**. Część rozmówców podkreślała, że funkcją nauczyciela będzie projektowanie procesów uczenia się: dobieranie treści, metod, aktywności oraz tworzenie indywidualnych planów nauki. Nauczyciel będzie „architektem” ścieżek kształcenia.

**HS2.** „Naszym zadaniem jest organizacja uczenia się, nie przenoszenie modelu szkolnego na uczelnię.”

**HS5.** „Indywidualizacja, mikrokursy, mniejsze grupy – to będzie przyszłość.”

**HS11.** „Łączenie teorii z praktyką, ale w rozróżnieniu na stopnie studiów, żeby ktoś mógł się przygotować do nauki.”

Nauczyciele wskazywali także, że ich rola w przyszłości będzie obejmować łączenie środowiska akademickiego z biznesem i praktyką zawodową, w tym m.in. organizowanie kształcenia w przedsiębiorstwach, uczestnictwo w projektach praktycznych i współpracy sektorowej. Nauczyciel będzie zatem pełnił rolę **łącznika z praktyką biznesu**.

**HS1.** „Zajęcia mogą odbywać się w przedsiębiorstwach, praktyk może być zatrudniony na stałe.”

**HS7.** „Wyobrażam sobie rok pracy w biznesie, żeby lepiej uczyć.”

**HS1.** „Studenci oczekują wiedzy praktycznej – uczelnia będzie musiała to dostarczyć.”

Nauczyciel akademicki pozostanie też badaczem, ale będzie musiał łączyć tę rolę z rolą dydaktyka i organizatora. Nauczyciel jako **badacz i innowator** będzie

pracował w środowisku związanym z AI, z większą presją systemową i koniecznością efektywnego zarządzania projektami.

**HS10.** „Nie jestem zwolennikiem rozdzielania roli dydaktyka od badacza – to będzie trudne i nieopłacalne.”

**HS3.** „Będzie trzeba połączyć AI z krytycznością – bez tego sobie nie poradzimy.”

W świecie zaawansowanej technologii przewagą nauczyciela będzie autentyczna relacja, empatia i kontakt. Funkcją będzie utrzymanie „human touch” w edukacji. Nauczyciel akademicki przyszłości to **człowiek relacji**.

**HS4.** „Sztuczna inteligencja nas czaruje [...] ale nauczyciel daje autentyczne emocje i to jest nasza przewaga.”

**HS12.** „Empatii właściwej człowiekowi żadna maszyna nie nauczy.”

**HS4.** „Kontakt, rozmowa, bycie blisko studenta – to zostanie najważniejsze.”

Analiza wypowiedzi reprezentantów nauk przyrodniczych i medycznych także pozwoliła wyłonić kilka głównych funkcji, jakie ich zdaniem będzie pełnił nauczyciel akademicki w 2035 roku.

Pierwsza rola nauczyciela przyszłości to **organizator uczenia się (learning designer)**. Będzie on osobą pełniącą funkcję przewodnika po wiedzy (facylitatora uczenia), co oznacza, że nie jest on już głównym źródłem wiedzy, lecz kimś, kto pokazuje, jak ją zdobywać, weryfikować i rozumieć.

**MP5.** „Teraz młodzież przychodzi... żebyśmy pokazali, gdzie szukać wiedzy.”

**MP6.** „Profesor ma być bardziej „ułatwiaczem”, wspierającym studenta.”

Nauczyciel akademicki przyszłości będzie **kreatorem krytycznego myślenia i kompetencji poznawczych**. Według niektórych rozmówców głównym zadaniem nauczyciela staje się uczenie myślenia — selekcji informacji, weryfikacji źródeł, rozumowania i refleksji.

**MP8.** „Głównym zadaniem... powinno być uczenie młodych ludzi myślenia.”

**MP3.** „Młodzi ludzie nie wiedzą, które informacje są prawdziwe...”

Podobnie jak w przypadku humanistów i przedstawicieli nauk społecznych, przyrodniczy i medycy podkreślają, że w przyszłości autorytet nauczyciela akademickiego będzie oparty na umiejętności tworzenia autentycznej relacji. Rola profesora jako niekwestionowanego autorytetu zanika, a pojawia się nowa funkcja - autorytet „wypracowany”, oparty na kompetencjach, otwartej postawie, dostępności i empatii. Nauczyciel ma być zatem **„człowiekiem relacji”**.

**MP4.** „Budowanie autorytetu... musimy być na bieżąco... to ogromne wyzwanie.”

**MP3.** „Kiedyś autorytet był oczywisty — dziś musi wspierać i prowadzić.”

Kolejna rola nauczyciela akademickiego przyszłości to pełnienie funkcji **mentora i osoby motywującej studentów**. Nauczyciel ma wspierać rozwój studenta,

pomagać w wyborach, motywować i towarzyszyć w procesie edukacji — szczególnie w małych grupach.

**MP7.** „Oni wiedzą, że my zabiegamy, żeby oni zostali.”

**MP3.** „Profesor ma być wspierającym studenta.”

Nauczyciel przyszłości będzie pełnił rolę **weryfikator jakości pracy studenta z AI**. Zgodnie z wypowiedziami uczestników wywiadu AI będzie powszechna, więc nauczyciel stanie się „kontrolerem jakości” pracy studenta i strażnikiem jej poprawności.

**MP3.** „Młodzi nie wiedzą, czy to prawda, czy nie.”

W perspektywie 10 lat rola nauczyciela będzie jeszcze bardziej wykraczać poza uczelnię i obejmować współpracę z otoczeniem społeczno-gospodarczym, udział w projektach zewnętrznych, popularyzację nauki, a także pracę ekspercką na rzecz regionu. Ważną jego rolą będzie zatem pełnienie funkcji **łącznika uczelni z otoczeniem**.

**MP4.** „Trzecia misja – działanie na rzecz otoczenia... projekty na rzecz otoczenia są ważne.”

**MP6.** „Każdy z nas robi projekty dla otoczenia... biolog, rolnik, zarządzanie...”

W grupie nauczycieli reprezentujących nauki techniczne, podobnie jak w opisanych powyżej grupach, pojawił się wątek roli akademika przyszłości jako **mentora i przewodnika edukacyjnego**. Zgodnie z opiniami prezentowanymi przez uczestników wywiadu najważniejszym zadaniem nauczyciela będzie wspieranie procesu uczenia, a nie przekazywanie wiedzy. Nauczyciel ma pomagać studentowi w samodzielnym rozwiązywaniu problemów.

**T3.** „Nauczyciel ma głównie motywować i wskazywać kierunek.”

**T3.** „Rola wykładowcy to facylitacja dyskusji i procesu uczenia.”

Nauczyciel przyszłości będzie pełnił funkcję **weryfikatora jakości i strażnik poprawności informacji**. W świecie nowoczesnych technologii oraz AI nauczyciel jest kluczową osobą kontrolującą jakość: pokazuje, które treści są wiarygodne, a gdzie pojawia się błąd systemu.

**T8.** „Trzeba będzie weryfikować dane, bo AI generuje różne jakościowo informacje.”

**T2.** „Komputer policzy wszystko, ale pytanie, czy to ma sens i czy jest wykonalne.”

**T4.** „Student musi wiedzieć, skąd się biorą błędy – nauczyciel ma mu to pokazać.”

Nauczyciel akademicki przyszłości będzie odpowiedzialny za przekazanie realnych kompetencji zawodowych i znajomość procesu technologicznego. Kolejną jego istotną rolą będzie bycie w pewnym sensie **praktykiem i specjalistą branżowym**.

**T4.** „Nauczyciel musi być praktykiem – inaczej nie przygotuje do zawodu.”

**T5.** „Konieczne będzie doświadczenie zawodowe, jeśli uczelnia ma kształcić praktycznie.”

**T4.** „Studenci mają pracować na realnych danych i porównywać je z teorią.”

Nowoczesne projekty badawcze wymagają łączenia wielu branż. Nauczyciel akademicki przyszłości ma uczyć, jak zarządzać zespołem oraz jak integrować wiedzę specjalistyczną. Będzie on zatem pełnił rolę **koordynatora współpracy interdyscyplinarnej**.

**T6.** „W projektach instalacyjnych trzeba spiąć wiele branż – nauczyciel musi to nadzorować.”

**T9.** „Praca zespołowa jest konieczna – nikt nie działa sam.”

**T6.** „W projektowaniu statków trzeba łączyć pracę wielu specjalności.”

Zadaniem nauczyciela przyszłości będzie rozwijanie kreatywności, którą młodzież traci wcześniej w systemie edukacji. Pojawia się zatem kolejna ważna rola jaką będzie **animowanie kreatywności i myślenia problemowego**.

**T8.** „Na architekturze projektowaliśmy przedmioty bezużyteczne – to było trudne, ale rozwijające.”

**T5.** „Szkoła średnia zabija kreatywność – my musimy to odbudować.”

Zdaniem uczestników wywiadu nauczyciel ma także współtworzyć elastyczne i nowoczesne programy, przeddefiniowywać formy kształcenia i dopasowywać je do potrzeb nowych pokoleń studentów. Będzie zatem pełnił rolę **projektanta procesów dydaktycznych**.

**T6.** „Zajęcia będą krótsze, bardziej konkretne, elastyczne.”

**T9.** „Zmiana dydaktyki musi być systemowa – nie może kończyć się na jednym prowadzącym.”

**T7.** „Programy kierunków będą przeorganizowane i bogatsze w narzędzia.”

Podsumowując zagadnienie dotyczące głównych ról, jakie będzie pełnił nauczyciel akademicki w przyszłości opracowano tabelę nr 9, w której dokonano porównania tej kwestii pomiędzy reprezentantami trzech analizowanych dyscyplin nauki.

**Tabela 9. Porównanie deklarowanych ról nauczyciela akademickiego w przyszłości**

| Kategoria roli nauczyciela w przyszłości                                   | Nauki humanistyczne i społeczne               | Nauki przyrodnicze i medyczne                                         | Nauki techniczne                                      |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| <b>Mentor, tutor, przewodnik</b>                                           | mentor, tutor, przewodnik                     | mentor i osoba motywująca studentów                                   | mentor i przewodnik edukacyjny                        |
| <b>Learning designer, projektant uczenia się</b>                           | organizator uczenia się (learning designer)   | organizator uczenia się (learning designer), facylitator uczenia      | projektant procesów dydaktycznych                     |
| <b>Praktyk, łącznik z rynkiem pracy, otoczeniem społeczno-gospodarczym</b> | praktyk i łącznik z rynkiem pracy             | łącznik uczelni z otoczeniem                                          | praktyk i specjalista branżowy                        |
| <b>Weryfikator jakości informacji i pracy z AI</b>                         | –                                             | weryfikator jakości pracy z AI                                        | weryfikator jakości i strażnik poprawności informacji |
| <b>Badacz, innowator, koordynator współpracy</b>                           | badacz i innowator                            | –                                                                     | koordynator współpracy interdyscyplinarnej            |
| <b>Animator kreatywności i myślenia problemowego</b>                       | –                                             | kreator krytycznego myślenia i kompetencji poznawczych                | animator kreatywności i myślenia problemowego         |
| <b>„Człowiek relacji”, autentyczny kontakt i empatia</b>                   | „człowiek relacji” – utrzymanie „human touch” | „człowiek relacji” – autorytet oparty na aktualności wiedzy i relacji | –                                                     |

Źródło: opracowanie własne.

Niezależnie od obszaru nauki nauczyciel przyszłości – według uczestników wywiadów grupowych – będzie pełnił przede wszystkim rolę **mentora i przewodnika**, wspierającego rozwój studenta. We wszystkich grupach pojawia się także funkcja **projektanta procesu uczenia się** oraz **łącznika z praktyką i otoczeniem społeczno-gospodarczym**, co podkreśla rosnące znaczenie aktualności wiedzy i praktycznego zastosowania. Wspólna będzie również potrzeba utrzymywania **autentycznej relacji ze studentem** oraz troska o „human touch”.

Podczas dyskusji grupowych nauczyciele odpowiadali na pytanie: jakie kompetencje będą potrzebne w perspektywie 10 lat (2035) w obszarze dydaktyki, badań oraz obowiązków administracyjno-organizacyjnych.

Analiza wypowiedzi **nauczycieli reprezentujących nauki humanistyczne i społeczne** pozwoliła na sformułowanie następujących wniosków:

a) w zakresie **kompetencji dydaktycznych** potrzebne będą:

- **indywidualne podejście, mentoring, partnerstwo** - nauczyciel akademicki ma pełnić rolę mentora i partnera, zatem potrzebne będą kompetencje miękkie, indywidualizacja pracy ze studentem, tworzenie osobistych ścieżek kształcenia, prowadzenie małych grup oraz rozwijanie tutoringu i doradztwa edukacyjnego.

**HS4.** „Musimy zbliżyć się do studenta, być partnerem, rozwiązywać wspólnie problemy [...] te kompetencje interpersonalne.”

**HS3.** „Indywidualizacja podejścia do studenta [...] projektowanie ścieżki dydaktycznej dla każdego studenta.”

**HS2.** „Organizacja uczenia się i partnerstwo – podpowiadanie, wskazywanie kierunków, indywidualizacja.”

- **kompetencje związane z technologiami i sztuczną inteligencją** – od nauczyciela akademickiego oczekiwać się będzie zdolności do świadomego korzystania z AI, uczenia studentów krytycznej oceny treści generowanych przez modele językowe, rozumienie ograniczeń technologii oraz umiejętność weryfikacji informacji.

**HS4.** „Sztuczna inteligencja może kłamać – musimy studentów nauczyć krytycznego myślenia.”

**HS3.** „Będzie potrzeba krytycyzmu wobec narzędzi AI [...] bo odpowiedzi są płytkie i to trzeba umieć rozpoznać.”

**HS12.** „Musimy uczyć korzystania z narzędzi technologicznych z głową.”

- **wyższy poziom „upraktycznienia” wiedzy oraz współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym** - coraz większa presja studentów i rynku pracy sprawi, że nauczyciele będą musieli lepiej rozumieć praktykę zawodową, znać branżę, a nawet pracować okresowo w biznesie. Rosną znaczenie mikrokwalifikacji, krótkich form kształcenia oraz zajęć prowadzonych przez praktyków.

**HS1.** „Uczelnie będą zmuszone, żeby uczyć praktyki, nie będzie od tego ucieczki.”

**HS5.** „Mikropoświadczenia będą przyszłością [...] małe kursy dające kompetencje.”

**HS7.** „Życzyłabym sobie, żeby uczelnia wysłała mnie na rok do biznesu, żeby móc uczyć z lepszym przygotowaniem praktycznym.”

b) w zakresie **kompetencji badawczych** potrzebna będzie:

- **umiejętność pracy z AI**, ale też rozwinięta zdolność krytycznej oceny jakości danych i treści. Nauczyciele będą musieli być coraz bardziej wszechstronni, łączyć badania z projektami i zarządzaniem, a jednocześnie mierzyć się z presją ewaluacyjną.

**HS3.** „Obawiam się, że ktoś zrobi to samo co ja w trzy miesiące, bo skorzysta z AI.”

- c) w zakresie kompetencji administracyjno-organizacyjnych potrzebne będzie:
- **zarządzanie projektami** - nauczyciele będą coraz częściej pełnić role koordynatorów projektów, organizatorów procesów dydaktycznych, osób zarządzających ryzykiem i działających w warunkach niestabilności systemowej. Wymagana będzie znajomość procedur i praca wielozadaniowa.

**HS9.** „Naukowiec musi mieć kompetencje wszelakie: naukowe, dydaktyczne, pracy zespołowej, administracyjne – inaczej się nie da.”

**HS9.** „Niektórych rzeczy nie można zlecić – trzeba znać mechanizmy działania uczelni.”

Analiza wypowiedzi nauczycieli reprezentujących **nauki przyrodnicze i medyczne** pozwoliła na sformułowanie następujących wniosków:

- a) w zakresie kompetencji dydaktycznych potrzebne będą:
- **krytyczne myślenie i praca z informacją** - istotna staje się umiejętność rozwijania u studentów krytycznego myślenia, rozpoznawania jakości informacji oraz uczenia się w środowisku opartym na AI. Nauczyciel nie jest już „dawcą wiedzy”, ale przewodnikiem w jej ocenie i selekcji.

**MP8.** „...powinno być uczenie młodych ludzi myślenia. Myślenia krytycznego... informacja jest bardzo dostępna... wyzwaniem jest, żeby tę informację krytycznie oceniać.”

**MP3.** „...młodzi ludzie nie wiedzą, czy to prawda, czy nie.”

- **uczenie uczenia się** - w świecie cyfrowym studenci nie potrafią uczyć się samodzielnie, dlatego nauczyciel ma ich uczyć procesów uczenia, notowania, wyszukiwania i rozumienia treści, a nie podawania gotowych odpowiedzi.

**MP9.** „...oni się nie umieją uczyć, po prostu się nie umieją uczyć.”

**MP5.** „Teraz młodzież przychodzi... żebyśmy pokazali, gdzie szukać wiedzy.”

- **praca z AI i jej weryfikacja** - nauczyciel musi rozumieć działanie AI, wiedzieć, jak pomaga, a jak wprowadza w błąd. Kluczowa staje się zdolność oceny poprawności wyników generowanych przez narzędzia cyfrowe.

**MP1.** „Jak to chat policzył, to wszystko dobrze liczy... A czy podał pan jednostki?... No nie, ale po co? To chat nie wie?”

- **budowanie autorytetu wykładowcy** - w 2035 roku autorytet nie będzie wynikał automatycznie ze stanowiska. Trzeba go będzie budować dzięki aktualnej wiedzy, zaangażowaniu i relacji ze studentami.

**MP4.** „Budowanie autorytetu... myślę, że to jest ogromne wyzwanie dla nas... musimy być cały czas na bieżąco.”

**MP2.** „...profesor nie jest już autorytetem z automatu, ma być bardziej „ułatwiaczem.”

b) w zakresie kompetencji **administracyjno-organizacyjnych** potrzebne będą:

- **nadążanie za zmianą i ciągły rozwój** - nauczyciel będzie musiał stale aktualizować kompetencje, być „krok przed studentami”, pracować wielozadaniowo i elastycznie reagować na zmieniające się technologie.

**MP4.** „Musimy to robić w sposób ciągły... podnosić swoje kompetencje... to nasze życiowe wyzwanie.”

**MP4.** „...musimy być krok przed nimi, jedną noc przed nimi.”

- **praca z małymi grupami i ich utrzymanie** - malejąca liczba studentów spowoduje, że wykładowca stanie się także „menedżerem grupy”, który zabiega o jej przetrwanie i motywację.

**MP7.** „...oni wiedzą, że my się bijemy, żeby oni zostali... i mogą sobie na dużo pozwolić.”

Analiza wypowiedzi nauczycieli reprezentujących nauki techniczne na sformułowanie następujących wniosków:

a) w zakresie **kompetencji dydaktycznych** potrzebne będą:

- **krytyczne myślenie i weryfikacja wyników narzędzi cyfrowych i AI** - w przyszłości nauczyciel będzie kluczową osobą odpowiedzialną za ocenę poprawności wyników generowanych przez zaawansowane systemy obliczeniowe.

**T5.** „Najważniejszą kompetencją będzie wyłapywanie błędów, które maszyna wyrzuca – ona nie widzi, że wartość jest nielogiczna.”

**T9.** „Trzeba uczyć szybkiej weryfikacji, bez od razu uruchamiania skomplikowanych programów.”

**T2.** „Musimy uczyć krytycznego myślenia, bo studenci biorą wszystko z internetu i „łykną” wszystko jak leci.”

- **praktyczne nauczanie oparte na doświadczeniu zawodowym** - nauczyciel przyszłości powinien być praktykiem, a dydaktyka powinna odwoływać się do realnych przykładów z rzeczywistości. Przyszłość to nauczanie oparte na doświadczeniu, pomiarach i weryfikacji rzeczywistych danych.

**T4.** „Nauczyciel musi być praktykiem. Co to za nauczyciel zawodu, który nigdy nie był na budowie?”

**T4.** „Trzeba brać dane z liczników, z budowy i porównywać z obliczeniami – gdzie jest błąd?”

**T5.** „Jeżeli kształcimy zawodowo, to nauczyciel musi mieć doświadczenie zawodowe.”

- **znajomość zaawansowanych narzędzi inżynierskich i technologicznych** - programy i technologie będą się dynamicznie rozwijać.

Nauczyciel musi utrzymać gotowość do ustawicznego uczenia się oraz umieć wyjaśniać studentom logikę działania narzędzi.

**T7.** „Będziemy musieli ciągle nadążać za nowymi wersjami programów.”

**T8.** „Programy będą coraz bardziej skomplikowane i wielowarstwowe.”

**T2.** „Narzędzia będą intuicyjne, ale trzeba wiedzieć, co chcemy osiągnąć, bo żadna maszyna nie jest bezbłędna.”

- **znajomość nowoczesnych metod dydaktycznych i uczenie oparte na badaniach** - nauczyciel będzie stosować metody aktywizujące, rozwiązywanie problemów, pracę projektową i dydaktykę opartą na wynikach badań edukacyjnych.

**T5.** „Research-based teaching to nie tylko badania naukowe, ale też dydaktyczne – czy my znamy nowe metody uczenia?”

b) w zakresie **kompetencji badawczych** potrzebne będą:

- **łączenie badań z dydaktyką** - praca badawcza i dydaktyczna będą coraz silniej zintegrowane. Wyniki badań będą miały wpływać na sposób prowadzenia zajęć.

**T5.** „Są badania dydaktyczne odpowiadające potrzebom młodych ludzi – czy my w ogóle je znamy?”

**T5.** „Doświadczenia z badań przekładamy na zajęcia.”

- **utrzymanie jakości badań przy malejącej liczbie kadry** - przewiduje się spadek liczby pracowników naukowych i doktorantów. Nauczyciel będzie musiał wypełnić większą rolę badawczą i organizacyjną.

**T6.** „Będzie nas mniej, także tych, którzy chcieliby się oddać nauce.”

**T6.** „Zachęcenie studentów do doktoratu będzie coraz trudniejsze.”

c) w zakresie kompetencji **administracyjno-organizacyjnych** potrzebne będą:

- **współpraca interdyscyplinarna i praca w zespołach** - nowoczesne projekty wymagają koordynacji wielu branż, dlatego nauczyciel musi być organizatorem współpracy między studentami oraz między specjalizacjami.

**T6.** „Bez dogadania się między branżami – elektrycy, instalatorzy, projektanci – projekt nie ma prawa działać.”

**T9.** „Trzeba nauczyć studentów pracy zespołowej, bo nikt już nie pracuje sam.”

**T6.** „Student projektujący instalacje na statku musi połączyć dane z wielu branż.”

- **dostosowywanie programów studiów do zmian w edukacji i rynku pracy** - nauczyciel będzie musiał współtworzyć nowe kierunki, modyfikować treści i reagować na zmiany w szkołach średnich oraz wymagania rynku.

**T7.** „Nastąpi reorganizacja kierunków – powrót do tradycyjnych nazw, ale programy będą bogatsze o nowe narzędzia.”

**T6.** „Student oczekuje kursów krótkich i konkretnych – stacjonarne wykłady przestaną dominować.”

- **komunikacja, motywowanie i praca zespołowa** - wzmacnia się rola kompetencji interpersonalnych – budowanie relacji, motywowanie studentów i prowadzenie zespołów będzie równie ważne jak wiedza merytoryczna.

**T6.** „Kompetencji miękkich będziemy potrzebowali znacznie więcej niż dziś.”

**T9.** „Najważniejsze będą komunikacja i praca w grupie.”

**T10.** „Trzeba będzie umieć motywować, bo młodzież nie widzi potrzeby uczenia się.”

Podsumowując charakterystykę kompetencji, które zdaniem uczestników wywiadów będą istotne w pracy nauczycieli akademickich za 10 lat warto wskazać, że:

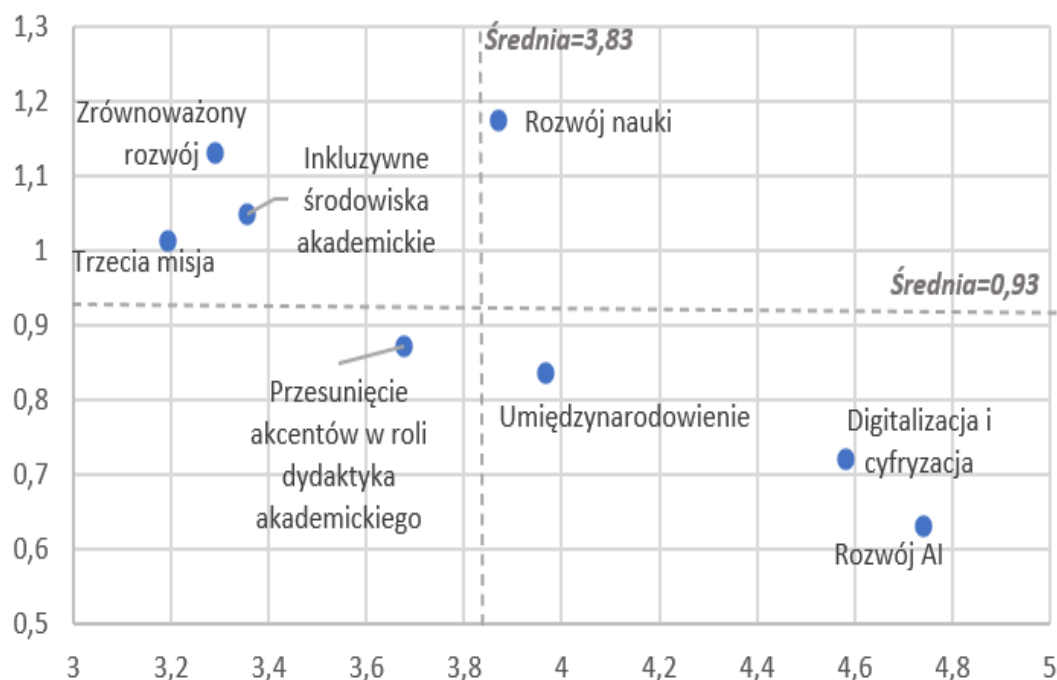
- a) w ramach **kompetencji dydaktycznych** od nauczycieli akademickich oczekiwać się będzie:
- rozwijania u studentów krytycznego myślenia i umiejętności oceny informacji, zwłaszcza treści generowanych przez AI,
  - świadomego korzystanie z technologii i AI oraz uczenie ich weryfikacji,
  - większego powiązania dydaktyki z praktyką i realnymi przykładami;
  - indywidualizacji pracy ze studentem i budowanie partnerskich relacji.
- d) w ramach **kompetencji badawczych** oczekiwać się będzie:
- umiejętności pracy z AI oraz krytycznej analizy danych,
  - integracji badań z dydaktyką – wykorzystywania wyników badań do ulepszania procesu kształcenia;
  - wszechstronności w warunkach rosnącej presji ewaluacyjnej i ograniczeń kadrowych.
- e) w ramach **kompetencji administracyjno-organizacyjnych** oczekiwać się będzie:
- zarządzania projektami, wielozadaniowości i znajomości procedur,
  - posiadania kompetencji interpersonalnych, pracy zespołowej i komunikacji,
  - ciągłego uczenia się i dostosowywania do zmian technologicznych, demograficznych i rynkowych.

Uczestnicy wywiadu zostali poproszeni o wskazanie trendów istotnie wpływających na pracę przyszłego nauczyciela akademickiego (w skali od 1 do 5, przy czym jeden oznacza, że dany trend ma bardzo niski wpływ, 5, że ma bardzo wysoki wpływ na pracę nauczyciela akademickiego). Ich wybór był wspierany listą, na której znalazły się następujące trendy:

- Zrównoważony rozwój,
- Digitalizacja i cyfryzacja,
- Rozwój AI,
- Przesunięcie akcentów w roli dydaktyka akademickiego,

- Umiejdzynarodowienie,
- Inkluzywne środowiska akademickie,
- Rozwój nauki,
- Trzecia misja.

Na rysunku 3 przedstawiono uśrednione oceny znaczenia poszczególnych trendów w kształtowaniu charakteru pracy przyszłego nauczyciela akademickiego wraz z odchyleniem standardowym obrazującym skalę zróżnicowania opinii badanych.



**Rysunek 3. Ocena trendów w edukacji w opinii ekspertów**

Źródło: opracowanie własne.

Digitalizacja i cyfryzacja oraz rozwój AI okazały się wiodącymi trendami dla przedstawicieli wszystkich dyscyplin (średnie powyżej 4,5). Dodatkowo, eksperci są bardzo zgodni w tych ocenach (średnie odchylenie standardowe wynosi w wypadku obu trendów mniej niż 0,8), choć jako szczególnie istotne wskazywali je eksperci reprezentujący nauki humanistyczne i społeczne (Rysunek 4).

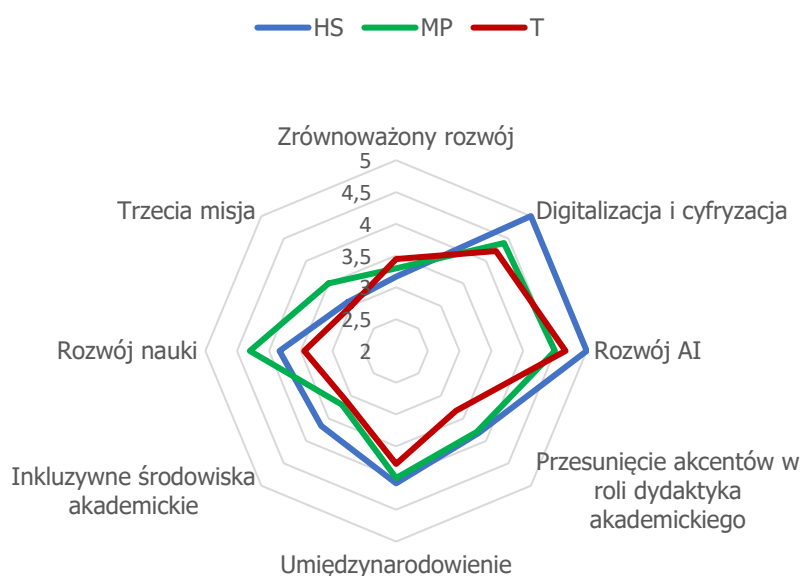
Popularność i wszechobecność treści związanych z rozwojem nowoczesnych technologii i wpływem narzędzi generatywnej AI na różne obszary życia społecznego sprawiają, że wybór dokonany przez badanych wydaje się być oczywisty i łatwy do przewidzenia. Dlatego też istotne są trendy, które zostały wskazane jako kolejne pod względem ważności.

Kolejnymi trendami są więc: umiejdzynarodowienie i rozwój nauki. W przypadku umiejdzynarodowienia eksperci również byli dość zgodni w swoich ocenach, natomiast znaczenie rozwoju nauki było oceniane w bardziej zróżnicowany sposób przez badanych. Okazało się, że trend ten jest zdecydowanie ważniejszy dla przedstawicieli

nauk medycznych i przyrodniczych, nieco mniej dla nauk humanistycznych i społecznych i najmniej istotny dla przedstawicieli nauk technicznych.

Badani dostrzegają również znaczenie trendu związanego ze zmianami roli nauczyciela akademickiego, choć w ich opinii waga tego trendu jest już mniejsza (średnia 3,7).

Pozostałe trendy, czyli zrównoważony rozwój, trzecia misja uniwersytetów oraz inkluzywne środowiska akademickie są już nieco mniej istotne a dodatkowo eksperci mieli bardziej zróżnicowane opinie na ich temat (odchylenie standardowe wyniosło powyżej 1). Trend trzecia misja był okazał się być bardziej wpływowy dla przedstawicieli nauk medycznych i przyrodniczych, zrównoważony rozwój dla nauk technicznych a inkluzywne środowisko akademickie dla nauk społecznych i humanistycznych.



#### Rysunek 4. Znaczenie trendów w edukacji w ocenie ekspertów reprezentujących nauki humanistyczno-społeczne, techniczne i medyczno-przyrodnicze

Oznaczenie symboli: HS – nauki humanistyczno-społeczne, MP – nauki medyczno-przyrodnicze, T – nauki techniczne

Źródło: opracowanie własne.

Warto jeszcze raz podkreślić różnice pomiędzy przedstawicielami poszczególnych dyscyplin. Osoby reprezentujące nauki społeczne i humanistyczne najwyżej oceniły znaczenie poszczególnych trendów przyznając maksymalną wagę trendom: digitalizacja i cyfryzacja oraz rozwój AI. Ponadto w porównaniu do innych środowisk akademickich docenili znaczenie trendu inkluzywne środowiska akademickie.

Z kolei osoby reprezentujące nauki medyczne i przyrodnicze przyznały najwyższą wagę trendowi określonemu jako rozwój nauki, i podobnie jak wcześniej omawiana

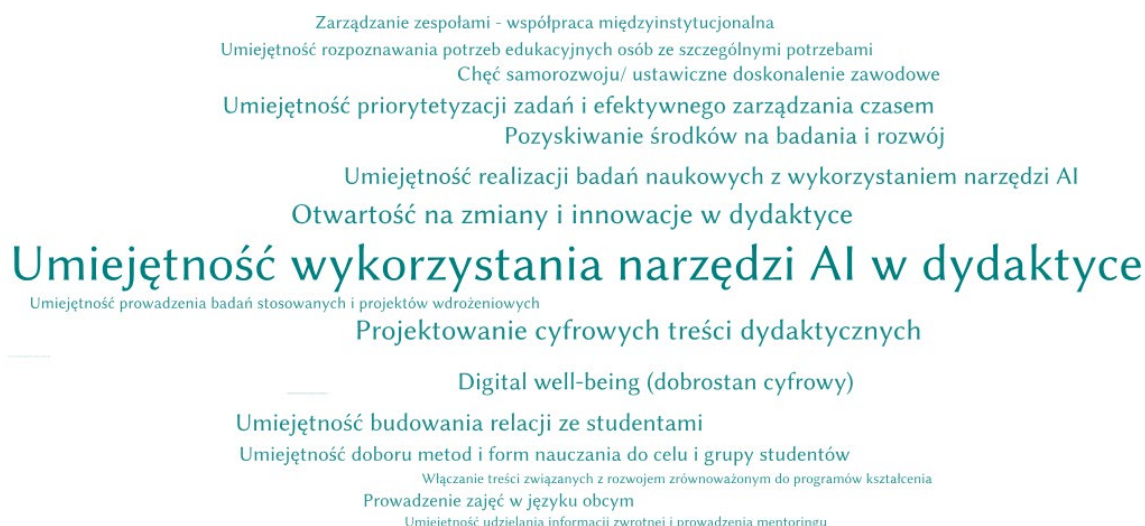
grupa wskazały na trendy związane z rozwojem technologii (digitalizacja i cyfryzacja oraz rozwój AI). Osoby te w porównaniu do pozostałych dyscyplin podkreśliły znaczenie trendu trzecia misja.

Przedstawiciele nauk technicznych z kolei w porównaniu do pozostałych dyscyplin przyznawali najniższe wagi wszystkim analizowanym trendom. Natomiast w opinii ten grupy nauczycieli akademickich bardziej niż w opinii pozostałych istotny jest zrównoważony rozwój.

W dalszej części wywiadu badani otrzymali listę 44 kompetencji zidentyfikowanych na podstawie przeglądu literatury wraz z prośbą o wskazanie 10 kluczowych kompetencji. Kompetencje te zostały pogrupowane w następujące kategorie:

- kompetencje związane ze zrównoważonym rozwojem, odpowiedzialnością społeczną i etyką
- kompetencje związane z digitalizacją
- kompetencje związane rozwojem AI
- kompetencje związane z przesunięciem akcentów w roli dydaktyka akademickiego
- kompetencje związane z umiędzynarodowieniem
- kompetencje związane z budowaniem inkluzywnego środowiska akademickiego
- kompetencje badawczo-rozwojowe
- kompetencje refleksyjne i autorefleksyjne
- kompetencje organizacyjne i zarządcze
- kompetencje strategiczne i polityczne i w zakresie współpracy z otoczeniem

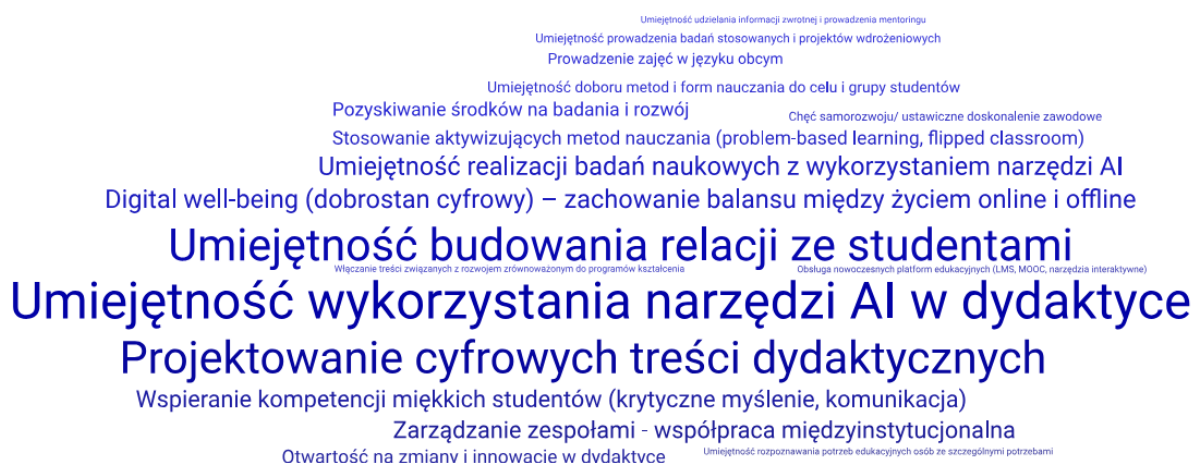
Niezależnie od reprezentowanej dyscypliny naukowej i w sposób spójny z wcześniej wskazaną hierarchią trendów najważniejszymi kompetencjami w pracy nauczyciela akademickiego według ekspertów są kompetencje związane z rolą dydaktyka, czyli umiejętność wykorzystania narzędzi AI w dydaktyce (Rysunek 5). Ważna jest również umiejętność projektowania cyfrowych treści dydaktycznych oraz miękkie kompetencje związane z otwartością na zmiany i innowacje w dydaktyce. Na kolejnych miejscach znalazły się dopiero umiejętności potrzebne w pracy naukowca, czyli związane z wykorzystaniem AI w realizacji badań naukowych, pozyskiwaniem środków na badania i rozwój. W zasugerowanym przez uczestników wywiadu katalogu kompetencji znalazły się również umiejętności związane z dbałością o swój dobrostan, czyli zarządzanie czasem, troską o dobrostan cyfrowy.



## Rysunek 5. Kompetencje kluczowe według oceny ekspertów

Źródło: opracowanie własne.

Badani reprezentujący nauki humanistyczne i społeczne oprócz, umiejętności korzystania z AI w dydaktyce, podkreślali również znaczenie innych umiejętności dydaktycznych tj. projektowanie cyfrowych treści dydaktycznych oraz umiejętności, które pozwalają na budowanie relacji ze studentami (Rysunek 6). Kolejne pod względem ważności okazały się być kompetencje związane realizacją badań naukowych z wykorzystaniem narzędzi AI oraz kompetencje pozwalające na dbałość o swoje zdrowie, czyli digital well-being.

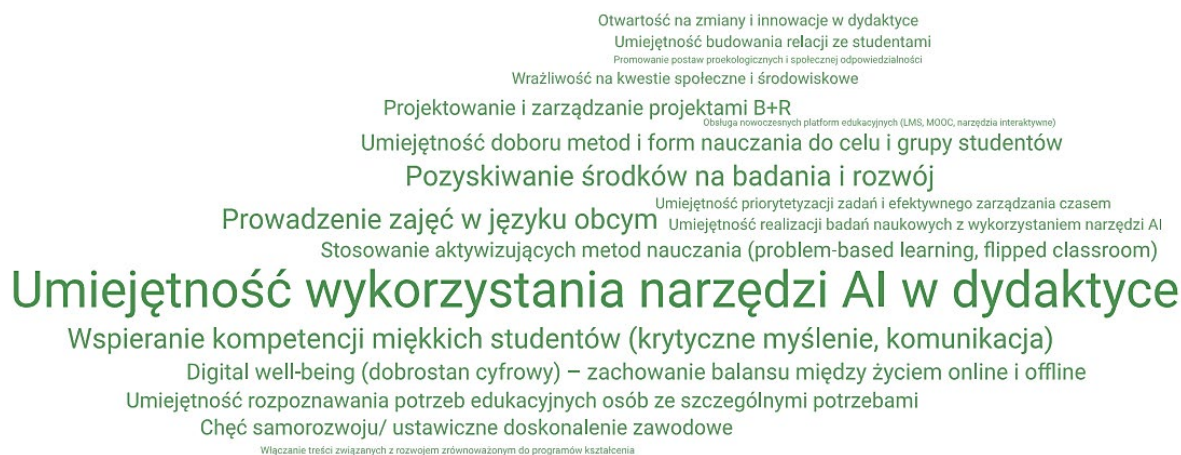


## Rysunek 6. Kompetencje kluczowe w ocenie ekspertów z obszaru nauk humanistyczno-społecznych

Źródło: opracowanie własne.

Z kolei zgodnie z opinią przedstawicieli nauk medycznych i przyrodniczych kluczowe jest (oprócz umiejętności wykorzystania AI w dydaktyce) wspieranie kompetencji miękkich studentów (krytyczne myślenie, komunikacja), prowadzenie

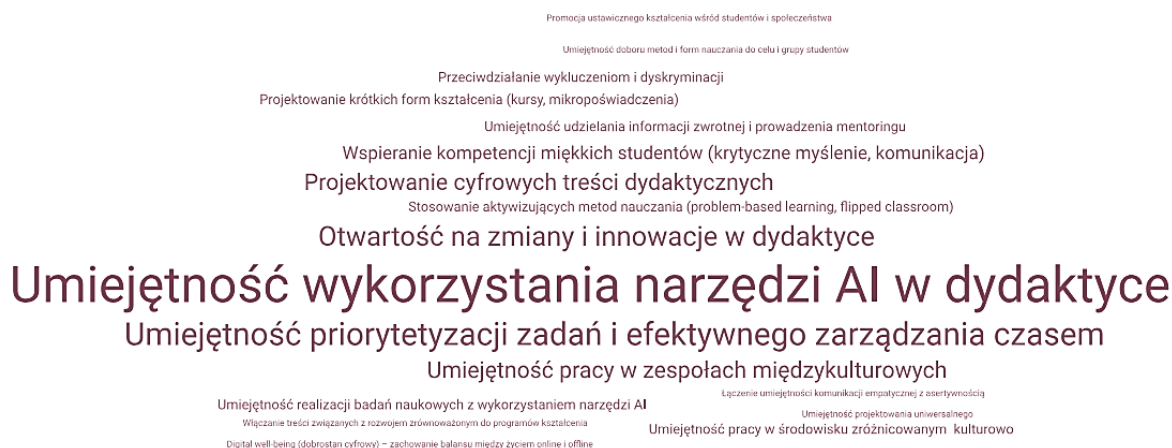
zajęć w języku obcym oraz umiejętności związane z pozyskiwaniem środków na badania i rozwój (Rysunek 7). Ta grupa ekspertów również zwraca uwagę na dbałość o własny dobrostan, czyli umiejętność zachowania balansu między życiem online i offline.



## Rysunek 7. Kompetencje kluczowe w ocenie ekspertów z obszaru nauk medyczno-przyrodniczych

Źródło: opracowanie własne.

Dla ostatniej grupy ekspertów, czyli przedstawicieli nauk technicznych jako istotne okazały się umiejętności związane usprawnieniem swojej pracy, czyli umiejętność priorytetyzacji zadań i efektywnego zarządzaniem czasem (Rysunek 8).



## Rysunek 8. Kompetencje kluczowe w ocenie ekspertów z obszaru nauk technicznych

Źródło: opracowanie własne.

Na dalszych miejscach znalazły się kompetencje dotyczące doskonalenia się w dydaktyce, czyli otwartość na zmiany i innowacje w dydaktyce, projektowanie

cyfrowych treści dydaktycznych, wspieranie kompetencji miękkich studentów (krytyczne myślenie, komunikacja).

### 3.5. Bariery i sposoby wsparcia rozwoju kompetencji przez nauczycieli akademickich

Ważnym wątkiem dyskusji grupowych w gronie nauczycieli akademickich była identyfikacja barier, które ograniczają im doskonalenie kompetencji zawodowych.

W grupie nauczycieli z dyscyplin humanistycznych i społecznych wskazywano na **brak czasu wynikający z przeciążenia dydaktycznego, naukowego i organizacyjnego**. Zgodnie z opinią rozmówców duża liczba obowiązków ogranicza im możliwości rozwoju. Często uczestnictwo w szkoleniach wiąże się z koniecznością „odrabiania” zajęć. Była to najczęściej wskazywana bariera.

**HS5.** „Nie mamy czasu na zajęcie się dydaktyką przy dużej liczbie obowiązków.”

**HS11.** „Rezygnuję ze szkoleń, bo później muszę odrobić 10–15 godzin zajęć.”

Inną barierą jest **brak adekwatnych, dobrej jakości i dopasowanych szkoleń**. Niektórzy nauczyciele wskazywali, że często szkolenia są często zbyt ogólne, nie odpowiadają realnym potrzebom lub nie nadążają za zmianami technologicznymi.

**HS4.** „Jest nadmiar szkoleń, ale trudno wybrać te jakościowe.”

**HS7.** „Nie mogę znaleźć profesjonalnego szkolenia z AI w transporcie.”

Ważnym utrudnieniem są także **ograniczone środki finansowe lub brak finansowania szkoleń i rozwoju**. Rozmówcy podkreślali, że uczelnia często nie finansuje specjalistycznych szkoleń, studiów podyplomowych czy wyjazdów. Dodatkowo bariery logistyczne i koszty wyjazdów utrudniają rozwój.

**HS9.** „Nie zawsze są środki finansowe na szkolenia dopasowane do potrzeb.”

**HS7.** „Chętnie poszłabym na studia podyplomowe, ale nie mam finansowania.”

Wskazywano także na **bariery strukturalne, jak np. duże grupy, brak możliwości pracy indywidualnej**. Pojawiają się głosy, że nauczyciele mają pewne kompetencje, ale nie mogą ich stosować z powodu dużych grup, braku kameralnych zajęć czy ograniczeń organizacyjnych.

**HS5.** „Nie możemy wykorzystać umiejętności, bo pracujemy z grupami po 100–150 osób.”

**HS5.** „Nie mamy małych grup ani pracy indywidualnej — to koszty dla uczelni.”

W dyskusji pojawił się także wątek **braku dostępu do wsparcia psychologicznego**, co jest szczególnie istotne w procesie postępowania ze studentami neuroatypowymi. W przeciwieństwie do szkół średnich, uczelnie nie mają obowiązkowych specjalistów do pracy ze studentami z problemami.

**HS12.** „Uczelnie nie mają obowiązku zatrudnienia psychologów ukierunkowanych na pracę ze studentami o specjalnych potrzebach.”

**HS9.** „Nie wiemy, jak reagować w sytuacjach, gdy problemy studentów są ukryte.”

Nauczyciele uskarżali się także na **bariery mentalne i środowiskowe**, wskazując konkretne przykłady, takie jak: wypalenie, stres, „wyjście ze strefy komfortu”, niechęć do dzielenia się wiedzą. Zdarza się również rywalizacja i niechęć do dzielenia się wiedzą o grantach czy dobrych praktykach.

**HS4.** „Mamy wypalenie zawodowe, obciążenie i stres.”

**HS9.** „Pracownicy niechętnie dzielą się wiedzą o zdobywaniu grantów.”

W grupie nauczycieli z dyscyplin przyrodniczych i medycznych wskazywano **bariery czasowe i organizacyjne** jako główne ograniczenie rozwoju kompetencji zawodowych. Nauczyciele akademicy muszą równoważyć obowiązki dydaktyczne, naukowe i administracyjne. Brak czasu uniemożliwia rozwijanie nowych kompetencji lub udział w dodatkowych szkoleniach.

**MP 3.** „...u nas to z powodu ograniczeń czasowych albo więcej czasu poświęcamy na dydaktykę albo na naukę i trzeba też wybrać...”

Kolejną kwestią są **bariery finansowe**. Ograniczenia budżetowe jednostek utrudniają zakup niezbędnych narzędzi, materiałów dydaktycznych, programów komputerowych czy sprzętu. Brak finansów ogranicza rozwój kompetencji zarówno dydaktycznych, jak i naukowych.

**MP4.** „...program komputerowy wymaga aktualizacji... trzeba będzie za to zapłacić...”

**MP5.** „...czuję się ograniczona finansowo.”

Nauczyciele dostrzegają także swoje **bariery kompetencyjne i braki przygotowania psychologicznego**. Niektórzy z nich podkreślali, że oczekiwania uczelni wobec nauczycieli dotyczące kompetencji psychologicznych i pracy z trudnymi emocjonalnie studentami nie idą w parze z przygotowaniem merytorycznym w tym zakresie.

**MP7.** „...uczelnia narzuca na mnie konieczność umiejętności psychologicznych...”

**MP5.** „...studenci mają problemy z psychiką... nie wiadomo, jak z nimi postępować.”

**MP8.** „...ja nie mam narzędzi i nie umiem rozmawiać z takimi ludźmi.”

Utrudnienia związane z doskonaleniem własnych kompetencji obejmują także **bariery związane z odpowiedzialnością i obciążeniem emocjonalnym**. Kontakt ze studentami z problemami psychicznymi oraz świadomość odpowiedzialności zawodowej powoduje lęk, poczucie przeciążenia oraz może hamować rozwój zawodowy.

**MP9.** „...czuję się trochę obarczona taką dużą odpowiedzialnością...”

**MP8.** „...boję się, że ktoś sobie coś może zwyczajnie zrobić.”

**MP10.** „...pracuję ze studentami farmacji... będą odpowiadać za wydawanie niebezpiecznych leków.”

Ostatnią grupą barier są **kwestie systemowe i proceduralne**. Nauczyciele wskazali, że sposób oceniania pracowników (priorytet nauki), krótkie terminy rozliczeń i struktura systemu awansu mogą ograniczać możliwość rozwijania innych kompetencji (np. dydaktycznych, psychologicznych).

**MP2.** „...z nauki jesteśmy przede wszystkim rozliczani...”

**MP3.** „...uczelnia narzuca konieczność posiadania dodatkowych umiejętności...”

W grupie nauczycieli reprezentujących nauki techniczne **brak czasu** był także najczęściej wskazywaną barierą doskonalenie własnych kompetencji zawodowych. Łączenie obowiązków dydaktycznych, naukowych, administracyjnych oraz życia rodzinnego powoduje brak przestrzeni na kursy i szkolenia.

**T8.** „Czas.”

**T1.** „Doba ma za mało godzin... chcielibyśmy się rozwijać, ale po prostu nie ma na to czasu.”

Zauważalne są także **ograniczenia finansowe**. Jak podkreślali rozmówcy w tej grupie chociaż dostęp do programów jest większy niż kiedyś, nadal koszty niektórych szkoleń czy certyfikatów mogą być problemem.

**T6.** „Finanse – może teraz trochę mniej, ale nadal.”

**T6.** „Mamy dużo programów, ale...”

Ważną barierą jest też **niska jakość lub nieadekwatność dostępnych szkoleń**. Pojawiały się opinie, że wiele szkoleń jest zbyt ogólnych, niedopasowanych do praktyki inżynierskiej lub prowadzą je osoby bez doświadczenia technicznego.

**T2.** „Szkolenia często nie są dopasowane... mówi się na przykładach korporacji, a to działa inaczej.”

**T6.** „Prowadzący mają wiedzę ogólną... ładnie mówią, ale gdy przechodzimy do konkretów, nie są w stanie nic powiedzieć.”

Istotną barierą jest także **trudność pogodzenia pracy zawodowej z życiem prywatnym**. Nauczyciele wyjaśniali, że konieczność zachowania równowagi między pracą na uczelni, innymi obowiązkami zawodowymi i życiem osobistym ogranicza możliwości rozwoju.

**T6.** „Pogodzić uczelnię, stanowisko i rodzinę – niemożliwe do wykonania.”

**T6.** „To dzieje się kosztem czegoś... dbanie o zdrowie psychiczne też.”

Podsumowując zagadnienie dotyczące barier, jakie ograniczają nauczycielom akademickim doskonalenie kompetencji zawodowych opracowano tabelę nr 10, w której dokonano porównania tej kwestii pomiędzy reprezentantami trzech analizowanych dyscyplin nauki.

**Tabela 10. Porównanie barier utrudniających doskonalenie kompetencji zawodowych przez nauczycieli akademickich**

| Kategoria bariery                                    | Nauki humanistyczne i społeczne                                                                                | Nauki przyrodnicze i medyczne                                                         | Nauki techniczne                                       |
|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| <b>Brak czasu, przeciążenie obowiązkami</b>          | Brak czasu wynikający z przeciążenia dydaktycznego, naukowego i organizacyjnego                                | Bariery czasowe i organizacyjne – równoważenie dydaktyki, badań i administracji       | Brak czasu                                             |
| <b>Bariery finansowe</b>                             | Ograniczone środki finansowe lub brak finansowania szkoleń i rozwoju                                           | Bariery finansowe                                                                     | Ograniczenia finansowe                                 |
| <b>Niska jakość lub brak adekwatnych szkoleń</b>     | Brak adekwatnych, dobrej jakości i dopasowanych szkoleń                                                        | –                                                                                     | Niska jakość lub nieadekwatność dostępnych szkoleń     |
| <b>Bariery strukturalne lub systemowe</b>            | Bariery strukturalne: duże grupy, brak możliwości pracy indywidualnej                                          | Bariery systemowe i proceduralne: ocena pracowników, krótkie terminy, priorytet badań | –                                                      |
| <b>Bariery psychologiczne, emocjonalne, mentalne</b> | Brak dostępu do wsparcia psychologicznego; bariery mentalne: wypalenie, stres, niechęć do dzielenia się wiedzą | Bariery kompetencyjne i braki przygotowania psychologicznego; obciążenie emocjonalne  | –                                                      |
| <b>Trudność w godzeniu pracy z życiem prywatnym</b>  | –                                                                                                              | –                                                                                     | Trudność pogodzenia pracy zawodowej z życiem prywatnym |

Źródło: opracowanie własne.

We wszystkich grupach pojawiają się te same kluczowe bariery: brak czasu i przeciążenie obowiązkami, ograniczenia finansowe oraz niewystarczająca jakość lub dostępność adekwatnych szkoleń. Są to przeszkody, które utrudniają rozwój kompetencji przez nauczyciela akademickiego niezależnie od dyscypliny.

W odpowiedzi na zgłaszane zapotrzebowanie i przewidywania dotyczące kierunków rozwoju kompetencji przyszłego nauczyciela akademickiego badani zostali również poproszeni o wskazanie **sposobów wspierania ich aktywności szkoleniowej**. Przede wszystkim uczestnicy wywiadu oczekują systemowego wsparcia oferowanego przez uczelnię. Chodzi o to, aby nauczyciele oprócz indywidualnych potrzeb edukacyjnych realizowanych w zindywidualizowany sposób zgodny z zainteresowaniami i możliwościami, otrzymywali wsparcie poparte pogłębioną analizą potrzeb i trendów edukacji. Ważne jest również, aby to wsparcie było udzielane na jasnych i znanych wszystkim zainteresowanym zasadach.

**T10.** „...żeby to jednak było robione systemowo, a nie w ramach poszukiwań indywidualnych. Ale myślę, że to jest jakby do zrobienia, do realizacji (HS12)

Ja bym powiedziała, że powinny być, nie wiem, dwa, trzy, obowiązkowe powiedzmy nawet w roku, ale dowolne, za które uczelnia zapłaci, no bo chcemy się rozwijać.”

To systemowe wsparcie według badanych, może i powinno przybierać różną postać dostosowaną do potrzeb zainteresowanych, ale też będącą odpowiedzią na zmieniające się otoczenie. Uczestnicy wywiadu proponowali więc konkretne rozwiązania, które ich zdaniem pomogłoby doskonalić warsztat dydaktyczny nauczycieli akademickich. Jedną z propozycji dotyczyła utworzenia centrum rozwoju dydaktyki, czyli miejsca oferującego szkolenia dla dydaktyków, realizującego projekty dydaktyczne, upowszechniającego wiedzę w tym zakresie. W ten sposób uczestnicy wywiadu konkretyzowali swoje propozycje:

**HS10.** „... rozwiązania systemowe, brakuje mi jakiegoś coś w stylu centrum rozwoju dydaktyków, takiego uniwersyteckiego, ogólnouczelnianego miejsca, które oferowałoby rzetelne, sprawdzone szkolenia dla dydaktyków.... Także bardzo bym chciała, żeby był instytucjonalny system wsparcia dydaktyków.”

**HS11.** „I naprawdę są realizowane w takich centrach świetne projekty. Na przykład oczywiście przy dużym wsparciu i finansowym z tego zespołu pracowników została napisana jakaś świetna gra, gdzie student ucząc się matematyki przechodzi kolejne poziomy gry. Wiem, że w dzisiejszych czasach właśnie takie podejście do dydaktyki jest przez studentów bardzo lubiane.”

Inne propozycje dotyczyły systemu szkoleń z zakresu tutoringu, który zdaniem badanych przynosi wiele korzyści w pracy ze studentami, zwłaszcza w obliczu intensywnych zmian technologicznych, społecznych i demograficznych. Eksperci zwracali jednak uwagę na istotne bariery stosowania tutoringu na uczelniach. Ich zdaniem ograniczenia czasowe nauczycieli akademickich mogą spowodować brak zainteresowania wdrażaniem tutoringu, mimo przekonania o jego zaletach.

**MP8.** „To znaczy tak, jeżeli tutaj chodzi o mój punkt widzenia, to na przykład mi bardzo brakuje tutoringu na uczelniach wyższych. .... Ja szczególnie to widzę po osobach, które są zdolne, które robią coś więcej poza programem, które uczestniczą w kole naukowym. I takie osoby, fajnie poprowadzone, po prostu potrafią tak rozkwitnąć.”

**MP2.** „...to jest świetny pomysł, tylko uważam, że na przykład dla nas na dzień dzisiejszy absolutnie nie do zrealizowania i żadne szkolenia nic w tym nie zmienią, bo my możemy się nie wiadomo jak wyszkolić, nie wiadomo jakimi być tutorami, my nie mamy na to czasu po prostu, ja nie mam czasu.”

W trakcie wywiadu pojawiła się również kwestia finansowego wsparcia samorozwoju w zakresie kompetencji dydaktycznych. Zdaniem ekspertów idealnym rozwiązaniem byłoby stworzenie puli środków na dokształcanie zgodne

z preferencjami zainteresowanego (samodzielny wybór szkolenia, udział w konferencji branżowej itp.).

**HS9.** „Więc ja bym liczył na takie wsparcie nie tylko takie mentalne, ale również, no finansowo powiem prosto, ale nie tylko finansowo, ale też takie po prostu docenienie pracy wielomiesięcznej czasami, która jest ogromną pracą i zupełnie ona inaczej jest odbierana niż taka praca naukowa.”

**MP10.** „Na przykład finansowe środki na dydaktykę mojej jednostki roczne to jest koło 8-9 tys. na kilkuset studentów, a jeden fantom anatomiczny kosztuje koło 10-15 tys. Więc ja mam ręce związane, chciałabym więcej, ale nie mam z czego tego kupić.”

**MP9.** „Finansowe, dosłownie finansowe. Jeżeli nawet, czy to uczelnia, czy jakiś inny zakład pracy na przykład przeznaczą na pracownika ileś pieniędzy, żeby on sobie sam wybrał szkolenia, sam. Nie był zmuszany do AI. Ale wtedy sobie wybierze szkolenia, które mu służą do realizacji.”

**T7.** „Ja na przykład chciałabym pojechać na konferencję branżową i móc dostać finansowanie bez referatu.”

Kolejny rodzaj wsparcia jakiego oczekują nauczyciele akademicki to pomoc w postępowaniu z osobami w kryzysie psychicznym czy neuroatypowymi. Mimo że tego typu kompetencje nie zostały wskazane jako kluczowe, to wielokrotnie problem postępowania z takimi studentami pojawiał się w trakcie rozmów. Może to oznaczać, że badani widzą konieczność i potrzebę doskonalenia swoich kompetencji w tym zakresie, ale nie chcą inwestować swoich zasobów w ten obszar (środków finansowych, czasu). Sugerują więc, że to pracodawca biorąc pod uwagę zmieniające się uwarunkowania (rosnąca liczba studentów neuroatypowych, pojawiające się incydenty zagrażające poczuciu bezpieczeństwa społeczności akademickiej), powinien zadbać o poprawę tego typu kompetencji.

**MP10.** „... ponieważ studenci mają problemy z psychiką, są w trakcie często dłuższego leczenia, nieskutecznego, mają gorsze dni, nie wiadomo jak z nimi postępować. I ja się czuję trochę też obarczona taką dużą odpowiedzialnością, która mnie hamuje, bo boję się po prostu, że ktoś sobie coś może zwyczajnie zrobić. A ja nie mam narzędzi i nie umiem rozmawiać z takimi ludźmi. Zwłaszcza, że pracuję na przykład ze studentami z farmacji, którzy będą odpowiadać za wydawanie niebezpiecznych często leków innym pacjentom.”

**MP8.** „Ale jednocześnie my nie mamy żadnych rzeczywiście narzędzi. Ja myślę, że w związku właśnie z tymi zmianami, o których wszyscy wiedzą, myślę, że takie różne uprawnomocnienia, rozwiązania, które dadzą nam narzędzia. Jest osoba, która budzi jakieś nasze wątpliwości, żeby można było poprosić kogoś konkretnego o pomoc, gdzie ta droga, sprawa byłaby przekierowana, natomiast ona ciągle pozostaje w gestii prowadzącego.... I bezpieczeństwo moje, ale też całej grupy. Więc myślę, że tutaj to by było bardzo ważne, żeby te aspekty wziąć pod uwagę i różne rozwiązania takie systemowe wprowadzić.”

**T5.** „My powinniśmy ich nauczyć tego, jak to można robić. A teraz... Zmienia się świat nas otaczający i my powinniśmy być do tego przygotowani. Ja mówię o jednym aspekcie, choroby psychiczne jako przyszłość, w sensie szkolenia.”

**T6.** „Różnorodność będzie większa. Będą coraz większe wykluczenia. Wydaje mi się, że po prostu uczelnia ma nas wspierać właśnie nawet jakimiś kursami, a my powinniśmy sami sobie dobierać kursy moim zdaniem.”

Ostatni, ale bardzo ważny obszar wsparcia nauczycieli akademickich dotyczy powiązania prowadzonych zajęć z praktyką gospodarczą. Jest to nie tylko oczekiwanie studentów, ale również ważny aspekt związany z jakością realizowanej dydaktyki. Nauczyciel akademicki zwłaszcza w obliczu dynamicznych zmian w otoczeniu powinien mieć stały kontakt z przedsiębiorstwami, aby móc przekazywać studentom aktualną wiedzę.

**T3.** „Myślę, że więcej kontaktu z przemysłem. To o czym już tutaj była mowa. Żeby właśnie ci studenci widzieli te praktyczne aspekty tego, czego się uczą. Bo oni bardzo często nie wiedzą, co się dzieje w przemyśle. Więc takie wycieczki nawet z nauczycielem, organizacje, wizyty studyjne. To jest niezwykle istotne. Więcej tego praktycznego.”

Nauczyciele niezależnie od reprezentowanej dyscypliny naukowej wielokrotnie podkreślali, że wyraźny rozdźwięk pomiędzy pracą dydaktyczną a naukową, który utrudnia podnoszenie kompetencji. Główne kryterium oceny nauczycieli akademickich to ich aktywność naukowa (czyli wysokopunktowane artykuły czy pozyskane granty naukowe). Natomiast praca jako dydaktyka stanowi jedynie uzupełnienie tej oceny. W konsekwencji nauczyciele na stanowiskach badawczo-dydaktycznych, przy ograniczeniach czasowych, muszą poszukiwać balansu pomiędzy koncentracją na rozwoju naukowym a rozwojem umiejętności dydaktycznych.

**HS9.** „Tutaj rozbieżności. Pierwsze pytanie. Ja robię dużo rzeczy w sposób taki organizacyjny, prawda, dużo konferencji, jakiś takich działań ze studentami. Niestety to nie wchodzi w parametryzację, tak mi się wydaje. Chociaż jest to wykazywane, ale punktów z tego nie ma wymiernych, nie ma regulaminu, który by przenosił to na punkty. Natomiast publikacje, owszem, prawda, czyli tutaj oczekiwania uczelni to są przede wszystkim publikacje wysokopunktowane. I żeby działać dodatkowo, najpierw trzeba spełnić ten wymóg i najpierw trzeba publikować w wysokopunktowanych czasopismach, a to dopiero wtedy pozwala się pracownikowi robić dodatkowe rzeczy, w których on się dobrze czuje. Więc tutaj ten nacisk jest głównie na efekty takie wymierne.”

**HS10.** „Uważam, że dydaktyka jest niedoceniana i prawnie, jeżeli chodzi o środek prestiżu społecznego i sposób finansowy, to, że aktywność dydaktyczna nie jest brana pod uwagę w ewaluacji, no to odbywa się ze szkodą według mnie dla naszej misji uniwersyteckiej.”

**HS6.** „...chętnie byśmy na spokojnie zrobili coś innego i w innym zakresie, ale po prostu musimy już wywiązać się w tych trzech zakresach, w których jesteśmy oceniani. Bo musimy i od strony naukowej, i od dydaktycznej, i organizacyjnej być doskonali niemalże, a no wiadomo, że doba ma 24 godziny. I na wszystko nie da się zawsze znaleźć odpowiedniej ilości czasu.”

**HS2.** „...rozliczeni jesteśmy właśnie z publikacji z prac naukowych, cokolwiek na to się składa, plus aktywność na uczelni, na rzecz wydziału i tak dalej, ale generalnie publikuj, publikuj albo giń. A równolegle mamy coś, co się nazywa zadowolenie beneficjentów, czyli korzystających [...] studentach [...] i teraz jak się ma zadowolenie beneficjentów- studentów do wymogu, że ja muszę publikować. [...] po prostu reguły gry są jakieś światy równoległe, rozbieżne i się nie krzyżują w żadnym momencie.”

**MP3.** „Ale w ostatnim czasie no niestety czuję się taka przytłoczona tym wszystkim. I zdaję sobie tak sprawę, że szkoda mi zawalać rodzinę kosztem pracy, kiedy ja tak naprawdę później z niej nic nie będę miała.”

**T9.** „Ja powiem chyba, co wszyscy mamy. Oczekuje się od nas prac naukowej głównie. Jesteśmy rozliczani za pracę naukową, publikacje, granty i tym podobne rzeczy, projekty, a dydaktyka niestety spada na to drugie pole, bo to jest coś, co jest przy okazji, nie jest naszym mainstreamem. Więc robimy to, jak potrafimy, z taką ilością czasu, jak potrafimy, bo można by było na pewno jeszcze się doszkolić, jeszcze coś zrobić fajnego, ale po prostu brakuje na to czasu, a trzeba pilnować tego z czego jesteśmy rozliczani.”

#### **4. Wnioski i rekomendacje dla kluczowych grup interesariuszy mających realny wpływ na kształtowanie kompetencji nauczycieli akademickich**

Biorąc pod uwagę wyniki desk research oraz badań jakościowych zrealizowanych wśród nauczycieli akademickich reprezentujących nauki humanistyczne i społeczne, nauki przyrodnicze i medyczne, a także nauki techniczne, sformułowano następujące kluczowe wnioski:

- nauczyciele akademicy wskazują na dominującą potrzebę rozwijania kompetencji dydaktycznych, zwłaszcza w zakresie nowoczesnych metod nauczania, pracy ze zróżnicowanymi studentami oraz wykorzystania technologii (AI, e-learning, narzędzia cyfrowe),
- istnieje luka w postaci niewystarczającej personalizacji i systemowości oferty szkoleniowej, brakuje szkoleń z zakresu dobrostanu psychicznego i przywództwa akademickiego; nauczyciele podkreślają także ograniczony dostęp do wsparcia instytucjonalnego w rozwoju naukowym,
- widoczny jest model hybrydowy rozwoju zawodowego, w którym łączone są szkolenia formalne (kursy, warsztaty, projekty uczelniane, szkoły doktorskie) z intensywnym samokształceniem i uczeniem się nieformalnym (webinary, wymiana doświadczeń, obserwacja praktyk, kontakty z przemysłem),
- nauczyciele akademicy zmagają się z wyzwaniami, które motywują ich do rozwoju kompetencji: zmieniającym się i coraz bardziej zróżnicowanym profilem studentów (także pod względem zdrowia psychicznego), rosnącą presją łączenia teorii z praktyką oraz koniecznością równoległego doskonalenia kompetencji dydaktycznych, naukowych i technologicznych,
- digitalizacja i cyfryzacja, rozwój AI oraz umiędzynarodowienie okazały się być wiodącymi trendami zachodzącymi w edukacji wywierającymi wpływ na kierunki doskonalenia kompetencji przez nauczycieli akademickich,
- do kluczowych kompetencji nauczyciela akademickiego przyszłości według badanych należą głównie te związane z rolą dydaktyka: umiejętność wykorzystania AI w nauczaniu, projektowanie cyfrowych treści oraz otwartość na zmiany,
- nauczyciele akademicy widzą konieczność doskonalenia swoich kompetencji w zakresie dydaktyki osób neuroatypowych, ale nie chcą inwestować swoich zasobów w ten obszar. Oczekują, że to pracodawca powinien zadbać o poprawę tego typu kompetencji,
- nauczyciele akademicy napotykają trzy główne bariery w rozwoju swoich kompetencji: brak czasu wynikający z przeciążenia obowiązkami, ograniczenia finansowe oraz niewystarczająca jakość lub dostępność odpowiednich szkoleń. Dodatkowo rozwój ten hamują czynniki psychologiczne i emocjonalne, takie jak obawa przed zmianą czy niska motywacja wynikająca z przemęczenia.
- nauczyciele akademicy oczekują systemowego wsparcia oferowanego przez uczelnię, popartego pogłębioną analizą potrzeb i trendów w edukacji. Ważne

jest również, aby to wsparcie było udzielane na jasnych i znanych wszystkim zainteresowanym zasadach.

Biorąc powyższe pod uwagę zaproponowano następujące rekomendacje, dzieląc je według grup adresatów – kluczowych interesariuszy mających realny wpływ na kształtowanie kompetencji nauczycieli akademickich:

### **1. rekomendacje skierowane do ministerstwa i instytucji regulujących szkolnictwo wyższe:**

- wprowadzenie ogólnopolskich standardów kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich (określenie minimalnego zakresu przygotowania dydaktycznego, w tym pracy z grupami zróżnicowanymi i wykorzystania technologii),
- finansowanie centralnych programów rozwoju dydaktycznego (granty na rozwój nowoczesnych metod nauczania i projektowanie kursów z wykorzystaniem AI; finansowanie ścieżek szkoleniowych dotyczących zdrowia psychicznego, odporności, dobrostanu oraz przywództwa akademickiego),
- utworzenie ogólnopolskiej platformy szkoleniowej dla nauczycieli akademickich (dostęp do bezpłatnych, modułowych, spersonalizowanych ścieżek rozwojowych, repozytorium dobrych praktyk i case studies),
- opracowanie regulacji dotyczących wdrażania AI w edukacji, zawierających jasne wytyczne, standardy etyczne i wsparcie merytoryczne w zakresie odpowiedzialnego korzystania z nowych technologii,
- opracowanie zasad postępowania i wsparcia edukacyjnego osób neuroatypowych studiujących na wyższych uczelniach,
- systemowe szkolenia dla nauczycieli akademickich z zakresu rozpoznawania potrzeb neuroatypowych studentów oraz stosowania skutecznych strategii dydaktycznych i organizacyjnych; budowa bazy dobrych praktyk i narzędzi wspierających dydaktykę inkluzywną, w tym wykorzystanie technologii i AI do personalizacji procesu uczenia się.

### **2. rekomendacje skierowane do uczelni:**

- budowanie systemowych strategii rozwoju dydaktyki i kompetencji kadry,
- wprowadzenie systemów motywacyjnych w obszarze dydaktyki,
- utworzenie centrum rozwoju dydaktyki/ laboratorium cyfrowych innowacji dydaktycznych,
- utworzenie sieci mentorów wspierających dydaktykę opartą na AI,
- stypendia i mini-granty dla nauczycieli akademickich chcących opracować innowacyjne materiały dydaktyczne z AI,

- organizacja stałego cyklu szkoleń i mikroszkoleń AI w dydaktyce,
- AI Coaching dla dydaktyków, czyli indywidualne sesje z trenerami wspierającymi nauczycieli w projektowaniu zajęć z użyciem AI,
- opracowanie systemu certyfikacji kompetencji dydaktycznych opartych o AI,
- opracowanie systemowego wsparcia finansowego samorozwoju nauczycieli w zakresie kompetencji dydaktycznych (np. stworzenie puli środków na doksztalcenie zgodne z preferencjami zainteresowanego),
- powiązanie prowadzonych zajęć z praktyką gospodarczą (system staży, spotkań, wizyt studyjnych dla nauczycieli),
- zapewnienie dostępu do zasobów sprzyjających samokształceniu: platformy e-learningowe, repozytoria dobrych praktyk, biblioteki cyfrowe itp.,
- włączenie uczenia się nieformalnego do procesów oceny i rozwoju nauczycieli (portfolio, punkty, certyfikaty),
- zmniejszenie obciążeń administracyjnych nauczycieli akademickich oraz zapewnienie czasu i zasobów na rozwój kompetencji,
- stworzenie centrum wsparcia psychologicznego oferującego mikroszkolenia i praktyczne warsztaty dla kadry dydaktycznej (np. programy profilaktyki stresu, mentoring, warsztaty z zarządzania sobą i odporności psychicznej),
- stworzenie szybkiej „ścieżki wsparcia” — uproszczonej procedury, która wskazuje, co może zrobić wykładowca w sytuacji, gdy student przejawia oznaki kryzysu psychicznego.

### **3. rekomendacje skierowane do partnerów zewnętrznych (biznes, organizacje społeczne, instytucje publiczne):**

- wzmacnianie współpracy z uczelniami w tworzeniu praktycznych form kształcenia (udostępnianie case studies, organizacja warsztatów, projektów problemowych i staży dla nauczycieli),
- współtworzenie i współfinansowanie szkoleń dla kadry akademickiej - oferowanie eksperckich szkoleń, mentoringu, programów partnerskich i dostępu do aktualnej wiedzy branżowej oraz nowoczesnych narzędzi,
- systematyczne dzielenie się wiedzą o trendach i oczekiwaniach rynku pracy,
- budowanie platform współpracy i społeczności praktyków poprzez realizację wspólnych inicjatyw: sieci wymiany wiedzy, spotkania branżowe, projekty badawczo-wdrożeniowe.

### **4. rekomendacje skierowane do nauczycieli akademickich:**

- rozwijanie kompetencji technologicznych – systematyczna poprawa umiejętności w zakresie wykorzystania narzędzi cyfrowych i AI w dydaktyce oraz pracy naukowej,

- wzmacnianie kompetencji psychospołecznych - praca nad dobrostanem, odpornością na stres i umiejętnością funkcjonowania w warunkach zmian oraz rosnących oczekiwań,
- rozwijanie podstawowych kompetencji w pracy ze studentami neuroatypowymi, korzystając z uczelnianego wsparcia i dostępnych materiałów,
- budowanie współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym, m.in. poprzez zapraszanie praktyków, organizację konsultacji, warsztatów i wspólnych projektów;
- planowanie rozwoju w sposób realistyczny - uwzględnianie ograniczeń czasowych i obciążenia pracą, korzystanie z instytucjonalnych form wsparcia, a jednocześnie sygnalizowanie potrzeb rozwojowych pracodawcy.

Trzeba zaznaczyć, że przeprowadzone na potrzeby tego opracowania badania jakościowe są obarczone pewnymi ograniczeniami, z których najistotniejszym jest subiektywność analiz wynikająca zarówno z osobistych opinii uczestników, jak i z interpretacji dokonywanych przez badaczy. Należy jednak podkreślić, że autorki opracowania dołożyły wszelkich starań, by eliminować stronniczość podczas realizacji badań i prezentowania ich wyników, kierując się wysokim poziomem obiektywizmu oraz uważnością w interpretacji wypowiedzi respondentów, aby zagwarantować możliwie największą neutralność uzyskanych rezultatów.

W przyszłości warto byłoby poszerzyć spektrum wątków badawczych związanych z doskonaleniem kompetencji przez nauczycieli akademickich. Istotne mogłoby być porównawcze badanie kompetencji nauczycieli akademickich w różnych regionach lub typach uczelni. Ciekawym problemem byłaby także analiza oczekiwań studentów wobec kompetencji nauczycieli akademickich w kontekście zmieniającego się stylu uczenia się młodych pokoleń. Innym kierunkiem badań mogłaby być ocena roli sztucznej inteligencji w kształtowaniu nowych kompetencji dydaktycznych i badawczych nauczycieli akademickich.

## Bibliografia

1. Ahmad S., Umirzakova S., Mujtaba G., Amin M. S., & Whangbo T. (2023). Education 5.0: requirements, enabling technologies, and future directions. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2307.15846>
2. Altintas Ö., & Kutlu Ö. (2021). An Inquiry on the Third Mission of Universities: The Measurement of Universities' Contribution to the Social, Cultural and Economic Development of a City. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 308-326. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.366.19>
3. Andrzejczak A. (2017). Tożsamość zawodowa nauczycieli akademickich a oczekiwania studentów związane ze studiami ekonomicznymi. *Studia Oeconomica Posnaniensia*, 5(3), 47-66. <https://doi.org/10.18559/SOEP.2017.3.3>
4. Balalle H. (2025). Learning beyond realities: exploring virtual reality, augmented reality, and mixed reality in higher education—a systematic literature review. *Discover Education*, 4(1), 151. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00559-7>
5. Banks J.A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. [In] J.A. Banks & C.A.M. Banks, *Handbook of research on multicultural education* 2nd Ed., San Francisco: Jossey-Bass, 3–29.
6. Barnett R. (2010). *Being a University*. New York: Routledge, 54-56.
7. Biggs J., Tang C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
8. Bovill C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133–145. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.568690>
9. Bugaj J. (2016). Oczekiwania wobec nauczycieli akademickich w kontekście wybranych modeli uniwersytetów. [w] T. Wawak (red.) *Zarządzanie w szkołach wyższych i innowacje w gospodarce*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 129-140.
10. Cahyanti A., Purwoko B., Khamidi A., Hariyati N., Roesminingsih E. (2024). Fostering Student Motivation Through Teacher Competence. *EDUKASIA: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 5(1), 751-758. <https://doi.org/10.62775/edukasia.v5i1.846>
11. Chiappe A., Samper A., Wills A., Restrepo, I. (2020). Rethinking 21st century schools: the quest for lifelong learning ecosystems. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(107), 521-544. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002702138>.

12. Claeys-Kulik A.-L., Jørgensen T., & Stöber H. (2024). Trends 2024: European higher education institutions in times of transition. European University Association. <https://www.eua.eu/resources/publications/1095:trends-2024.html> [06.07.2025].
13. Council of the European Union (2024). Council Recommendation on attractive and sustainable careers in higher education, Publications Office of the European Union. <https://coilink.org/20.500.12592/48wq8fc> [06.08.2025].
14. Coursera Enterprise (2024). Micro-credentials impact report. [https://www.coursera.org/enterprise/resources/ebooks/micro-credentials-report-2024?utm\\_medium=blog&utm\\_source=pr&utm\\_campaign=c4c-microreport24-microsite&utm\\_content=pr&utm\\_term=get-report](https://www.coursera.org/enterprise/resources/ebooks/micro-credentials-report-2024?utm_medium=blog&utm_source=pr&utm_campaign=c4c-microreport24-microsite&utm_content=pr&utm_term=get-report) [05.07.2025].
15. Cox E. (2005). Adult learners learning from experience: using a reflective practice model to support work-based learning. *Reflective Practice*, 6(4), 459–472. <https://doi.org/10.1080/14623940500300517>
16. Dakowska D. (2019). Higher education policy in the European Union. Oxford Research Encyclopedia of Politics. <https://oxfordre.com/politics/view/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-1480> [07.07.2025].
17. Díaz-García V., Montero-Navarro A., Rodríguez-Sánchez J.-L. and Gallego-Losada R. (2023). Corrigendum: Digitalization and digital transformation in higher education: A bibliometric analysis. *Frontiers in Psychology*, 14:1154578. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1154578>
18. Dwyer P., Mineo E., Mifsud K., Lindholm C., Gurba, A., Waisman T. C. (2023). Building neurodiversity-inclusive postsecondary campuses: Recommendations for leaders in higher education. *Autism in Adulthood*, 5(1), 1-14. <https://doi.org/10.1089/aut.2021.0042>
19. European Commission (2020). Education and Training Monitor 2020. Teaching and learning in a digital age, Luxembourg. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/92c621ce-2494-11eb-9d7e-01aa75ed71a1/language-en> [07.07.2025].
20. Emerging driving employability (2025). Green skills: a global imperative for Higher Education and graduate employability' <https://www.emerging.fr/post/green-skills-a-global-imperative-for-higher-education-and-graduate-employability> [05.07.2025].
21. Ellis, M. (2020). Promoting Quality in Teaching through Moving into English-medium Instruction. *Studies on Quality Teachers and Quality In-service Teacher Education*, 302-325. <https://doi.org/10.47050/66515321>

22. Encarnacion, R. F. E., Galang, A. A. D., & Hallar, B. J. A. (2021). The impact and effectiveness of e-learning on teaching and learning. *Online Submission*, 5(1), 383-397. <https://doi.org/10.25147/ijcsr.2017.001.1.47>
23. Espada-Chavarria, R., González-Montesino, R. H., López-Bastías, J. L., & Díaz-Vega, M. (2023). Universal design for learning and instruction: Effective strategies for inclusive higher education. *Education Sciences*, 13(6), 620. <https://doi.org/10.3390/educsci13060620>
24. European Commission (2020). Digital Education Action Plan 2021–2027. Brussels. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions> [07.07.2025].
25. European Commission, High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013). Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/42468> [07.07.2025].
26. European University Association (2019). Universities' Strategies and Approaches towards Diversity, Equity and Inclusion. Brussels: EUA. <https://www.eua.eu/downloads/publications/universities-39-strategies-and-approaches-towards-diversity-equity-and-inclusion.pdf> [09.07.2025]
27. European University Association (2025). Survey on sustainability and greening at higher education institutions. Brussels: EUA. <https://www.eua.eu/our-work/get-involved/call-for-contributions-survey-on-sustainability-and-greening-at-higher-education-institutions.html> [14.07.2025].
28. European University Association (2024). 2nd IAU Global Survey on the Digital Transformation of Higher Education. <https://www.eua.eu/news/member-and-partner-news/2nd-iau-global-survey-on-the-digital-transformation-of-higher-education.html> [15.07.2025].
29. Forum akademickie (2025). W MNiSW powstanie projekt strategii rozwoju szkolnictwa wyższego. <https://forumakademickie.pl/w-mnisw-powstanie-projekt-strategii-rozwoju-szkolnictwa-wyzszego/> [14.07.2025].
30. Forte S. H. A. C., Ferreira C. M. M., de Araújo Filho J. A., de Araújo Nascimento L., Pompeu R. M. (2024). ESG in the Internationalization of Higher Education Institutions. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(9), 1-21.
31. Freigang, S., Schlenker, L. & Köhler, T. A conceptual framework for designing smart learning environments. *Smart Learning Environments*, 5, 27(2018). <https://doi.org/10.1186/s40561-018-0076-8>
32. Gaebel M., Morrisroe A. (2023). The future of digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions. Brussels: European University

- Association. [https://www.eua.eu/images/pdf/digi-he\\_final\\_report.pdf](https://www.eua.eu/images/pdf/digi-he_final_report.pdf) [05.07.2025]
33. Gaebel M., Zhang T., Stoeber H. (2024). Trends 2024. European higher education institutions in times of transition. Brussels: European University Association. <https://www.eua.eu/resources/publications/1095:trends-2024.html> [05.07.2025].
  34. Gaffaro Garcia, A. J., & Naranjo Tuesta, Y. (2025). The third mission of universities towards knowledge transfer, innovation, entrepreneurship, and sustainable development: A systematic literature review. *Revista de Administração de Empresas*, 65(1), e2022-0200. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020240106>
  35. Global Higher Education Network (2023). 2023 Higher Education Digital Transformation Survey. <https://www.holoniq.com/notes/2023-higher-education-digital-transformation-survey?> [05.07.2025].
  36. Gossman P. (2016). Enhancing learning and teaching in higher education: engaging with the dimensions of practice. *Innovations in Education and Teaching International*, 53, 1-2. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1144905>.
  37. Healey M., Flint A., Harrington K. (2014). Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education. York: Higher Education Academy. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/engagement-through-partnership> [05.07.2025].
  38. Jabbar A., Mirza M. (2017). Managing diversity: academic's perspective on culture and teaching. *Race Ethnicity and Education*, 22(5), 569–588. <https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1395325>
  39. Jabłonowska, L. (2016). Jakość procesów dydaktycznych realizowanych przez kandydatów do nauki o wysokim potencjale. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 41(3), 179-195. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0009.4992>
  40. Jenkins J. (2014). English as a Lingua Franca in the International University: The Politics of Academic English Language Policy. London: Routledge
  41. Kimmel K., Schwartz L., Carpenter R. (2025). Soft Skills in a Hard Environment: Shifting the Faculty Development Paradigm. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 57(3), 4-13. <https://doi.org/10.1080/00091383.2025.2496112>
  42. Knight J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
  43. Koh J. H. L., Daniel B. K. (2022). Shifting online during COVID-19: A systematic review of teaching and learning strategies and their outcomes. *International*

- Journal of Educational Technology in Higher Education, 19(1), 56.  
<https://doi.org/10.1186/s41239-022-00361-7>
44. Kokkinos K., Samaras N., Iatrellis O. (2024). European universities best practices: the case of INVEST EU alliance. *European Scientific Journal*, 20(37), 137.  
<https://doi.org/10.19044/esj.2024.v20n37p137>
  45. Komisja Europejska (2017). Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów dotyczący odnowionego programu UE dla szkolnictwa wyższego, Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury, COM/2017/0247 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=CELEX:52017DC0247> [05.07.2025].
  46. Komisja Europejska (2020). Digital Education Action Plan 2021-2027. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0624> [08.07.2025].
  47. Komisja Europejska (2022). Communication from the Commission on a European strategy for universities. <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-01/communication-european-strategy-for-universities-graphic-version.pdf> [09.07.2025].
  48. Kwiek M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian: instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*, Warszawa: PWN.
  49. Ministerstwo Edukacji i Nauki (2023). Ogólne wytyczne w zakresie stosowania mikropoświadczeń w instytucjach szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wytyczne-w-zakresie-stosowania-mikroposwiadczen-w-instytucjach-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki> [09.07.2025].
  50. Ministerstwo Edukacji Narodowej (2020). Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa). <https://www.gov.pl/web/edukacja/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow> [09.07.2025].
  51. Moriera M., Arcas B., Sánchez T., García R., Melero M., Cunha N., Viana M., Almeida, M. (2022). Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(1), 90-123. <https://doi.org/10.53761/1.20.01.07>
  52. Mubarak M. (2024). Relationship of teacher competency to the quality of students. *Abjadia: International Journal of Education*, 9(2), 371-382.  
<https://doi.org/10.18860/abj.v9i2.27845>
  53. Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej (2023). *Strategia rozwoju Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej na lata 2024-2030*, Warszawa.

- <https://nawa.gov.pl/images/Aktualnosci/2023/Strategia-NAWA/strategia-rozwoju-NAWA-14-wrzesnia--bez-tabeli.pdf>
54. OECD. HEInnovate – Encouraging entrepreneurship through higher education. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/skills-for-smes-and-entrepreneurs/heinnovate-encouraging-entrepreneurship-through-higher-education.html> [07.08.2025].
  55. OECD (2020). What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en> [09.07.2025].
  56. OECD (2023). OECD Digital Education Outlook 2023: Teacher Digital Competences. [https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2023\\_c74f03de-en/full-report/teacher-digital-competences-formal-approaches-to-their-development\\_4a05344c.html](https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2023_c74f03de-en/full-report/teacher-digital-competences-formal-approaches-to-their-development_4a05344c.html) [05.08.2025].
  57. OECD (2025). Education indicators in focus: Key trends in international student mobility, 88. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/03/what-are-the-key-trends-in-international-student-mobility\\_495dcfac/2a423a76-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/03/what-are-the-key-trends-in-international-student-mobility_495dcfac/2a423a76-en.pdf) [09.07.2025].
  58. Olzhebayeva G., Buldybayev T., Omeljanczuk A., Pavalkis D., Zhidebekkyzy A. (2024). Managing green transition in higher education: the case of Central Asian universities. *Polish Journal of Management Studies*, 30(1), 224–239. <https://doi.org/10.17512/pjms.2024.30.1.13>
  59. Ostolski P. R. (2021). Kompetencje metodyczne nauczycieli akademickich. [w] A. Karpińska, M. Zińczuk, & K. Kowalczyk (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 287–299. <https://doi.org/10.15290/nwwre.2021.18>
  60. Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy (2023). Mikropoświadczenia nowym kierunkiem rozwoju szkolnictwa wyższego, Warszawa. <https://radon.nauka.gov.pl/opendata/reports/download/pdf/Mikropo%C5%9Bwia%C5%9Bwienia%20nowym%20kierunkiem%20rozwoju%20szkolnictwa%20wy%C5%BCszego.pdf?> [05.07.2025].
  61. Rahmadini M. (2024). The Influence of Teacher's Competence and Academic Supervision on Teacher's Performance. *PPSDP International Journal of Education*, 3(2), 338–352. <https://doi.org/10.59175/pijed.v3i2.340>,
  62. Rada Unii Europejskiej (2022). Zalecenie Rady w sprawie europejskiego podejścia do mikropoświadczeń na potrzeby uczenia się przez całe życie i zatrudnialności, *Dziennik Urzędowy UE*, 2022/C 243/02. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627(02))

63. Rego M., Sáez-Gambín D., González-Geraldo J., & García-Romero D. (2022). Transversal Competences and Employability of University Students: Converging towards Service-Learning. *Education Sciences*, 12(4), 265. <https://doi.org/10.3390/educsci12040265>
64. Romijn B., Slot P., Leseman P. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>
65. Sielatycki M. (2005). Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej. *Internetowy Magazyn CODN*, 3, 7–8.
66. Stentiford L., Koutsouris G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2245-2261. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>
67. Stöber H., Gaebel M., Morrisroe A. (2021). Greening in European higher education institutions. Brussels: European University Association. [https://www.eua.eu/images/greening\\_in\\_european\\_higher\\_education\\_institutions.pdf](https://www.eua.eu/images/greening_in_european_higher_education_institutions.pdf) [07.07.2025].
68. Svendby, R. B. (2024). Inclusive teaching in higher education: challenges of diversity in learning situations from the lecturer perspective. *Social Sciences*, 13(3), 140. <https://doi.org/10.3390/socsci13030140>
69. Tabaszewski R. (2020). Status nauczyciela akademickiego jako osoby pełniącej funkcję publiczną. Uwagi na tle ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, *Białostockie Studia Prawnicze*, 25(4). <https://doi.org/10.15290/bsp.2020.25.04.12>
70. Times Higher Education (2025). University Impact Rankings. Times Higher Education [05.07.2025].
71. UNESCO (2023). Equity, inclusion and the transformation of higher education. <https://www.unesco.org/en/articles/equity-inclusion-and-transformation-higher-education> [09.07.2025].
72. Ustawa z dnia 11 września 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2024 poz. 1571).
73. Wach A. (2024). W stronę profesjonalizacji kompetencji nauczyciela akademickiego. Przykład Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu. *Forum Oświatowe*, 37(1), 53–71. <https://doi.org/10.34862/fo.2024.1.3>
74. Wach-Kąkolewicz, A. (2013). Rozwój kompetencji pedagogicznych nauczycieli akademickich – potrzeby i działania. *Neodidagmata*, 35, 3–20. <https://doi.org/10.14746/nd.2013.35.1>

75. Wang X., Zhang R., Wang Z., Li T. (2021). How Does Digital Competence Preserve University Students' Psychological Well-Being During the Pandemic? An Investigation From Self-Determined Theory. *Frontiers in Psychology*, 12, 652594. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.652594>.
76. Woźnicki J. (2023). Prognoza rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2030. Konferencja Rektorów Akademickich Szkół. Polskich. [https://www.frp.org.pl/images/Prezentacja\\_JW\\_APS\\_28.03.2023\\_2.pdf?utm\\_](https://www.frp.org.pl/images/Prezentacja_JW_APS_28.03.2023_2.pdf?utm_) [09.07.2025].
77. Woźnicki J. (red.) (2024). Prognoza rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2030 r.: Wizja, misja, uwarunkowania i warianty rozwojowe [Raport Końcowy]. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich i Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Oficyna Wydawnicza SGH.
78. Zhang T. (2025). Staff development in learning and teaching at European universities. Brussels: European University Association. <https://www.eua.eu/publications/reports/staff-development-in-learning-and-teaching-at-european-universities.html> [09.07.2025].
79. Ziętek A. (2023). Kompetencje nauczycieli akademickich. Przegląd literatury z wykorzystaniem techniki co-word analysis. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 154(5), 93 - 113. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.0090>

## Spis tabel i rysunków

|            |                                                                                                                                                                                              |    |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1.  | Zadania, metody i rezultaty badań .....                                                                                                                                                      | 4  |
| Tabela 2.  | Dokumenty strategiczne Unii Europejskiej w kontekście rozwoju szkolnictwa wyższego i ich implikacje w kontekście wymagań dotyczących podnoszenia kwalifikacji nauczycieli akademickich ..... | 18 |
| Tabela 3.  | Dokumenty strategiczne dla rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce i implikacje dla rozwoju kompetencji kadry akademickiej.....                                                                | 23 |
| Tabela 4.  | Wyzwania globalne w szkolnictwie wyższym i ich wpływ na oczekiwania wobec kadry akademickiej .....                                                                                           | 29 |
| Tabela 5.  | Katalog pożądanych kompetencji nauczycieli akademickich .....                                                                                                                                | 32 |
| Tabela 6.  | Wykaz ekspertów uczestniczących w zogniskowanych wywiadach grupowych.....                                                                                                                    | 38 |
| Tabela 7.  | Porównanie obszarów doskonalenia własnych kompetencji przez nauczycieli akademickich reprezentujących różne dyscypliny .....                                                                 | 47 |
| Tabela 8.  | Porównanie wyzwań motywujących nauczycieli do doskonalenia własnych kompetencji .....                                                                                                        | 53 |
| Tabela 9.  | Porównanie deklarowanych ról nauczyciela akademickiego w przyszłości .....                                                                                                                   | 58 |
| Tabela 10. | Porównanie barier utrudniających doskonalenie kompetencji zawodowych przez nauczycieli akademickich .....                                                                                    | 72 |
| Rysunek 1. | Największe wyzwania uczelni (badanie z lat 2021-2022) .....                                                                                                                                  | 8  |
| Rysunek 2. | Wskaźniki „green university” osiągnęte w europejskich uczelniach .....                                                                                                                       | 11 |
| Rysunek 3. | Ocena trendów w edukacji w opinii ekspertów .....                                                                                                                                            | 64 |
| Rysunek 4. | Znaczenie trendów w edukacji w ocenie ekspertów reprezentujących nauki humanistyczno-społeczne, techniczne i medyczno-przyrodnicze .....                                                     | 65 |
| Rysunek 5. | Kompetencje kluczowe według oceny ekspertów .....                                                                                                                                            | 67 |
| Rysunek 6. | Kompetencje kluczowe w ocenie ekspertów z obszaru nauk humanistyczno-społecznych.....                                                                                                        | 67 |
| Rysunek 7. | Kompetencje kluczowe w ocenie ekspertów z obszaru nauk medyczno-przyrodniczych .....                                                                                                         | 68 |
| Rysunek 8. | Kompetencje kluczowe w ocenie ekspertów z obszaru nauk technicznych .....                                                                                                                    | 68 |

## Załącznik

Białystok 10.10.2025

### Scenariusz wywiadu FGI

**Powitanie – 5 min** - prezentacja z tytułem projektu i krótką agendą spotkania

- przedstawienie moderatorów
- przedstawienie celu spotkania („**Identyfikacja kierunków rozwoju kompetencji (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne) nauczycieli zatrudnionych w szkołach wyższych na terenie województwa podlaskiego**”)
- prośba o podpisanie listy obecności, podpisy na tej liście będą jednocześnie podpisami pod oświadczeniem związanym z RODO
- prośba o zgodę na nagrywanie – podpisując listę obecności jednocześnie wyrażają zgodę na nagrywanie
- planujemy przygotować certyfikaty udziału w badaniu. Jeśli komuś zależy na takim certyfikacie, to prośba aby zaznaczył to na liście obecności w specjalnej kolumnie.
- prośba o przedstawienie się uczestników (**uwaga:** poprosić każdego z uczestników o przedstawienie się przed wypowiedzią; jest to ważne do transkrypcji; prośbę ta wielokrotnie powtarzać)

#### Część I – Obecny sposób podnoszenia kompetencji – 20 min

1. W jaki sposób obecnie Państwo podnosicie kompetencje (szkolenia, kursy). Jakich obszarów aktywności (badania, dydaktyka, zarządzanie zespołem itp.) dotyczą te działania i jakie kompetencje doskonalicie Państwo?
2. Jakie wyzwania w pracy dydaktycznej i naukowej sprawiają, że odczuwają Państwo potrzebę dalszego rozwoju swoich kompetencji? (jak te wyzwania różnią się na różnych etapach kariery akademickiej?) Jakie bariery podnoszenia własnych kompetencji Państwo dostrzegacie?

#### Część II – Przyszłość nauczycieli akademickich – 20 min

1. Wyobraźmy sobie, że jest rok 2035. Jak wygląda wówczas praca nauczyciela akademickiego? Jakie kompetencje nauczyciela są wówczas szczególnie istotne w obszarze:
  - dydaktyki
  - badań
  - administracyjno-organizacyjnym (np.: zarządzanie projektami, zespołami itp.)
2. Jakie będą główne funkcje/zadania nauczyciela akademickiego w przyszłości?

#### Część III – Kierunki rozwoju kompetencji nauczycieli akademickich – 45 min

1. Proszę Państwa na podstawie przeglądu literatury zestawione zostały trendy i oczekiwania wpływające na system szkolnictwa wyższego. Za chwilę otrzymacie Państwo tabelę z tymi trendami. Proszę o wskazanie znaczenia poszczególnych trendów w kształtowaniu charakteru pracy przyszłego nauczyciela akademickiego w skali od jednego do pięciu (jeden oznacza, że

dany trend ma bardzo niski wpływ, 5, że ma bardzo wysoki wpływ na pracę nauczyciela akademickiego).

Na końcu tabeli celowo pozostawione zostały puste wiersze. Być może zauważacie Państwo inne trendy istotne dla systemu szkolnictwa wyższego. Wówczas proszę je wpisać.

| Lp. | Trendy w szkolnictwie wyższym                        | Znaczenie trendu w kształtowaniu pracy nauczyciela akademickiego (od 1 do 5) |
|-----|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| 1.  | Zrównoważony rozwój                                  |                                                                              |
| 2.  | Digitalizacja i cyfryzacja                           |                                                                              |
| 3.  | Rozwój AI                                            |                                                                              |
| 4.  | Przesunięcie akcentów w roli dydaktyka akademickiego |                                                                              |
| 5.  | Umiędzynarodowienie                                  |                                                                              |
| 6.  | Inkluzywne środowiska akademickie                    |                                                                              |
| 7.  | Rozwój nauki                                         |                                                                              |
| 8.  | Trzecia misja                                        |                                                                              |
|     |                                                      |                                                                              |
|     |                                                      |                                                                              |
|     |                                                      |                                                                              |

2. Teraz przechodzimy na poziom kompetencji nauczyciela akademickiego w przyszłości. Ponownie na podstawie przeglądu literatury przygotowane zostało zestawienie takich kompetencji. Proszę zapoznać się z tą listą i wskazać 10 kluczowych Państwa zdaniem, kompetencji.

Podobnie jak w poprzednim zadaniu w można uzupełnić tę listę o dodatkowe kompetencje ważne Państwa zdaniem. Stąd w każdej kategorii pozostawione są puste wiersze na dodatkowe wpisy.

| KATEGORIA KOMPETENCJI/KOMPETENCJE                                                            | KLUCZOWE KOMPETENCJE |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| <b>Kompetencje związane ze zrównoważonym rozwojem, odpowiedzialnością społeczną i etyką:</b> |                      |
| Włączanie treści związanych z rozwojem zrównoważonym do programów kształcenia                |                      |
| Promowanie postaw proekologicznych i społecznej odpowiedzialności                            |                      |
| Wrażliwość na kwestie społeczne i środowiskowe                                               |                      |
|                                                                                              |                      |
| <b>Kompetencje związane z digitalizacją:</b>                                                 |                      |
| Obsługa nowoczesnych platform edukacyjnych (LMS, MOOC, narzędzia interaktywne)               |                      |
| Projektowanie cyfrowych treści dydaktycznych                                                 |                      |
| Digital well-being (dobrostan cyfrowy) – zachowanie balansu między życiem online i offline   |                      |
|                                                                                              |                      |
| <b>Kompetencje związane rozwojem AI:</b>                                                     |                      |
| Umiejętność prowadzenia badań w zespołach rozproszonych                                      |                      |
| Umiejętność wykorzystania narzędzi AI w dydaktyce                                            |                      |
| Umiejętność realizacji badań naukowych z wykorzystaniem narzędzi AI                          |                      |
|                                                                                              |                      |
|                                                                                              |                      |

|                                                                                                               |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>Kompetencje związane z przesunięciem akcentów w roli dydaktyka akademickiego:</b>                          |  |
| Umiejętność doboru metod i form nauczania do celu i grupy studentów                                           |  |
| Stosowanie aktywizujących metod nauczania (problem-based learning, flipped classroom, czyli odwrócona lekcja) |  |
| Umiejętność udzielania informacji zwrotnej i prowadzenia mentoringu                                           |  |
| Wspieranie kompetencji miękkich studentów (krytyczne myślenie, komunikacja)                                   |  |
| Umiejętność budowania relacji ze studentami                                                                   |  |
| Łączenie umiejętności komunikacji empatycznej z asertywnością                                                 |  |
| Projektowanie krótkich form kształcenia (kursy, mikropoświadczenia)                                           |  |
| Współpraca z interesariuszami w celu dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb rynku                         |  |
| Promocja ustawicznego kształcenia wśród studentów i społeczeństwa                                             |  |
|                                                                                                               |  |
|                                                                                                               |  |
| <b>Kompetencje związane z umiędzynarodowieniem:</b>                                                           |  |
| Prowadzenie zajęć w języku obcym                                                                              |  |
| Umiejętność pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo                                                        |  |
| Umiejętność pracy w zespołach międzykulturowych                                                               |  |
| Znajomość możliwości uzyskania środków z programów UE (np. Erasmus+, Horizon Europe) zewnętrznych             |  |
|                                                                                                               |  |
|                                                                                                               |  |
|                                                                                                               |  |
| <b>Kompetencje związane z budowaniem inkluzywnego środowiska akademickiego:</b>                               |  |
| Umiejętność projektowania uniwersalnego                                                                       |  |
| Umiejętność rozpoznawania potrzeb edukacyjnych osób ze szczególnymi potrzebami                                |  |
| Przeciwdziałanie wkluczeniom i dyskryminacji                                                                  |  |
| Projektowanie inkluzywnych treści i środowiska nauczania                                                      |  |
|                                                                                                               |  |
|                                                                                                               |  |
|                                                                                                               |  |
| <b>Kompetencje badawczo-rozwojowe:</b>                                                                        |  |
| Umiejętność prowadzenia badań stosowanych i projektów wdrożeniowych                                           |  |
| Projektowanie i zarządzanie projektami B+R                                                                    |  |
| Integracja wyników badań z dydaktyką                                                                          |  |
| Pozyskiwanie środków na badania i rozwój                                                                      |  |
|                                                                                                               |  |
|                                                                                                               |  |
|                                                                                                               |  |
| <b>Kompetencje refleksyjne i autorefleksyjne:</b>                                                             |  |
| Samoocena i refleksja nad własnymi potrzebami edukacyjnymi                                                    |  |
| Samoocena i refleksja nad swoją rolą jako nauczyciela akademickiego                                           |  |
| Otwartość na zmiany i innowacje w dydaktyce                                                                   |  |
| Chęć samorozwoju/ ustawiczne doskonalenie zawodowe                                                            |  |
|                                                                                                               |  |
|                                                                                                               |  |
|                                                                                                               |  |
| <b>Kompetencje organizacyjne i zarządcze:</b>                                                                 |  |
| Planowanie, organizacja i monitorowanie pracy dydaktycznej                                                    |  |
| Umiejętność priorytetyzacji zadań i efektywnego zarządzania czasem                                            |  |
| Umiejętność organizowania wydarzeń edukacyjnych                                                               |  |

|                                                                                                       |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Zarządzanie zespołami - współpraca międzyinstytucjonalna                                              |  |
|                                                                                                       |  |
|                                                                                                       |  |
| <b>Kompetencje strategiczne i polityczne i w zakresie współpracy z otoczeniem:</b>                    |  |
| Umiejętność wdrażania założeń strategii rozwoju uczelni                                               |  |
| Dostosowywanie działań dydaktycznych do krajowych i unijnych priorytetów edukacyjnych                 |  |
| Umiejętność reagowania na zmiany w polityce edukacyjnej                                               |  |
| Zaangażowanie w działania projakościowe i strategiczne uczelni (np. akredytacje, rankingowe projekty) |  |
| Współpraca z podmiotami z sektora publicznego i prywatnego                                            |  |
| Kompetencje fundraisingowe (pozyskiwania finansowania)                                                |  |
|                                                                                                       |  |
|                                                                                                       |  |

3. W jakim obszarze dostrzegacie Państwo rozbieżności między tym, czego się od Państwa oczekuje na uczelni, a tym co chcielibyście i moglibyście zaoferować w ramach swojej pracy jako nauczyciele akademicy?
4. Jakiego rodzaju wsparcie (w tym wsparcie instytucjonalne) byłoby najbardziej pomocne w Pana/Pani dalszym rozwoju zawodowym biorąc pod uwagę trendy przyszłości?