

Krystyna Dynowska-Chmielewska

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Joanna Peter

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

Relacyjny wymiar doradztwa metodycznego – między teorią a praktyką Z badań Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Streszczenie

W artykule zaprezentowano wybrane wątki badań, których pełne opracowanie zostało opublikowane w czterech raportach¹, powstałych 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 Unii Europejskiej w ramach Krajowego Planu Odbudowy i Zwiększenia Odporności, inwestycja A3.1.1 Wsparcie rozwoju nowoczesnego kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie.

Słowa kluczowe: doradztwo metodyczne, edukacja relacyjna, rozwój zawodowy nauczycieli, mentoring, doskonalenie zawodowe

Relacyjny model doradztwa metodycznego jako postulat nowoczesnej edukacji i element prawa oświatowego

W zawód nauczyciela immanentnie wpisana jest potrzeba stałego doskonalenia zawodowego, wynikająca z ciągłych zmian w otoczeniu społecznym, ekonomicznym i technologicznym szkoły. Proces ten, osadzony w paradygmacie *lifelong learning*, wymaga systemowego wsparcia, którego kluczowym ogniwem jest doradztwo metodyczne, towarzyszące nauczycielowi na ścieżce jego rozwoju zawodowego. Jednak aby skutecznie stymulować rozwój pedagogów, doradztwo nie może ograniczać się do wymiaru technokratycznego czy czysto instruktazowego, eksperckiego. Powinno ono w sposób bezpośredni implementować założenia edukacji relacyjnej. Jej istotą jest „świadome kreowanie takich sytuacji, w których doświadczanie rzeczywistości odbywa się w bezpośredniej relacji między uczestnikami tego procesu, nawiązywanej we

¹ Raporty z badania funkcjonowania doradztwa metodycznego w Małopolsce: K. Dynowska-Chmielewska, *Metodyczne i formalne aspekty funkcjonowania doradztwa metodycznego (raport cząstkowy nr 1)*, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Kraków 2024; K. Dynowska-Chmielewska, J. Peter, *Praktyczne aspekty doradztwa metodycznego – funkcjonowanie i efekty (raport cząstkowy nr 2)*, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Kraków 2025; K. Dynowska-Chmielewska, J. Peter, *Praktyczne aspekty doradztwa metodycznego – bariery i trudności (raport cząstkowy nr 3)*, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Kraków 2025; *Funkcjonowanie doradztwa metodycznego – perspektywa organizatorów i realizatorów (raport końcowy)*, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Kraków 2026.

wspólnych działaniach”². W tym ujęciu doradca metodyczny wraz z nauczycielem współprzeżywa i współtworzy przestrzeń rozwoju profesjonalnego. Tym samym jego relacja z nauczycielem opiera się na partnerstwie i staje się bezpośrednim wzorem relacji, jaką nauczyciel buduje później z uczniem.

Omawiane podejście pozwala na rozwijanie myślenia refleksyjnego i twórczego, które „umożliwia (...) aktywne kształtowanie rzeczywistości (...). Jego implementacja wyposaża w zdolność systemowej adaptacji i transformacji, co staje się kluczową kompetencją w warunkach nieprzewidywalności i zmienności otoczenia”³.

Podstawowym aktem wykonawczym, określającym kształt rozwiązań w zakresie doradztwa jest rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli z dnia 28 maja 2019 r.⁴. Koncepcja doradztwa, która wynika z zapisów tego aktu prawnego, jest niezwykle bliska opisywanemu modelowi relacyjnemu. Wpisuje się w niego charakter zadań nauczyciela doradcy metodycznego, do których – zgodnie z paragrafem 24 ust. 1 – należy wspomaganie nauczycieli oraz rad pedagogicznych w:

1. rozwijaniu umiejętności metodycznych;
2. planowaniu, organizowaniu i badaniu efektów procesu dydaktyczno-wychowawczego, z uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb uczniów;
3. opracowywaniu, doborze i adaptacji programów nauczania;
4. podejmowaniu działań innowacyjnych.

Według cytowanych zapisów rozporządzenia, kluczowe zadanie doradcy metodycznego to wspomaganie. Doradztwo ma być nastawione na podnoszenie kompetencji dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli – zarówno indywidualnie, jak i w odniesieniu do całych rad pedagogicznych.

Formy realizacji zadań przez nauczycieli doradców zostały określone w paragrafie 24 ust. 2 przywołanego aktu prawnego. Zgodnie z jego zapisami nauczyciel doradca metodyczny realizuje zadania przez:

1. udzielanie indywidualnych konsultacji;
2. prowadzenie zajęć edukacyjnych, zajęć otwartych oraz zajęć warsztatowych;
3. organizowanie innych form doskonalenia wspomagających pracę dydaktyczno-wychowawczą nauczycieli;
4. organizowanie i prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli (...).

Powyższą listę otwierają dwie formy nastawione na wsparcie indywidualne: konsultacje oraz zajęcia otwarte lub działania o charakterze praktycznym, realizowane w małych grupach, czyli warsztaty. W model doradztwa relacyjnego wpisują się także sieci współpracy i samokształcenia, których istotą jest zorganizowana współpraca nauczycieli w celu doskonalenia swojej pracy, w szczególności poprzez wymianę doświadczeń.

² J. Hausner (red.), *Poza horyzont. Kurs na edukację*, Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej, Kraków 2020, s. 50.

³ Tamże, s. 50.

⁴ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli*, Dz.U. z 2019 r. poz. 1045.

Z tak zarysowanym modelem doradztwa koresponduje też bezpośrednio profil kompetencji, wynikający z wymogów, jakie muszą spełniać kandydaci do pełnienia tej funkcji, określonych w paragrafie 25 ust. 2 analizowanego rozporządzenia. Trzy pierwsze kryteria kryją w sobie wymiar formalny:

1. kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w placówce doskonalenia;
2. stopień nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego;
3. co najmniej dobra ocena pracy.

Kolejne oczekiwania ustawodawcy wiążą się bezpośrednio z dorobkiem oraz warsztatem pracy metodyka. Należą do nich:

4. udokumentowane osiągnięcia zawodowe;
5. kompetencje społeczne, interpersonalne i komunikacyjne;
6. umiejętności z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnej.

Z przywołanych zapisów jednoznacznie wynika, że doradca metodyczny ma być nie tylko doświadczonym nauczycielem o znaczącym dorobku zawodowym i ze znajomością nowoczesnych technologii, ale musi także posiadać wysokie kompetencje społeczne, interpersonalne i komunikacyjne. Są to predyspozycje kluczowe i absolutnie niezbędne w budowaniu bezpośredniej, osobistej oraz podmiotowej relacji z nauczycielami.

W konsekwencji tak skonstruowanych przepisów współczesne wsparcie doradcy zyskuje wymiar wybitnie indywidualny i praktyczny. Bazą podejmowanych przez niego działań pozostaje jego własne zaplecze dydaktyczne w szkole macierzystej. Jest ono wykorzystywane w szczególności na potrzeby organizowania wspomnianych w rozporządzeniu lekcji otwartych, przygotowywania propozycji innowacyjnych rozwiązań merytoryczno-metodycznych oraz aranżowania spotkań doradczych i konsultacyjnych. Dzięki temu nauczyciele mogą korzystać ze wsparcia blisko swojego codziennego miejsca pracy. Dzieje się to zarówno podczas bezpośredniej obserwacji lekcji prowadzonych przez doradcę, jak i w trakcie pogłębionego omawiania własnych zajęć – obserwowanych uprzednio przez doradcę lub grupę nauczycieli.

W opisywanym modelu doradca staje się przede wszystkim mentorem. Służy on eksperckim wsparciem, podpowiada konstruktywne rozwiązania, dzieli się własną praktyką, inicjuje i koordynuje współpracę oraz wymianę doświadczeń między samymi nauczycielami w ramach sieci samokształcenia. Doradca pełni także funkcję tutora, który poprzez zindywidualizowaną, opartą na zaufaniu relację i podmiotowy dialog wspomaga podopiecznego w trafnym diagnozowaniu oraz osiągnięciu założonych celów rozwojowych. Całość tak sprofilowanej oferty doradczej konstruowana jest elastycznie, w bezpośredniej odpowiedzi na realne i zdiagnozowane wcześniej potrzeby konkretnej grupy nauczycieli.

Podsumowując – postulowany model doradztwa metodycznego w Polsce zakłada relacyjne wsparcie oparte na partnerstwie, dialogu oraz koncepcjach mentoringu i tutoringu, co znajduje odzwierciedlenie w przepisach prawa oświatowego.

Informacja o badaniu

Zgodnie z przyjętą koncepcją, w dalszej części tego opracowania szczegółowej analizie poddane zostanie praktyczne funkcjonowanie – lub niefunkcjonowanie – doradztwa metodycznego w kontekście relacyjnego wsparcia nauczycieli. Problem podjęty w prezentowanym opracowaniu stanowi jednak jedynie wycinek wyników badań empirycznych, które obejmowały znacznie szersze spektrum zagadnień.

Różne aspekty funkcjonowania doradztwa metodycznego w Małopolsce stanowiły przedmiot rozbudowanych badań, przeprowadzonych w latach 2024–2026 przez Wydział Badań i Analiz Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli 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”. Problematyka badań obejmowała trzy obszary tematyczne:

1. Analiza uwarunkowań merytorycznych i formalnych doradztwa metodycznego.
2. Analiza funkcjonowania i efektów doradztwa w opinii realizatorów i odbiorców wsparcia.
3. Analiza barier i trudności w funkcjonowaniu doradztwa w opinii organizatorów i realizatorów wsparcia.

Wskazane powyżej obszary tematyczne wyznaczają trzy ścieżki badań, z których każda zakończyła się opracowaniem raportu częściowego – odpowiednio raporty: nr 1 (rok 2024), nr 2 (rok 2025) i nr 3 (rok 2025). Na zakończenie powstał raport całłościowy (rok 2026), uwzględniający analizy i wnioski, zawarte w raportach częściowych. Kluczową częścią raportu całłościowego są rekomendacje na potrzeby wzmocnienia systemu doradztwa metodycznego w Małopolsce w ramach budowania systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz uczenia się dorosłych.

Koncepcja badań zakładała wieloaspektowy i polimetodyczny ogląd problemu oraz połączenie różnych punktów widzenia. Po przeprowadzeniu analizy danych zastanych i analizy dokumentów zrealizowano część empiryczną z wykorzystaniem ankiet i wywiadów. Została ona oparta na opiniach podmiotów środowiska oświatowego Małopolski: nauczycieli, kadry kierowniczej szkół, doradców metodycznych, kierownictwa placówek doskonalenia nauczycieli prowadzących doradztwo metodyczne⁵ oraz przedstawiciela Kuratorium Oświaty w Krakowie. Zestawienie informacji o badanej grupie zawiera tabela 1.

Szczegółowe informacje o metodologicznych aspektach poszczególnych komponentów znajdują się w raportach MCDN⁶. W artykule przywołujemy tylko podstawowe informacje, niezbędne do zobrazowania zakresu i charakteru całego badania.

⁵ W Małopolsce doradztwo metodyczne prowadzą dwie placówki doskonalenia nauczycieli: Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli (MCDN) i Powiatowy Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Brzesku (PODN).

⁶ Raporty z badania funkcjonowania doradztwa metodycznego w Małopolsce – patrz przyp. 1.

Tabela 1. Próba badawcza w części empirycznej i zastosowane metody

Lp.	Badana grupa	Liczba respondentów	
		ankieta	wywiad
1	Nauczyciele, którzy korzystali z doradztwa metodycznego	337	23
2	Dyrektorzy szkół macierzystych doradców metodycznych	18	nie dotyczy
3	Dyrektorzy innych szkół i placówek	166	21
4	Doradcy metodyczni pełniący obecnie funkcję	40	13
5	Byli doradcy metodyczni	16	nie dotyczy
6	Kierownictwo MCDN i PODN	nie dotyczy	9
7	Przedstawiciel Kuratorium Oświaty w Krakowie	nie dotyczy	1

Doradztwo relacyjne jako deklaratywna potrzeba nauczycieli

Wyniki przeprowadzonego badania wskazują na niemal powszechne przekonanie o potrzebie funkcjonowania doradztwa metodycznego w systemie edukacji. Co więcej, wizja doradcy metodycznego wyłaniająca się z opinii respondentów jest spójna z przedstawionymi wcześniej założeniami modelu relacyjnego i koresponduje z zapisami prawa oświatowego.

Tak więc doradca metodyczny postrzegany jest jako ważne ogniwo wspierające rozwój zawodowy nauczycieli, a szczególne znaczenie przypisuje się jego roli na początku kariery zawodowej. W opinii badanych młodzi nauczyciele, wchodzący do zawodu z ograniczonym doświadczeniem praktycznym, potrzebują profesjonalnego wsparcia w budowaniu warsztatu pracy, interpretowaniu szkolnej rzeczywistości i przekładaniu wiedzy akademickiej na codzienną praktykę dydaktyczną.

D: Doradztwo metodyczne do pewnego czasu po zakończeniu studiów powinno być czymś, co się odbywa regularnie i co jest obowiązkowe, żeby ten warsztat na początek móc z nauczycielem zbudować, a nie możemy zakładać, że każdy nauczyciel ma taką możliwość w szkole⁷.

Jednocześnie dyrektorzy szkół zwracają uwagę, że również doświadczeni nauczyciele mogą odnieść korzyści z kontaktu z doradcą metodycznym. W ich wypowiedziach powraca motyw przeciwdziałania zawodowej rutynie oraz potrzeby systematycznego odświeżania metod pracy. Doradca jawi się jako osoba wprowadzająca nowe perspektywy, inspirująca do zmian i pomagająca zachować otwartość na rozwój. Szczególnie mocno wybrzmiewa przekonanie, że współczesna szkoła funkcjonuje w warunkach ciągłych zmian programowych, organizacyjnych i prawnych. W tej rzeczywistości oczekuje się, że doradca metodyczny będzie przewodnikiem, dysponującym nie tylko aktualną wiedzą, lecz także umiejętnością przełożenia zmian systemowych na konkretne rozwiązania dydaktyczne.

D: Ja myślę, że pomimo stażu nauczycieli wkrada się rutyna, a taki metodyk to właśnie jest po to, żeby pomóc i od strony merytorycznej, i od strony organizacyjnej.

⁷ Wszystkie cytaty pochodzą z wypowiedzi pisemnych oraz wywiadów przeprowadzonych z uczestnikami badania (zapis oryginalny – przyp. red.). W celu zachowania anonimowości cytaty oznaczono skrótowcami odpowiadającymi badanym grupom: **DM** – doradca metodyczny, **D** – dyrektor szkoły, **N** – nauczyciel.

W wypowiedziach respondentów widoczna jest potrzeba doradztwa opartego na partnerstwie i bezpośrednim kontakcie. Dyrektorzy podkreślają konieczność „wyjścia do szkół”, większej obecności doradców w środowisku nauczycielskim oraz budowania trwałych relacji opartych na zaufaniu. W ich opinii największą wartość ma współpraca oparta na dialogu, znajomości kontekstu szkoły oraz wspólnym poszukiwaniu rozwiązań. Dyrektorzy formułują oczekiwania dotyczące wsparcia praktycznego i spersonalizowanego, wskazując na potrzebę obserwacji zajęć, dobrych praktyk, wspólnej analizy problemów dydaktycznych. W ich wypowiedziach wyraźnie ujawnia się przekonanie, że nauczyciele potrzebują nie tyle kolejnych porcji wiedzy, ile możliwości zobaczenia skutecznych rozwiązań w działaniu oraz omówienia ich z doświadczonym specjalistą.

D: Doradca metodyczny powinien być partnerem, powinien we współpracy z nauczycielem czy dyrektorem pomóc rozwiązać problem. Tak, żeby ten kontakt był nawiązany, bo doradca nie powinien być sztywną instytucją (...), ale powinien być otwarty na innych.

Całość zgromadzonego materiału kreśli potrzebę doradcy metodycznego jako eksperta, partnera i przewodnika z wysoko rozwiniętymi kompetencjami relacyjnymi, który towarzyszy nauczycielom w rozwoju zawodowym oraz wspiera ich w procesie zmian.

Szczegółowa analiza wyników badania potwierdza zgodność wyobrażeń na temat istoty doradztwa metodycznego, niezależnie od reprezentowanej perspektywy. Zarówno sami doradcy metodyczni, dyrektorzy szkół macierzystych doradców, nauczyciele, jak i dyrektorzy szkół postrzegają tę funkcję przede wszystkim jako formę wsparcia zawodowego, opartą na dzieleniu się wiedzą, inspirowaniu do rozwoju oraz budowaniu przestrzeni do współpracy. Jednocześnie we wszystkich grupach wyraźnie odrzucana jest wizja doradcy jako osoby sprawującej kontrolę lub dokonującej oceny pracy nauczycieli i szkół.

Doradcy definiują swoją rolę przede wszystkim poprzez działania związane z wymianą wiedzy i doświadczeń. Najsilniej identyfikują się z funkcją ekspercką i wspierającą – wskazują na znaczenie organizowania wymiany doświadczeń między nauczycielami, przekazywania wiedzy podczas szkoleń i konsultacji, udzielania wskazówek, wspierania oraz wdrażania nowych rozwiązań dydaktycznych. W ich samoocenie doradztwo jest także narzędziem motywowania nauczycieli do rozwoju zawodowego i poszukiwania innowacyjnych metod pracy. Charakterystyczne jest zdecydowane odcinanie się od funkcji kontrolnych. Ocenianie pracy szkoły czy nauczyciela oraz działania nadzorcze należą do najsłabiej kojarzonych elementów doradztwa. Doradcy podkreślają zatem relacyjny i partnerski wymiar swojej działalności, oparty na współpracy, a nie na weryfikacji czy nadzorze.

DM: Towarzystwo nauczycielowi w jego codziennych zmaganiach z systemem edukacji, w tym problemach dydaktycznych i wychowawczych.

Dyrektorzy zatrudniający doradców metodycznych prezentują obraz bardzo zbliżony do samooceny doradców. W ich opinii doradztwo jest przede wszystkim źródłem wiedzy, inspiracji oraz praktycznej pomocy w codziennej pracy nauczycieli. Szczególnie wysoko oceniane są funkcje związane

z przekazywaniem materiałów i wiedzy, zachęcaniem do poszukiwania nowych rozwiązań, wspieraniem wdrażania innowacji oraz organizowaniem współpracy między nauczycielami. Także ta grupa respondentów niemal jednoznacznie odrzuca utożsamianie doradztwa z kontrolą lub ocenianiem. Dyrektorzy szkół macierzystych postrzegają doradcę jako partnera wspierającego rozwój zawodowy kadry pedagogicznej, a nie jako osobę realizującą funkcje nadzorcze.

Nauczyciele dostrzegają w doradztwie przede wszystkim funkcję mentorską. Najsilniejsze skojarzenia budzą działania związane z przekazywaniem wiedzy i materiałów dydaktycznych, dzieleniem się doświadczeniem oraz udzielaniem praktycznych wskazówek. Wysoko oceniane są także aspekty wspierające rozwój zawodowy: zachęcanie do poszukiwania nowych rozwiązań, pomoc w rozwiązywaniu bieżących problemów oraz tworzenie przestrzeni do wymiany doświadczeń. W odróżnieniu od pozostałych grup nauczyciele nieco częściej dostrzegają potencjalny wymiar kontrolny doradztwa. Można to interpretować jako przejaw pewnej ostrożności lub niejednoznaczności w odbiorze roli doradcy przez część środowiska nauczycielskiego.

Dyrektorzy szkół najwyżej oceniają funkcje związane z dzieleniem się wiedzą i doświadczeniem, organizowaniem wymiany dobrych praktyk, wspieraniem wdrażania nowych rozwiązań oraz motywowaniem nauczycieli do rozwoju zawodowego. Doradca jawi się w ich opinii jako ekspert i animator rozwoju środowiska szkolnego. Na tle pozostałych grup dyrektorzy szkół częściej dostrzegają znaczenie informacji zwrotnej dotyczącej pracy nauczyciela i szkoły. Mimo że część respondentów dostrzega związki doradztwa z ocenianiem, aspekt ten pozostaje zdecydowanie drugoplanowy wobec działań wspierających.

Analiza czterech perspektyw prowadzi do wniosku, że w świadomości badanych doradca metodyczny jest przede wszystkim przewodnikiem, mentorem i partnerem rozwoju zawodowego nauczycieli. Wszystkie grupy zgodnie podkreślają znaczenie funkcji wspierających. W efekcie wyłania się obraz doradztwa metodycznego jako relacyjnego modelu wsparcia, którego istotą jest współpraca, rozwój i profesjonalne towarzyszenie nauczycielom w doskonaleniu.

Tabela 2 prezentuje poziom aprobaty stwierdzeń dotyczących skojarzeń z doradztwem. Wartości stanowią sumę odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, odzwierciedlając odsetek respondentów podzielających daną opinię.

Zaprezentowane wnioski znajdują potwierdzenie w wypowiedziach respondentów dotyczących innych skojarzeń związanych z doradztwem metodycznym, sformułowanych w kafeterii półotwartej. Przykładowe konotacje, podane przez badanych, wskazują na przewagę elementów przywarsztatowych, a najważniejsze komponenty pola semantycznego doradztwa metodycznego tworzą takie pojęcia jak: współpraca, wymiana doświadczeń, relacje, wsparcie oraz kompetencje.

N: Kontakt z drugim człowiekiem jest dużo bardziej wartościowy i niesie więcej.

Tabela 2. Poziom aprobaty poszczególnych stwierdzeń w opinii respondentów

Z czym kojarzy się Pani/Panu doradztwo metodyczne?	Doradcy metodyczni	Dyrektorzy szkół macierzystych doradców	Nauczyciele	Dyrektorzy szkół
Organizacja wymiany doświadczeń między nauczycielami	100%	94%	85%	96%
Dzielenie się wiedzą i doświadczeniem przez doradcę	100%	94%	92%	97%
Wspieranie nauczycieli we wdrażaniu nowych rozwiązań	100%	94%	86%	93%
Zachęcanie nauczycieli do poszukiwania nowych rozwiązań	100%	100%	89%	95%
Przekazywanie rad, wskazówek	100%	94%	92%	95%
Pomoc w rozwiązywaniu bieżących problemów	98%	89%	85%	88%
Przekazywanie wiedzy i materiałów poprzez szkolenia i konsultacje	98%	100%	93%	98%
Motywowanie nauczycieli do rozwoju zawodowego	95%	94%	84%	92%
Przekazywanie informacji zwrotnej na temat pracy nauczyciela	85%	78%	74%	81%
Zachęcanie dyrektorów do poszukiwania nowych rozwiązań	75%	83%	70%	91%
Ocenianie pracy nauczyciela bez związku z formalną oceną pracy	40%	28%	33%	36%
Przekazywanie informacji zwrotnej na temat pracy szkoły	25%	50%	49%	65%
Kontrola pracy nauczyciela	15%	6%	26%	21%
Ocenianie pracy szkoły	8%	6%	26%	23%
Kontrola pracy szkoły	5%	0%	24%	21%

Taki sposób postrzegania roli doradcy jest widoczny również w motywacji osób podejmujących tę funkcję. Ma ona przede wszystkim charakter wewnętrzny i wynika z potrzeby wykorzystania własnego potencjału na rzecz rozwoju innych nauczycieli. Najczęściej wskazywanym impulsem jest chęć dzielenia się wiedzą i doświadczeniem, postrzegana jako naturalna konsekwencja posiadanych kompetencji oraz gotowości do wspierania środowiska zawodowego. Motywację do pełnienia tej roli wzmacniają także atrakcyjność i różnorodność pracy, możliwość realizacji własnych pasji oraz wykorzystania wcześniejszych doświadczeń, a także potrzeba dalszego rozwoju, otwartość na nowe wyzwania i przekonanie, że funkcja doradcy sprzyja ciągłemu doskonaleniu zawodowemu i osobistemu.

DM: Możliwość dzielenia się własnym doświadczeniem zawodowym dała mi napęd do dalszego poszerzania wiedzy i umiejętności, np. trenerskich, niesienia pomocy nauczycielom w trudnych sytuacjach (nie tylko w odniesieniu do nauczanego przedmiotu) oraz wsparcia początkujących nauczycieli.

Analiza oczekiwań nauczycieli wobec doradców metodycznych wskazuje, że badani postrzegają tę funkcję przede wszystkim jako źródło bezpośredniego, praktycznego wsparcia w codziennej pracy zawodowej. Najsilniej wybrzmiewają oczekiwania dotyczące doradztwa o charakterze mentorskim, obejmującego dzielenie się wiedzą, udzielanie konkretnych porad i wskazówek oraz wspólne poszukiwanie rozwiązań problemów dydaktycznych. Krótko mówiąc: nauczyciele oczekują obecności doradcy blisko własnej praktyki zawodowej – zgodnie z założeniami modelu doradztwa przywarsztatowego.

Istotnym obszarem oczekiwań jest również jakość i użyteczność oferowanych form wsparcia. Respondenci liczą na dostęp do nowoczesnych rozwiązań metodycznych, inspirujących pomysłów oraz praktycznych narzędzi możliwych do bezpośredniego wykorzystania podczas pracy z uczniami. Badani podkreślają znaczenie doświadczenia, profesjonalizmu, kreatywności oraz dobrej znajomości współczesnych wyzwań edukacyjnych.

Co interesujące, oczekiwania wobec doradców wykraczają poza kompetencje merytoryczne, a skuteczność doradztwa jest postrzegana nie tylko przez pryzmat wiedzy eksperckiej, ale również sposobu budowania relacji z nauczycielami. Wysoko oceniane są cechy sprzyjające współpracy, takie jak życzliwość, dostępność, partnerstwo oraz umiejętność motywowania i inspirowania.

N: Zakres wsparcia (...) jest bardzo szeroki, tak naprawdę, poczynając od szkoleń, od warsztatów po działalność sieci nauczycieli języka polskiego – sieć współpracy. Oprócz tego oferuje konsultacje indywidualne, ale także zajęcia otwarte, lekcje otwarte, jest taka możliwość. Udostępnia materiały edukacyjne w przestrzeni online do wykorzystania, więc tak naprawdę myślę, że to spektrum jest bardzo szerokie.

Trudności i bariery w realizacji relacyjnych form doradztwa

Istotne utrudnienie w realizacji modelu relacyjnego stanowi stan kadrowy doradztwa w Małopolsce. Aby kontakt między nauczycielem i doradcą miał zindywidualizowany charakter i aby było możliwe tworzenie faktycznych grup wsparcia nauczycieli z danego rejonu, niezbędne jest zapewnienie odpowiednich warunków organizacyjnych, w szczególności odpowiedniej liczby doradców we wszystkich specjalnościach i we wszystkich powiatach. Tymczasem liczba doradców w naszym województwie jest dalece niewystarczająca, czego konsekwencją jest statystycznie duża liczba nauczycieli przypadających na jednego doradcę metodycznego. Dane liczbowe dotyczące tego zagadnienia prezentujemy w poniższych zestawieniach (tab. 3 i 4).

Tabela 3. Liczba doradców metodycznych w Małopolsce w latach 2019/2020–2025/2026

Placówka	Rok szkolny					
	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
MCDN	45	44	40	35	34	27
PODN	4	6	6	6	6	8
Razem	49	50	46	41	40	35

Tabela 4. Liczba nauczycieli przypadająca na jednego doradcę metodycznego w roku szkolnym 2025/2026

Ranking	Województwo	Liczba nauczycieli na jednego doradcę
Wskaźnik najwyższy	małopolskie	1 965
	śląskie	964
	łódzkie	769
Wskaźnik najniższy	warmińsko-mazurskie	332
	kujawsko-pomorskie	434
	świętokrzyskie	439
Średnio w Polsce		664

W przedstawionej sytuacji doradca metodyczny często jest kimś trudno dostępnym, często anonimowym, czemu dawali wyraz dyrektorzy szkół:

D: To znaczy my wiemy, generalnie, dyrektorzy i nauczyciele w większości, że jest takie stanowisko, że są doradcy metodyczni, ale bardzo często są to osoby anonimowe, one są wypisane po prostu na liście, z przypisanymi przedmiotami.

Trudno zatem o realizację postulatu, przewijającego się w badaniach po stronie dyrektorów szkół, którzy oczekiwaliby od doradców czegoś więcej niż aktywności szkoleniowej doradców:

D: Pomijając, tak jak mówię, ofertę edukacyjną tak ważną. Bo to absolutnie jest jakby jeden aspekt. Tu, można powiedzieć, całkiem w porządku. Natomiast my mówimy już o takim partnerstwie, bezpośrednim partnerstwie, takim, że się czuje wsparcie, że się tego człowieka zna, że się z nim rozmawia, że się zawiązuje jakaś relacja, która jest przydatna, pożyteczna, wskazana.

Kwestia czynników, wpływających na stan kadrowy doradztwa została szczegółowo przeanalizowana w kolejnych raportach z badań. Na potrzeby tego opracowania sygnalizujemy jedynie, że mają on głównie charakter systemowy (m.in. model zatrudnienia doradców, mało satysfakcjonujące wynagrodzenie, niski status doradcy metodycznego w systemie), jak również organizacyjny (m.in. mała stabilność zatrudnienia, obciążenie zadaniami przy dużym terenie wsparcia, sposób dokumentowania realizacji zadań).

Istotnych informacji o trudnościach w praktycznym funkcjonowaniu relacyjnego modelu doradztwa dostarcza analiza statystyk związanych z udziałem nauczycieli w różnych formach wsparcia, oferowanych przez metodyków. Największą popularnością cieszą się formy szkoleniowe, wśród nich szczególnie warsztaty, a także konferencje i seminaria. Najmniej licznie nauczyciele uczestniczą w lekcjach otwartych doradców metodycznych oraz w sieciach współpracy i samokształcenia. Tak więc te **formy doskonalenia, które mają najbardziej zindywidualizowany charakter i służą partnerskiej dyskusji oraz wymianie doświadczeń, spotykają się z najmniejszym zainteresowaniem ze strony odbiorców wsparcia**. Sytuację w tym obszarze analizowano na podstawie danych z lat szkolnych od 2019/2020 do 2023/2024, których sumaryczne wartości zostały zaprezentowane w tabeli 5, ale wspomniana tendencja utrzymuje się także w kolejnych latach.

Tabela 5. Udział nauczycieli w formach wsparcia oferowanych przez doradców MCDN i PODN w latach szkolnych 2019/2020–2023/2024

Forma wsparcia	Łączna liczba uczestników	Odsetek uczestników z łącznej liczby
Konsultacje	8 445	16,4%
Zajęcia otwarte	1 356	2,6%
Zajęcia warsztatowe	23 394	45,5%
Sieci współpracy i samokształcenia	1 642	3,2%
Szkolenia rad pedagogicznych/zespołów nauczycieli	214	0,4%
Inne formy doskonalenia (konferencje, seminaria, spotkania informacyjne)	16 434	31,9%
Razem	51 485	100%

Wyniki badań ujawniają interesującą rozbieżność pomiędzy deklarowanymi potrzebami nauczycieli a ich rzeczywistymi wyborami uczestnictwa w formach wsparcia. W oczekiwaniach respondentów wyraźnie wybrzmiewa potrzeba kontaktu z drugim człowiekiem, wymiany doświadczeń, obserwacji dobrych praktyk oraz indywidualnego omawiania problemów dydaktycznych. Nauczyciele podkreślają wartość konsultacji, lekcji otwartych czy sieci współpracy, wskazując, że to właśnie te formy pozwalają najpełniej odnieść teorię do realiów codziennej pracy szkolnej. Jednocześnie jednak ich faktyczna aktywność koncentruje się przede wszystkim wokół form szkoleniowych, a więc mniej relacyjnych. W praktyce częściej wybierane są wydarzenia, które umożliwiają szybkie pozyskanie wiedzy, bez konieczności budowania dłuższych relacji czy odsłaniania własnego warsztatu pracy przed innymi. Szczególnie wymowna jest pozycja lekcji otwartych. Choć respondenci podkreślają, że możliwość zobaczenia metod w działaniu przynosi wiele korzyści, właśnie te formy należą do najrzadziej wybieranych.

Przyczyn przedstawionego wyżej stanu rzeczy można by upatrywać zarówno w czynnikach natury logistycznej, jak i mentalnej.

O wyborach nauczycieli w dużym stopniu decydują względy organizacyjne. Dostępność czasowa, brak konieczności dojazdu, możliwość udziału online oraz elastyczność korzystania z materiałów okazują się silniejszymi determinantami niż potencjalna wartość bardziej zindywidualizowanych form wsparcia. Znaczenie tych uwarunkowań podkreślali nauczyciele w trakcie wywiadów:

N: Bo po prostu też czasowo nauczyciele nie wyrabiają..., ze względu na nasze godziny pracy – sieci też odbywają się popołudniami.

N: Zazwyczaj, kiedy są takie lekcje otwarte, to ja mam jakieś lekcje, no i po prostu czasowo się to czasem po prostu nie składa, że mogłam być obecna na takich zajęciach.

N: U pani metodyk nie byłam ze względu na to, że ja też uczę w szkole i, no, w tych samych godzinach mamy po prostu swoje lekcje.

N: My pracujemy w takich godzinach, kiedy ona też. Dyrektor przy takich przedmiotach nie puszcza, bo zastępstwa wtedy są.

Doradcy metodyczni zauważali problem z dostępnością form wsparcia wymagających bezpośredniego, osobistego kontaktu:

DM: To jest dla innych no pewnie niedostępne za bardzo w sensie mojej miejscowości (...) I tam dojechać, no pewnie jest wyprawa, przypuszczam dla osób, które są objęte przeze mnie doradztwem, bo mam aż pięć powiatów.

Podkreślali też kwestię czasowej „opłacalności”:

DM: A to jest krótka forma, która im się nie opłaca, tak? Bo jeżeli mają konferencję, która trwa siedem godzin, to oni na nią pojadą. Jeśli jest bezpłatna, pojadą tym chętniej. I dyrektorzy też się na to zgodzą. Natomiast trudno namówić nauczyciela, żeby pojechał do mnie na lekcję otwartą, która trwa godzinę, omówienie godzinę, a on musi w tym czasie wziąć 4 godziny wolnego.

Natomiast jako uwarunkowania natury mentalnej można wskazać postawy i przekonania nauczycieli, których ilustracją mogą być np. wypowiedzi:

N: Współcześnie dużo się komentuje i potem te komentarze bardzo bołą.

N: To jest też taka, wie pani co, obawa, że... co ja mogę od siebie przekazać w takiej sieci współpracy? Prawda? Czyli czy ja mam coś ciekawego do zaoferowania? Więc myślę, że to są też rzeczy, które mogą blokować, i chyba to wszystko składa się na to, że nie każdy chce spróbować.

Z badań ankietowych wynika, że nauczyciele, którzy korzystali z oferty doradztwa postrzegają zindywidualizowane, oparte na dialogu i wymianie doświadczeń formy, czyli lekcje otwarte, sieci współpracy i samokształcenia, konsultacje indywidualne, jako mniej przydatne w praktyce (średnia ocena w pięciostopniowej skali odpowiednio 3,8; 4,0; 4,0) niż formy o charakterze szkoleniowym (średnia ocena 4,2). Najwyżej pod tym kątem oceniają udostępnianie przez doradcę materiałów metodycznych (średnia ocena 4,4). Widzimy tu potwierdzenie wspomnianego wcześniej nastawienia na szybkie zdobycie wiedzy i gotowych rozwiązań przy minimalizacji organizacyjnego wysiłku – stojące w sprzeczności z deklarowanym oczekiwaniem relacyjnego wsparcia.

Splot wskazanych czynników sprawia, że wzory faktycznego korzystania z doradztwa metodycznego wyraźnie przesuwają się w stronę działań dostępnych, szybkich i wygodnych. Choć nauczyciele deklarują potrzebę wsparcia opartego na relacjach, współpracy i bezpośrednim kontakcie z ekspertem – częściej wybierają formy pozwalające zdobyć wiedzę przy mniejszym nakładzie czasu i organizacyjnego wysiłku. Można odnieść wrażenie, że potrzeba pogłębionego, relacyjnego rozwoju zawodowego pozostaje w pewnym stopniu niezrealizowana, ustępując miejsca modelowi doskonalenia opartemu na dostępności i funkcjonalności. W konsekwencji to nie te najbardziej angażujące pedagogicznie formy wsparcia kształtują doświadczenia rozwojowe nauczycieli, lecz te, które najłatwiej wpisać w intensywną codzienność pracy szkolnej.

Pewien problem, związany z realizacją relacyjnego modelu doradztwa, może też stanowić charakter oferty doradztwa. Są w niej mocno obecne formy wsparcia o charakterze szkoleniowym, co stanowi odpowiedź na oczekiwania i faktyczne zainteresowanie odbiorców. Jest to także próba dotarcia ze wsparciem do jak największej liczby nauczycieli przy ograniczonych zasobach

kadrowych – szkoleniami można objąć w stosunkowo krótkim czasie relatywnie większą liczbę osób niż w ramach lekcji otwartych czy sieci współpracy i samokształcenia. Te pierwsze siłą rzeczy mają swoje ograniczenia organizacyjne, np. liczba obserwatorów lekcji w klasie szkolnej, procedury związane ze standardami ochrony małoletnich itd.; drugie – wymagają długoterminowego objęcia wsparciem sieciowym stosunkowo niedużej grupy uczestników, angażując prowadzącego i uczestników na kilka miesięcy. W ten sposób, choć z uzasadnionych i racjonalnych pobudek, tendencja przewagi form szkoleniowych nad innymi formami wsparcia doradczego jest utrwalana – wobec potrzeb odbiorców i możliwości placówek doskonalenia prowadzących doradztwo metodyczne.

Konkluzje

Relacyjny model doradztwa metodycznego znajduje szeroką deklaracyjną akceptację wśród nauczycieli, dyrektorów szkół i samych doradców, a mimo to pozostaje trudny do realizacji w praktyce. Wprowadzenie go w postulowanej, przewidzianej przepisami prawa oświatowego formie wymaga minimalizacji wskazanych w opracowaniu trudności. Bariery organizacyjne, kadrowe i systemowe, a także uwarunkowania związane z codziennym funkcjonowaniem szkół oraz postawami części nauczycieli powodują, że potencjał relacyjnych form wsparcia nie jest w pełni wykorzystywany.

Sytuacja wymaga zatem:

1. wzmocnienia stanu kadrowego doradztwa;
2. ułatwień organizacyjnych po stronie szkół dla nauczycieli zainteresowanych udziałem w takich formach doradztwa jak: lekcje otwarte, sieci współpracy i samokształcenia oraz konsultacje;
3. budowania wśród nauczycieli i dyrektorów szkół/placówek świadomości znaczenia form doradztwa opartych na dialogu, współpracy, wymianie doświadczeń;
4. doskonalenia sposobu konstruowania oferty edukacyjnej w zakresie doradztwa metodycznego;
5. wzbogacenia promocji doradztwa metodycznego o elementy budowania marki osobistej doradców oraz kreowania ich wizerunku jako partnerów nauczyciela w procesie doskonalenia warsztatu pracy.

Wskazane wyżej działania wymagają aktywności zarówno ze strony podmiotów odpowiedzialnych za funkcjonowanie doradztwa na poziomie regionalnym, jak i centralnym, w tym rozważenie zmian o charakterze systemowym. Tylko wówczas doradztwo metodyczne będzie mogło w pełni realizować funkcję przewidzianą zarówno w założeniach współczesnej edukacji, jak i w obowiązujących przepisach prawa oświatowego.

Literatura

- Dynowska-Chmielewska K., *Metodyczne i formalne aspekty funkcjonowania doradztwa metodycznego (raport cząstkowy nr 1)*, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Kraków 2024.
- Dynowska-Chmielewska K., Peter J., *Praktyczne aspekty doradztwa metodycznego – funkcjonowanie i efekty (raport cząstkowy nr 2)*, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Kraków 2025.
- Dynowska-Chmielewska K., Peter J., *Praktyczne aspekty doradztwa metodycznego – bariery i trudności (raport cząstkowy nr 3)*, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Kraków 2025.
- Dynowska-Chmielewska K., Peter J., *Funkcjonowanie doradztwa metodycznego – perspektywa organizatorów i realizatorów (raport końcowy)*, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Kraków 2026.
- Hausner J. (red.), *Poza horyzont. Kurs na edukację*, Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej, Kraków 2020.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli*, Dz.U. z 2019 r. poz. 1045.