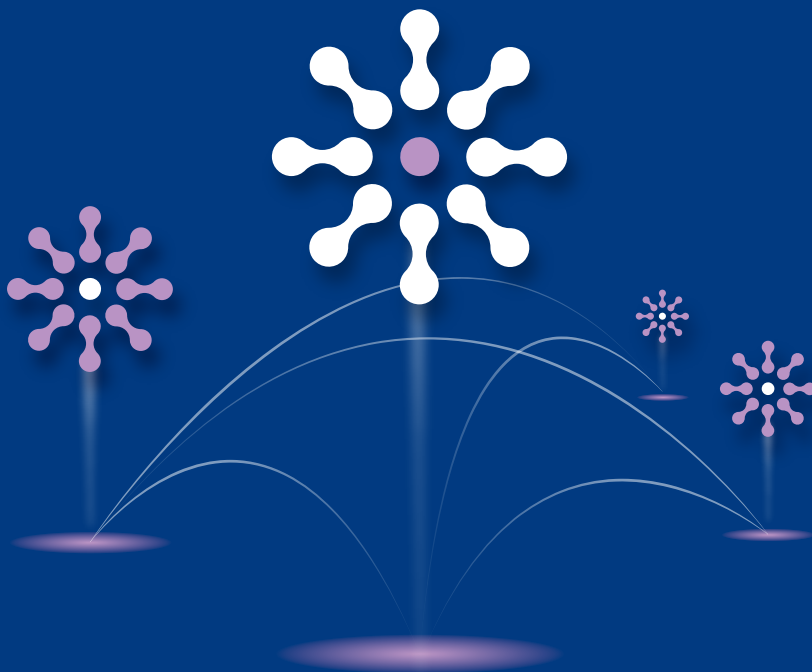


Liderzy internacjonalizacji

Problemy i dobre praktyki
szkolnych koordynatorów projektów






Liderzy internacjonalizacji

Problemy i dobre praktyki
szkolnych koordynatorów projektów

RAPORTY Z BADAŃ FRSE. TOM 4/2020

Liderzy internacjonalizacji. Problemy i dobre praktyki szkolnych koordynatorów projektów

Autor:	Michał Pachocki
Koncepcja, metodologia i realizacja badania:	Michał Pachocki
Realizacja wywiadów:	AD REM Pracownia Badawcza
Redaktor prowadząca:	Barbara Jędraszko
Korekta:	Beata Kostrzewska Grafika Słowa, Marta Michałek
Projekt graficzny:	Podpunkt
Projekt okładki:	Dorota Zajączkowska
Skład:	 RZECZYOBRAZKOWE
Druk:	Drukarnia KOLUMB Chorzów
Wydawca:	Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Narodowa Agencja Programu Erasmus+ Al. Jerozolimskie 142a, 02-305 Warszawa  www.frse.org.pl kontakt@frse.org.pl  www.erasmusplus.org.pl

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2020

ISBN 978-83-65515-26-0

DOI 10.47050/65515260

Publikacja została zrealizowana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko autora. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za jej treść.

Publikacja bezpłatna

Cytowanie: Pachocki, M. (2020). *Liderzy internacjonalizacji. Problemy i dobre praktyki szkolnych koordynatorów projektów*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE. DOI: 10.47050/65515260

Czasopisma i portale Wydawnictwa FRSE









Więcej publikacji Wydawnictwa FRSE:  www.czytelnia.frse.org.pl



Spis treści

6 Wprowadzenie

10 ROZDZIAŁ I Obszar i metodologia badania

- 11 Zakres merytoryczny badania
- 12 Dobór uczestników
- 13 Narzędzia i pytania badawcze
- 14 Dobór szkół
- 15 Analiza danych i kwestie etyczne

16 ROZDZIAŁ II Kim są liderzy projektów?

- 17 Geneza projektów
- 19 Jak nauczyciel zostaje liderem?
- 23 Co decyduje o tym, że jest się liderem?
- 25 Jakie cechy ma lider?
- 27 Czy lider musi działać sam?

Spis treści

30	ROZDZIAŁ III
	Liderzy wobec zmian w szkołach
31	Korzyści indywidualne
36	Wymiar instytucjonalny współpracy
44	ROZDZIAŁ IV
	Wsparcie liderów
45	Wsparcie grona pedagogicznego
50	Problemy z uzyskaniem wsparcia od innych nauczycieli
52	Wsparcie instytucji zewnętrznych
53	Wsparcie rodziców
56	Wnioski i rekomendacje



Home

Wprowadzenie



Home

Dzięki unijnym programom umożliwiającym uzyskanie wsparcia na realizację projektów edukacyjnych regularnie przybywa szkół nawiązujących współpracę z partnerami zagranicznymi. Placówki, które chętnie realizują projekty tego typu, często zyskują opinię szkół aktywnie działających na rzecz uatrakcyjnienia swojej oferty dydaktycznej. Sukces projektu z udziałem instytucji zagranicznych najczęściej postrzegany jest jako wysiłek całej placówki, a to niejednokrotnie przekłada się nie tylko na poprawę wizerunku danej szkoły, ale również na jej atrakcyjność w oczach potencjalnych kandydatów. Bieżąca obserwacja pracy szkół korzystających z programów zarządzanych przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji pokazuje jednak, że sukces ten to przede wszystkim starania koordynatorów, którzy nie tylko odpowiadają za działania w ramach projektów, ale również odgrywają istotną rolę w nawiązywaniu współpracy z partnerami zagranicznymi oraz we wdrażaniu i upowszechnianiu wypracowanych w jej ramach rezultatów.

Niniejszy raport dotyczy badania, którego celem było określenie roli szkolnych liderów projektów w działaniach na rzecz współpracy międzynarodowej w polskich placówkach edukacyjnych. Zebrane wyniki zostały zaprezentowane w poprzedzonych wprowadzeniem metodologicznym (rozdział I) trzech kolejnych rozdziałach, z których każdy przedstawia inne aspekty codziennej pracy liderów projektów. Rozdział II został zatem poświęcony okolicznościom, w jakich nauczyciele podejmują się koordynacji projektów, oraz ogólnej organizacji zadań związanych z pracą liderów. W kolejnym (rozdział III) przedstawiono efekty umiędzynarodowienia z uwzględnieniem zmian, które badani koordynatorzy uznali za najważniejsze z perspektywy zarówno rozwoju osobistego, jak i ogólnej poprawy funkcjonowania szkół macierzystych. Ostatni z rozdziałów dotyczący opinii respondentów (rozdział IV) opisuje wsparcie, jakie badani liderzy projektów otrzymują w swoich placówkach w zakresie współpracy zagranicznej. Mogłoby się wydawać, że współpraca międzynarodowa powinna angażować całą społeczność szkolną. Wyniki badania pokazują jednak, że koordynatorzy nie zawsze mogą liczyć na wystarczającą pomoc innych nauczycieli, a zdecydowana większość obowiązków związanych z projektami spoczywa na barkach jednej lub kilku osób, które odpowiadają za realizację projektu, począwszy od złożenia wniosku, aż po rozliczenie przyznanego dofinansowania.

Uczestnicy wywiadów, opowiadając o rezultatach swoich projektów, często podkreślali, że przynoszą one ich szkołom wymierne korzyści, zwłaszcza gdy w działaniach biorą udział zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Z drugiej strony przyznawali, że współpraca międzynarodowa nierzadko wymaga zdecydowanie większego wsparcia niż to, jakie zapewniają koordynatorom macierzyste placówki edukacyjne. Wyniki badania pokazują

również, że obowiązki liderów projektów często wykraczają poza codzienną pracę w ramach godzin lekcyjnych, a zakres zadań nie zawsze mieści się w ogólnie przyjętych ramach kompetencyjnych związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela. Powoduje to, że nie każdy nauczyciel chętnie angażuje się w dodatkowe działania, jakie wiążą się z realizacją współpracy międzynarodowej.

Można mieć nadzieję, że niniejszy raport pokaże trud pracy liderów projektów oraz zachęci szkoły do udzielania większego wsparcia nauczycielom, bez których szkolne projekty międzynarodowe nie dochodziłyby do skutku.



Home

ROZDZIAŁ I

Obszar i metodologia badania




Zakres merytoryczny badania

Badanie dotyczyło współpracy międzynarodowej prowadzonej przez polskie szkoły podstawowe i średnie (I i II stopnia), aktywnie korzystające z oferty europejskich programów edukacyjnych zarządzanych przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji (dalej: FRSE)¹. Zakres badania obejmował przede wszystkim projekty dofinansowane w latach 2007–2016, zrealizowane w ramach następujących programów grantowych:

- „Uczenie się przez całe życie” (Lifelong Learning Programme – dalej: LLP), prowadzonego w latach 2007–2013, skierowanego do instytucji działających w sektorze oświaty, obejmującego m.in. programy sektorowe Comenius i Leonardo da Vinci;
- eTwinning, umożliwiającego zdalną współpracę szkół i przedszkoli;
- Erasmus+, uruchomionego w 2014 r. w wyniku połączenia programów realizowanych w ramach LLP w jedną inicjatywę wspierającą rozwój edukacji i szkoleń oraz realizację przedsięwzięć na rzecz poprawy jakości kształcenia na obszarze Unii Europejskiej (dalej: UE);
- projektów systemowych, finansowanych ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego (dalej: EFS), w ramach których FRSE od 2012 r. udziela wsparcia beneficjentom z list rezerwowych LLP i Erasmus+ (projekty są realizowane na zasadach obowiązujących w tych programach), oraz innych działań wspierających polskie placówki edukacyjne.

W ramach wymienionych wyżej programów polskie placówki edukacyjne realizowały wyjazdy zagraniczne oraz projekty edukacyjne we współpracy z partnerami z innych krajów. Objęte badaniem działania beneficjentów dotyczyły zarówno kadry oświatowej, jak i uczniów pobierających naukę w danych placówkach². Prowadzone działania miały na celu nawiązywanie

1 Badanie było częścią szerszego projektu, w ramach którego zrealizowano również wywiady z dyrektorami szkół oraz przedstawicielami samorządów działających jako organy prowadzące dla placówek realizujących projekty międzynarodowe. Szczegółowe wyniki dotyczące badania przedstawiciele samorządów zostały przedstawione w publikacji *Samorząd a umiędzynarodowienie szkoły. Raport z badania roli organów prowadzących w szkolnych projektach europejskich*,  www.czytelnia.frse.org.pl/samorzad-umiędzynarodowienie-szkoly.

2 W programie LLP (oraz w ramach akcji komplementarnych finansowanych ze środków EFS) wnioski o dofinansowanie do projektu mogły składać zarówno osoby indywidualne, jak i instytucje, natomiast w programie Erasmus+ mogą to robić jedynie instytucje lub organizacje. Szczegółowe warunki uczestnictwa osób w badanych projektach były uzależnione od rodzaju danej akcji.

i wzmacnianie współpracy partnerskiej między placówkami edukacyjnymi w różnych krajach europejskich i mogły być prowadzone w każdym z krajów uczestniczących w danym programie, przede wszystkim zaś w państwach członkowskich UE (w zależności od statusu w danym roku konkursowym³), w państwach stowarzyszonych z UE w ramach Europejskiego Stowarzyszenia Wolnego Handlu – EFTA, lub Europejskiego Obszaru Gospodarczego – EOG (Islandia, Liechtenstein, Norwegia), oraz w krajach kandydujących do UE (w zależności od statusu w danym roku konkursowym).

W przypadku, gdy bezpośrednią grupę odbiorców projektów stanowili uczniowie, najczęściej brali oni udział w zagranicznych mobilnościach edukacyjnych, wymianach międzyszkolnych lub korzystali z efektów projektów współpracy międzynarodowej podczas szkolnych zajęć dydaktycznych. Kiedy zaś bezpośrednimi odbiorcami projektów byli przedstawiciele kadry, przedsięwzięcia dotyczyły przede wszystkim dyrekcji szkół i nauczycieli, którzy wyjeżdżali na zagraniczne kursy i szkolenia, obserwowali pracę zagranicznych placówek dydaktycznych (*job shadowing*), prowadzili zajęcia w szkołach partnerskich za granicą (*teaching assignment*) lub realizowali projekty współpracy międzynarodowej i wymiany dobrych praktyk z partnerami z innych krajów.

W badaniu przyjęto również, że nadrzędna rola szkoły, jaką jest nauczanie, sprawia, że to właśnie uczniowie byli ostatecznymi beneficjentami zdecydowanej większości szkolnych projektów międzynarodowych, nawet jeśli bezpośrednimi odbiorcami tych działań byli ich nauczyciele lub inne osoby odpowiedzialne za realizację nauczania w badanych placówkach.

Dobór uczestników

Badanie zrealizowano z wykorzystaniem technik jakościowych, metodą ustrukturyzowanych wywiadów pogłębionych, które przeprowadzono bezpośrednio w badanych szkołach. Wywiady przeprowadzono z nauczycielami odpowiedzialnymi w danej placówce za realizację projektów międzynarodowych. Analiza danych zastanych oraz bieżąca obserwacja działań beneficjentów FRSE pokazały, że osoby takie często nie tylko występują w roli koordynatorów projektów, ale pełnią również funkcję inicjatywną w nawiązywaniu współpracy z partnerami międzynarodowymi. Ich rola zwykle wynika z posiadanych

3 Zarówno lista państw członkowskich, jak i państw kandydujących do UE (a więc ich status jako krajów uczestniczących w danym programie lub krajów partnerskich tego programu) zmieniały się na przestrzeni kolejnych perspektyw finansowych UE. Dodatkowo zmieniał się także zakres uczestnictwa tych krajów w ramach poszczególnych rund selekcyjnych danego programu.

kompetencji, ponieważ w wielu wypadkach są to osoby bardzo dobrze władające językami (nierzadko pracujące jako nauczyciele języków obcych) lub posiadające rozwinięte kompetencje społeczne, które pozwalają im łatwo nawiązywać kontakty bez względu na barierę komunikacyjną i różnice międzykulturowe.

Podstawowym źródłem informacji o grupie docelowej wywiadów były dane osoby kontaktowej wskazane w dokumentacji poszczególnych projektów. Analiza wniosków wybranych do badania pokazała, że w placówkach aktywnie realizujących projekty europejskie dane osoby wskazywanej do kontaktu (lub jako koordynator działań projektowych) często nie zmieniały się na przestrzeni lat, bez względu na specyfikę programu dotacyjnego czy też na charakter danego projektu. Najczęściej to właśnie ta osoba była typowana przez dyrekcję szkoły jako uczestnik wywiadu. Niejednokrotnie okazywało się jednak, że nie działa ona samodzielnie – w takich przypadkach w wywiadach uczestniczyły dwie osoby odpowiedzialne za ogólną koordynację działań projektowych w danej szkole. Rzadko natomiast zdarzało się, że dyrekcja miała problem z wyznaczeniem osób odpowiednich do badania. Jeżeli dochodziło do takiej sytuacji, najczęściej wynikało to ze zmian kadrowych, a wytypowani nauczyciele mieli dużą wiedzę na temat działań międzynarodowych, jakie dana szkoła prowadziła w przeszłości.

Narzędzia i pytania badawcze

Badanie miało charakter eksploracyjny, a głównym celem wywiadów było określenie roli liderów projektów w procesie umiędzynarodowienia szkoły oraz poznanie problemów, jakie pojawiają się w ich codziennej pracy w zakresie realizacji projektów współpracy zagranicznej. Dlatego też podstawowe pytania badawcze dotyczyły głównie następujących obszarów:

- warsztat i organizacja pracy liderów projektów,
- wykorzystywanie przez liderów projektów rezultatów przeprowadzonych działań,
- problemy związane z realizacją współpracy międzynarodowej w szkołach,
- wsparcie zapewniane liderom projektów przez inne osoby zatrudnione w szkołach.

Powyższe zagadnienia zostały potraktowane jako bloki tematyczne wywiadów, do których przypisano również pytania i zagadnienia pomocnicze, a to z kolei pomogło w ustrukturyzowaniu dyspozycji do wykorzystania narzędzi badawczych. Założono, że każdy z wywiadów ze szkolnymi liderami projektów powinien trwać co najmniej 90 minut i obejmować wszystkie bloki tematyczne, których dotyczyło badanie, ze szczególnym uwzględnieniem obszarów związanych z codziennym funkcjonowaniem szkoły, wpływem projektów

na społeczność szkolną oraz na codzienną działalność placówek, przede wszystkim zaś na pracę dydaktyczną. W związku ze zróżnicowaniem badanych placówek pod względem organizacyjnym w odniesieniu do liczby potencjalnych respondentów zaangażowanych w zarządzanie projektami, w ramach badania zrealizowano indywidualne wywiady pogłębione (*individual in-depth interview – IDI*), tzw. diady (wywiady z udziałem pary respondentów, kiedy dana szkoła uznała, że za projekty w szkole odpowiadają dwie osoby) lub tzw. triady (wywiady z udziałem trzech respondentów). Wszystkie wywiady przeprowadzili przeszkoleni moderatorzy, zgodnie z ujednoliconymi dyspozycjami. Wytyczne przygotowano, odnosząc się do opisanych wyżej bloków tematycznych. Oprócz kwestii związanych z internacjonalizacją szkół, w wywiadach poruszano zagadnienia dotyczące przebiegu projektów oraz ich rezultatów, zwłaszcza w kontekście potencjału wykorzystywania efektów współpracy międzynarodowej w polskim systemie oświaty.

Dobór szkół

Badanie przeprowadzono na próbie 24 polskich szkół, które w ciągu ostatnich dwóch perspektyw programowania środków unijnych, przypadających na lata 2007–2016, były aktywnymi realizatorami projektów współpracy międzynarodowej finansowanych ze środków programów zarządzanych przez FRSE. Wybór szkół do badania miał charakter celowy, a zastosowane kryteria doboru próby badawczej dotyczyły zarówno liczby zrealizowanych projektów międzynarodowych, jak i ich zróżnicowania. Podstawowym źródłem informacji, które pozwoliły na opracowanie powyższych kryteriów, były listy rankingowe w poszczególnych konkursach dotacyjnych w ramach programów LLP, Młodzież w działaniu, Erasmus+ oraz projektów systemowych finansowanych ze środków EFS (w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki oraz Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój).

Dostępność danych przechowywanych w bazach FRSE pozwoliła na porównanie wyników konkursów, a następnie na wytypowanie tych beneficjentów, którzy uzyskali dofinansowanie w największej liczbie konkursów. Wyniki poddano następnie analizie przekrojowej pod względem charakteru projektów. Tak określone kryteria pozwoliły na zidentyfikowanie placówek różnego typu działających w sektorze oświaty, o wysokim poziomie umiędzynarodowienia, zróżnicowanych zarówno pod względem uwarunkowań geograficznych, społecznych, jak i organizacyjnych. Ostatecznie w badaniu wzięły udział szkoły mające siedziby w różnych województwach, realizujące zróżnicowane aktywności projektowe w ramach badanych programów. Wskazane instytucje zostały powiadomione o prowadzonym badaniu przez

FRSE, a następnie ich dane zostały przekazane moderatorom, którzy byli odpowiedzialni za przeprowadzenie wywiadów.

Analiza danych i kwestie etyczne

Za zgodą beneficjentów moderatorzy zarejestrowali wszystkie wywiady, następnie zaś dokonano pełnej transkrypcji nagrań. Zapisy stanowiły materiał do dalszej analizy wyników. Na podstawie wyróżnionych obszarów merytorycznych badania oraz pytań kluczowych opracowano listę zagadnień, którą wykorzystano w procesie kodowania zebranych danych jakościowych. Pozwoliło to na identyfikację poszczególnych wątków w różnych typach wywiadów oraz na odnalezienie cytatów stanowiących potwierdzenie postawionych hipotez i wniosków z badania.

Należy zaznaczyć, że zamieszczone w raporcie wypowiedzi zostały w znacznym stopniu skrócone lub zredagowane, tak by wyeliminować wtrącenia, dygresje, urwane myśli czy też kolokwializmy. Dotyczyło to zwłaszcza transkrypcji dłuższych i wielowątkowych wypowiedzi, których pełna publikacja zdecydowanie utrudniłaby odbiór raportu. Redakcja wypowiedzi uczestników wywiadów wynikała również ze specyfiki badań jakościowych, w których przytaczane cytaty mają zazwyczaj na celu opis szerszych praktyk lub odzwierciedlenie pewnych ogólnych tendencji związanych z badanym zjawiskiem lub grupą społeczną. Nie mniej istotnym celem dostosowania cytatów do potrzeb raportu było zapewnienie respondentom anonimowości. Dlatego też niniejszy raport nie zawiera żadnych szczegółowych danych dotyczących próby szkół, ich organów prowadzących czy uczestników wywiadów. Wszystkie informacje w wypowiedziach rozmówców, które mogłyby pozwolić na identyfikację konkretnej szkoły lub osoby, zostały odpowiednio zanonimizowane lub usunięte.

ROZDZIAŁ II

Kim są liderzy projektów?



W lepszym poznaniu charakteru i warunków pracy koordynatorów międzynarodowych projektów szkolnych pomocne może okazać się przeanalizowanie, w jakich okolicznościach podejmowali się oni obowiązków związanych z prowadzeniem projektów. Uczestnicy badania chętnie wspominali swoje początki pracy w charakterze liderów. Często przyznawali, że przyswojenie umiejętności zarządzania projektami wymagało początkowo wiele wysiłku i dodatkowego czasu, by współpraca z zagranicznymi partnerami mogła przynieść wymierne korzyści. Podkreślali również, że działania realizowane w ramach projektów wymagały od nich umiejętności, które wykraczały poza codzienne obowiązki związane z pracą nauczyciela. Pociągało to za sobą konieczność poszerzenia warsztatu pracy, a często również zdobywania zupełnie nowych umiejętności, niezbędnych do podejmowania współpracy z partnerami z zagranicy.

Geneza projektów

Badanie pokazało, że zdecydowana większość koordynatorów projektów dobrze pamięta początki współpracy międzynarodowej w swoich szkołach. Wielu rozmówców podkreślało, że sami byli jej inicjatorami lub współinicjatorami. Inicjatywa projektowa często wynikała z obserwacji rezultatów podobnych działań w innych placówkach. Okazją do takiej obserwacji były spotkania, konferencje i targi projektów, podczas których dzielono się rezultatami i dobrymi praktykami, które przyczyniły się do poprawy jakości funkcjonowania szkół. Pozytywne przykłady zmian były niejednokrotnie inspiracją do zapoczątkowania podobnych działań w badanych placówkach edukacyjnych, a poznani nauczyciele zaangażowani w projekty w innych szkołach okazali się nie tylko dobrym źródłem informacji w zakresie realizacji projektów, ale i wzorem do naśladowania.

Czy ja pamiętam, jak to było? To był raczej pomysł dwójki osób, mój i koleżanki, żeby coś spróbować zrobić.

Jestem autorką wszystkich projektów, które od początku były realizowane w szkole. Pierwszy był projekt językowy w ramach wymiany młodzieży ze szkołą węgierską. [...] Pomysł pojawił się na konferencji, gdzie pokazywano efekty projektów realizowanych przez szkoły z naszego województwa. Trochę zazdrościłam tym szkołom, że mają takie projekty. Widziałyśmy na tych stoiskach duże zaangażowanie i radość młodzieży, która prezentowała efekty tych projektów. [...] Okazało się, że koleżanka zna nauczyciela, który uczy języka niemieckiego w szkole węgierskiej, i tak się zaczęło.

W wypowiedziach badanych nauczycieli pojawiały się również informacje, że początki współpracy zagranicznej były dla nich dużym wyzwaniem, ponieważ wymagały nowych umiejętności, zupełnie innych od tych wykorzystywanych w ramach codziennej pracy dydaktycznej. Niektórzy rozmówcy przyznali, że na początku nie byli zadowoleni z nowych obowiązków, ponieważ ich zakres wydawał się przerastać możliwości pedagogów. Co ciekawe, początkowe wątpliwości miały nie tylko te osoby, którym rolę koordynatora projektów wyznaczono odgórnie, ale również ci nauczyciele, którzy sami wyszli z inicjatywą podjęcia współpracy międzynarodowej. Spore obawy związane z podjęciem się zadań w ramach współpracy zagranicznej były spowodowane w dużej mierze niedostatkami kompetencyjnymi wynikającymi z zupełnie innego charakteru pracy przy projektach w porównaniu ze standardowym zakresem pracy z uczniami. Co więcej, nowe obowiązki często pociągały za sobą wiele niespodziewanych sytuacji i problemów, których koordynatorzy nie byli w stanie przewidzieć. Niejednokrotnie stanowiło to dodatkowy czynnik stresogenny i powodowało konieczność włożenia dodatkowego wysiłku w realizację zadań projektowych. Jednak mimo nowego charakteru obowiązków zawodowych wdrożenie w pracę projektową przynosiło coraz więcej satysfakcji, a wykonywanie nowych zadań dawało coraz więcej pozytywnych rezultatów.

Początki były straszne. Pisanie wniosku to był koszmar, bo trzeba było pisać po angielsku i po polsku. Teraz praca jest łatwiejsza, bo piszemy tylko po angielsku. [...] Ale wtedy siedziałam i, żeby przetłumaczyć ponad sto stron na język polski, dwa tygodnie miałam wycięte z życiorysu. [...] Teraz jest o wiele łatwiej ze względu na prostsze procedury finansowe. Wtedy zaplanowałyśmy, że uczniowie pojadą na Maltę, która potem odpadła z projektu, co zmieniło nasz budżet. Spotkanie ostatecznie odbyło się we Włoszech, więc musieliśmy częściowo wykorzystać środki własne. To były nasze początki.

To było siedem lat temu i, jak przypomnę sobie ten pierwszy lot [...] i ten moment, kiedy trzeba było już po raz pierwszy spotkać się z partnerami, to był ogromny stres. Zawsze byłam nieśmiałą osobą.

Na początku nie byłam szczęśliwa, ale coś trzeba było zrobić. Szef każe, więc weszłam w to. Potem byłam wdzięczna, bo akurat sama nie wiedziałam, że jest to dla mnie taka ciekawa alternatywa.

Wielu badanych koordynatorów projektów podkreślało, że jedną z większych barier były dla nich zagadnienia związane ze znajomością samych programów unijnych, nie tylko od strony formalnej (zasady konkursów, narzędzia, formularze projektowe itp.), ale także od strony kwestii praktycznych, wynikających bezpośrednio z samej specyfiki projektów międzynarodowych. Utrudniało to nie tylko uwzględnienie aspektów merytorycznych realizowanych działań i właściwe opracowanie ich logistyki, ale też pozyskanie rzetelnych organizacji partnerskich, które np. byłyby chętne, by realizować projekty z niedoświadczoną szkołą z Polski. Brak podstawowej wiedzy praktycznej w zakresie pisania wniosków często niweczył pierwsze próby aplikowania o dofinansowanie, co w znacznym stopniu ograniczało możliwości pozyskania funduszy na współpracę z partnerami zagranicznymi. Podkreślano jednak, że kolejne działania pozwoliły nabrać koordynatorom wprawy. W tym kontekście przydatne okazały się również doświadczenia innych szkół i instytucji, a szczególnie organizacji partnerskich, z którymi rozmówcy współpracowali.

Wybrano nas przede wszystkim ze względu na kompetencje językowe, bo jeśli chodzi o wszystkie sprawy związane z zarządzaniem i z raportowaniem to w zasadzie poruszaliśmy się po omacku, bo nie miałyśmy doświadczenia. [...] Wszystko było dla nas nowe i uczyłyśmy się na własnych błędach, zbierając też doświadczenia od innych partnerów projektów.

Byłam wtedy nowym pracownikiem i w ogóle osobą bez doświadczenia w pracy w edukacji. [...] Napisałam wniosek, został odrzucony, dostałam opinię, co jest w nim złe. Do wszystkiego człowiek dochodził sam, bo tak naprawdę nie ma żadnego uniwersalnego przepisu na sukces. Czasem ktoś życzliwy może nam w tym pomóc, ale każdy na początku porusza się trochę po omacku.

I wtedy nawiązałam kontakt z inną szkołą, i zapytałam tego nauczyciela, jak on to zrobił. Pomógł mi. Była taka platforma, wchodziło się tam i szukało. Wtedy pisałam maile. [...] I jak już miałam partnerów, to potem już łatwiej szło.

Jak nauczyciel zostaje liderem?

Badanie ujawniło dwa odmienne schematy rozwoju zawodowego nauczycieli zaangażowanych w internacjonalizację swoich macierzystych placówek

edukacyjnych. Znaczącą grupę badanych liderów projektów stanowili nauczyciele z wieloletnim stażem zawodowym. Osoby te, z uwagi na jednocześnie duże doświadczenie i zaangażowanie w życie szkoły, były proszone o zainicjowanie lub kontynuowanie współpracy z instytucjami zagranicznymi. Gdy jednak włączanie we współpracę międzynarodową wynikało z chęci własnej tych nauczycieli, najczęściej jej źródłem były indywidualne doświadczenia z udziału w przedsięwzięciach związanych z projektami europejskimi. Warto jednak dodać, że taka inicjatywa nierzadko wynikała również bezpośrednio z potrzeb instytucjonalnych, zwłaszcza gdy dana szkoła chciała skorzystać z możliwości wsparcia w zakresie realizacji projektów ze środków unijnych.

Pracuję w szkole już 26 lat, od początku w tej samej. Uczę matematyki i informatyki, jestem zaangażowany w projekty europejskie od 2002 roku, od kiedy szkoła postanowiła współpracować z krajami Unii Europejskiej, czyli jeszcze dwa lata przed wejściem do UE.

Pani dyrektor wybrała mnie jako lidera Koła Małego Europejczyka. [...] Zaproponowałam, że pójde na kurs, i pani dyrektor się zgodziła, chociaż sporo kosztował. [...] Tak to się zaczęło. Dyrekcja miała intuicję.

Drugą istotną grupę stanowili nauczyciele młodzi stażem, którzy dołączając do grona pedagogicznego, zostali poproszeni o podjęcie się dodatkowych obowiązków związanych z realizacją projektów z partnerami zagranicznymi. Najczęściej zdarzało się to w momencie pojawienia się nowych inicjatyw zapoczątkowanych przez dyrekcję szkoły i jednoczesnego braku kadry posiadającej niezbędne kompetencje lub chęci, aby poprowadzić takie projekty. Dotyczyło to zwłaszcza sytuacji, gdy nowo zatrudniona osoba miała już doświadczenie związane z projektami lub gdy wcześniej sama była uczestnikiem takich działań.

Wszystko zaczęło się ponad piętnaście lat temu, kiedy zacząłem pracować w tej szkole. [...] Na początku, wiadomo, było to bardzo skomplikowane, ale po powrocie z wyjazdu zagranicznego pomyślałem, że być może mógłbym to robić i zacząłem wtedy pisać projekty.

W zeszłym roku, po zmianie dyrekcji w szkole, zaproponowałem pani dyrektor, żeby zająć się zagadnieniami związanymi z projektami międzynarodowymi oraz realizacją wszelkich projektów unijnych, które są realizowane albo przez powiat, gdzie jesteśmy wykonawcą, albo przez naszą szkołę.

Nieoficjalnie mam największe doświadczenie, ponieważ byłam związana z tymi projektami znacznie wcześniej, kiedy pomagałam mamie jako licealistka. Razem z mamą sprawdzałyśmy wnioski i raporty przed wystaniem. Zawsze wiedziałam, co się dzieje w projektach, czasami pomagałam w tłumaczeniu czy poprawiałam jakieś drobne błędy w prezentacji. [...] Nie ukrywam, że wiele osób bało się podjąć pracy koordynatora, mimo że już od tylu lat bierzemy udział w projektach.

Niektórzy rozmówcy wspominali również, że impulsem do rozpoczęcia współpracy z partnerami zagranicznymi było pojawienie się osoby z zewnątrz. Choć ona sama nie podjęła się realizacji projektów, dała impuls do rozpoczęcia działań międzynarodowych, pokazując możliwości rozwoju instytucjonalnego, jakie przynoszą tego typu działania. Takie osoby były źródłem nie tylko inspiracji, ale również wiedzy dotyczącej praktycznej realizacji projektów, a nierzadko i kontaktów do zagranicznych organizacji partnerskich. Często były to osoby, dla których praca w danej szkole miała charakter dodatkowy (zatrudnione tylko na część etatu). Pracując na co dzień w placówkach prowadzących już projekty międzynarodowe, osoby te chętnie dzieliły się doświadczeniem tych szkół.

Kluczowym momentem było pojawienie się w naszej szkole, na jakieś dwa lata, nauczycielki języka angielskiego, która pracowała na stałe w innej szkole. [...] To ona zachęciła mnie do realizacji projektów i przekazała mi kontakt do grupy projektowej, gdzie koordynatorem był nauczyciel z Francji szukający polskiej szkoły.

Nasz kolega, anglista, wystartował w konkursie na dyrektora. Miał ogromny potencjał i ciekawą wizję szkoły. Pamiętam, że kiedy na początku wspominał na zebraniu o projektach, wielu nauczycieli stwierdziło, że nie widzi sensu w angażowaniu się w takie inicjatywy, [...] przecież nie było projektów, był święty spokój, a teraz każą coś pisać. Jak już pojechałem, to się w to bardzo mocno zaangażowałem, i potem sam powiedziałem, że mogę to robić.

Nauczyciele, którzy wzięli udział w badaniu, przyznali, że chociaż są obecnie odpowiedzialni za koordynowanie całej współpracy partnerskiej w swoich szkołach, to ich początkowe zaangażowanie w działania projektowe wynikało nie tyle z inicjatywy własnej, co z konieczności przejęcia obowiązków po osobach odpowiedzialnych wcześniej za realizację projektów zagranicznych. Czasem do podjęcia tej decyzji przekonywali ich pracownicy, którzy chcieli przekazać im obowiązki projektowe ze względu na posiadane przez nich predyspozycje i kompetencje zawodowe. Warto jednak dodać, że w wielu

przypadkach dołączenie do projektów lub przejście w ich ramach całości obowiązków miało dobrowolny charakter.

Kiedy zaczęła się nowa edycja programu Erasmus+, koleżanka napisała trzy wnioski i zachęciła mnie do współpracy. Kiedy odeszła ze szkoły, przejęłam jej obowiązki. [...] Potem zaczęliśmy pisać kolejne projekty wspólnie z inną nauczycielką.

Zajmuję się projektami od dziesięciu lat. Koleżanka, która nie pracuje już w naszej szkole, realizowała pierwszy projekt, dzięki któremu posiadamy ogród szkolny i do dzisiaj go pielęgnujemy. Miała różne kontakty, dzięki którym zostaliśmy zaproszeni do udziału w kolejnych działaniach. Zgodziłam się przejąć jej obowiązki, bo znam język angielski i miałam doświadczenie w podobnych inicjatywach.

Kiedy przyszedłem do szkoły jako nauczyciel języka angielskiego, zaproponowano mi również przejście obowiązków osoby, która przechodziła na emeryturę. Nauczycielom języków obcych łatwiej realizować takie projekty.

Poza sytuacjami, gdy podejmowana przez szkołę współpraca międzynarodowa wynikała z inicjatywy własnej nauczycieli, wiele projektów partnerskich rozpoczynało się w wyniku działań, a niekiedy niezobowiązującego pomysłu dyrekcji szkoły. W takiej sytuacji często to arbitralne decyzje dyrektorów szkół sprawiały, że dana osoba godziła się podjąć funkcji koordynatora projektów. Nauczyciele, którzy zostali odgórnie wyznaczeni do takiej współpracy, w wywiadach często podkreślali, że było to dla nich w równym stopniu wyróżnienie, co wyzwanie, z powodu braku doświadczenia w pracy projektowej. Zaznaczali jednak, że bycie wytypowanym do realizacji tak odpowiedzialnego zadania stanowiło dla nich dowód uznania i świadczyło o docenieniu ich pracy.

Zostałam wrzucona na głęboką wodę, ale bardzo się cieszę, że pani dyrektor widziała we mnie potencjał i umiała wykorzystać moje predyspozycje.

Ten początek to był taki kamień milowy. Wcześniej nie byłem pewien, czy chcę pracować w edukacji, i być może gdyby dyrektor nie zaangażował mnie w te projekty, to dziś już nie pracowałbym w szkole.

Część badanych nauczycieli, zanim została koordynatorami projektów, aktywnie uczestniczyła w inicjatywach międzynarodowych. Wśród doświadczeń, które zdecydowały o podjęciu współpracy z partnerami zagranicznymi, często wymieniano udział w indywidualnych wyjazdach realizowanych w ramach programu Comenius, a także w mobilnościach edukacyjnych, również tych podczas studiów. Wypowiedzi uczestników wywiadów pozwalają z całą pewnością stwierdzić, że były to bardzo pozytywne doświadczenia nie tylko zawodowe, ale i życiowe. Dlatego też koordynatorzy projektów wracają do nich z sentymentem, a także wspierają inne osoby – zarówno uczniów, jak i innych nauczycieli – w nabywaniu podobnych doświadczeń dzięki zagranicznym wymianom i projektom szkoleniowym. W tym kontekście zwracano też uwagę na coraz większą powszechność i dostępność wyjazdów dla uczniów i nauczycieli. Uczestnicy wywiadów podkreślali, że obecnie o wiele łatwiej jest skorzystać z projektów – są one bowiem zdecydowanie bardziej dostępne dla sektora edukacji szkolnej niż w ubiegłych dekadach, kiedy Polska nie była jeszcze członkiem UE.

Jestem weteranką takich wyjazdów. Kiedyś bardzo dużo jeździłam na kursy zagraniczne. To dla nauczyciela dobry impuls do rozwoju. Można zobaczyć, jak wyglądają życie i kultura w innym kraju.

Pamiętam, że na ostatnim roku studiów miałem okazję wyjechać na staż do Grecji i sporo się nauczyłem. Przełamałem bariery komunikacyjne i potem zacząłem zajmować się projektami w szkole.

Wyjechałam na kurs metodyczny dla nauczycieli języka angielskiego w Anglii. Spotkałam tam nauczycieli, od których dowiedziałam się, że można pisać podobne projekty dla szkół.

Co decyduje o tym, że jest się liderem?

W wielu wypadkach o wytypowaniu danego nauczyciela do realizacji projektów zdecydowały kompetencje indywidualne, które znacznie ułatwiały współpracę w międzynarodowych konsorcjach partnerskich. Pożądane kompetencje najczęściej wiązały się z umiejętnościami językowymi. W opinii zdecydowanej większości badanych nauczycieli to właśnie język obcy stanowi podstawowe narzędzie pracy koordynatora projektów. I chociaż takie opinie przeważały zwłaszcza w wypadku tych nauczycieli, którzy na co dzień uczą języków obcych (głównie anglistów i germanistów), to podobnego zdania byli również

nauczyciele innych przedmiotów. Przyznawali oni, że bez znajomości języka obcego w stopniu umożliwiającym komunikację z partnerami trudno realizować projekty, nawet jeżeli szkoła zapewnia nauczycielom wsparcie na etapie opracowywania wniosków projektowych.

Pracuję w szkole już 22 lata, jestem przeważnie koordynatorem wszystkich projektów współpracy szkół. Uczę języka angielskiego i [...] poszukuję możliwości współpracy, żeby pomóc uczniom znaleźć motywację do nauki języka angielskiego. [...] Pierwszy nasz projekt dotyczył uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, uczniów niepełnosprawnych. Potem ta tematyka [...] zmieniła się trochę, ale tych uczniów zawsze mamy na uwadze.

Zaczęło się od tego, że jako anglistki władamy językiem angielskim biegle, i że to my chciałyśmy te projekty realizować – więc to my pisałyśmy wnioski, a później koordynowałyśmy projekty. To był już taki naturalny podział.

Jestem nauczycielem angielskiego, hiszpańskiego i rosyjskiego. W tej szkole pracuję osiemnaście lat, zajmuję się projektami od 2014 r., kiedy to wspólnie z koleżanką, która napisała wtedy bodajże trzy projekty, zaczęłyśmy działać i organizować wyjazdy.

Wśród osób biorących udział w wywiadach zdecydowanie przeważali nauczyciele odpowiedzialni w swoich szkołach za wiele zadań, często uczący kilku przedmiotów i równocześnie pełniący istotne funkcje, np. pedagogów szkolnych, koordynatorów grup przedmiotowych czy kierowników kształcenia praktycznego w szkołach zawodowych. Zasadna wydaje się więc teza, że również wielozadaniowość ułatwia koordynowanie współpracy międzynarodowej. Badani nauczyciele często podkreślali, że umiejętność wykonywania zróżnicowanych obowiązków zawodowych pociąga za sobą elastyczność i ułatwia pracę, zwłaszcza gdy niespodziewane sytuacje i problemy wymagają od nich nieszablonowych i nowatorskich rozwiązań.

Z racji zajmowanego stanowiska, a jestem kierownikiem szkolenia praktycznego, od początku zajmuję się projektami. Są one w naszej szkole realizowane już od wielu lat i w zasadzie w każdym z nich biorę udział. Najpierw trzeba napisać wniosek, który przed wysłaniem zawsze jest przez nas jeszcze dokładnie czytany, analizowany, ewentualnie uzupełniany czy poprawiany. A później są już wszystkie sprawy organizacyjne, między innymi ustalenie kolejności prac, rekrutacja, zawieranie umów i inne.

Jak byłam przewodniczącą Zespołu Języków Obcych, to pani dyrektor mówiła, że mamy zrobić projekt. Wtedy pisałam do wszystkich potencjalnych partnerów, informując o naszych planach. Odezwało się dużo szkół, napisaliśmy dwa projekty i oba przeszły. Wtedy też pojechałam na wizytę przygotowawczą na Maltę. To były nasze początki.

Zrealizowane wywiady pokazują, że liderzy internacjonalizacji przeszli bardzo różne ścieżki rozwoju zawodowego i mają odmienne doświadczenia w pracy. Wiele z tych osób, zanim rozpoczęło pracę w instytucjach edukacyjnych, wykonywało inne zajęcia, co dało im doświadczenie pozwalające obecnie nadzorować i realizować projekty międzynarodowe. Niekiedy potrzeba posiadania specyficznych kompetencji i predyspozycji, niewynikających bezpośrednio z pracy w szkole, powodowała, że zadań związanych ze szkolną współpracą międzynarodową podejmowały się właśnie osoby z doświadczeniem zdobytym poza sektorem edukacji. Takie doświadczenia okazywały się przydatne chociażby w wykonywaniu zadań administracyjnych czy też wymagających kompetencji przywódczych lub zdolności do pracy w środowisku międzynarodowym.

W szkole pracuję dwunasty rok. Dlaczego szkoła? Zrobiłem studia pedagogiczne. Kończąc je, złożyłem CV do firm i do szkół, odezwała się szkoła i tak na razie zostało.

Mimo że jestem już po pięćdziesiątce, w szkole pracuję raptem chyba 14 lat. Przeszłam z korporacji i nagle okazało się, że znam się na zarządzaniu projektami, bo między innymi tym zajmowałam się w swojej poprzedniej pracy. Było trochę inaczej, ale można to podciągnąć pod zarządzanie projektami. A to, że znam się na Excelu... Wie pan, Excel nie jest powszechną wiedzą, a dla mnie chlebem powszednim. Więc po prostu okazało się, że potrafię robić rzeczy, o których inni nawet nie myśleli.

Jakie cechy ma lider?

Informacje zebrane podczas wywiadów pozwalają sądzić, że o pełnieniu funkcji lidera działań międzynarodowych w szkole decydują nie tylko kompetencje zawodowe, ale również predyspozycje osobiste i konkretne cechy charakteru. Szczególnie istotne wydają się cechy, które sprzyjają podejmowaniu przez nauczyciela dodatkowych aktywności i przejawianiu większego zaangażowania w pracę i życie szkoły. Badani nauczyciele nierzadko podkreślali, że postrzegają siebie jako osoby aktywne, nieobawiające się wyzwań oraz zdolne do poświeceń na rzecz swojej szkoły.

W zasadzie to chyba trochę przypadek. Jestem aktywną osobą, która angażuje się w wiele działań. Pamiętam, jak szukaliśmy partnerów, jak zabieraliśmy się za pisanie pierwszego projektu. [...] Niedługo wcześniej zostałam kierownikiem kształcenia praktycznego w naszej szkole.

Wtedy pracowałam jako nauczyciel-bibliotekarz. Może będę nieskromna, ale byłam bardzo niespokojna i ciągle coś sobie wyszukiwałam, jakieś pomysły, żeby w tej szkole coś się zadziało fajnego.

Dlaczego akurat ja? Ponieważ większość pozostałych nauczycieli bardzo bała się podjęcia takiej inicjatywy, a ja się nie boję. [...] Ktoś ostatnio powiedział, że gdyby mnie odcięto od projektów, to by mi odebrano tlen. Znajdę sobie wtedy coś innego, spokojnie.

Niektórzy rozmówcy podkreślali też, że koordynowanie projektów daje im dużą satysfakcję przede wszystkim ze względu na charakter i specyfikę takich działań. Współpraca zagraniczna wniosła istotną wartość w ich życie i okazała się istotnym dopełnieniem codziennych obowiązków w pracy nauczyciela. Często projekty okazywały się nie tylko odskocznią od rutyny zawodowej, ale również źródłem nowej pasji, jaką daje współpraca międzynarodowa.

Pomyślałam, że może gdyby była szansa napisania projektu przez naszą szkołę, też byśmy wzięli w tym udział. I to mnie tak zapaliło [...], że zaczęliśmy to robić. I stało się to moją pasją.

Bez pasji koordynowanie projektów byłoby absolutnie niemożliwe.

Uczestnicy wywiadów zwracali też uwagę na te kompetencje, które przekładają się na organizację pracy w ramach projektów oraz na aspekty logistyczne pracy z organizacjami partnerskimi. W tym kontekście podkreślano przede wszystkim zdolności organizacyjne, umiejętność zaplanowania zarówno działań własnych, jak i zadań stojących przed innymi członkami zespołów projektowych. Takie cechy pozwalają zapanować nad dużą liczbą zadań, które towarzyszą realizacji projektu, oraz zapewnić oczekiwaną jakość rezultatów.

Ciężko mówić o sobie, ale wydaje mi się, że jestem poukładaną, dosyć dobrze zorganizowaną osobą. Myślę, że te cechy mojej osobowości są przydatne, bo to pozwala

realizować projekty na dobrym poziomie. Często nasze projekty są podawane jako przykład dobrych praktyk, często raporty końcowe z realizacji projektu są uznawane za wzorcowe, dostajemy pochwały... Wyrzuciłam już tę kartę, ale miałam od naszego koordynatora z fundacji taką laurkę. Jest to więc jakaś nagroda, pewnie za organizację, dokładność, to są moje pozytywne cechy i one się przydają.

Często samoocenie dokonywanej przez rozmówców towarzyszyło również porównywanie do innych członków grona pedagogicznego, którzy nie przejawiają takiej inicjatywy. Na ich tle liderzy projektów postrzegają siebie jako osoby, od których niejednokrotnie zależy jakość pracy szkoły oraz jej dalszy rozwój instytucjonalny.

Myszę, że w każdej grupie zawodowej są ludzie, którzy identyfikują się ze swoim zawodem, ze swoim miejscem pracy. I są też tacy, którzy tylko przychodzą do pracy. Myszę, że to nie jest nic dziwnego, to jest wszędzie.

Nie, to nie strach, to jest lenistwo. To jest naprawdę wysiłek napisać projekt. Wnioski aplikacyjne to obszerne dokumenty. Trzeba usiąść, napisać, pozierać podpisy, nie mając gwarancji, że coś z tego będzie [...], a ludziom się po prostu nie chce.

Należy również dodać, że nie wszyscy uczestnicy wywiadów postrzegają siebie jako inicjatorów zmian w swoich szkołach. Część z nich woli określać siebie mianem koordynatorów projektów lub – po prostu – jako osoby realizujące konkretne projekty wymian uczniowskich czy też kursów doskonalenia kadry.

Ja liderem? Zostałam wyznaczona, ponieważ to jest mój czwarty projekt. Czasami bez przerwy pisaliśmy następny, od razu jak się poprzedni skończył. Ale liderem bym się nie nazwała.

Czy lider musi działać sam?

Podczas wywiadów badani nauczyciele zostali poproszeni o przedstawienie zakresu obowiązków, jakie wynikają z pełnienia przez nich funkcji liderów projektów. Zebrane informacje pokazały, że badane szkoły znacząco różnią się pod względem charakteru i zakresu zadań koordynatorów. Niektórzy rozmówcy podkreślali, że za zdecydowaną większość zadań projektowych, a często za wszystkie główne działania odpowiadają sami. Inni natomiast przyznawali, że sukces ich projektów nie byłby możliwy bez wsparcia współpracowników. I chociaż część rozmówców zwracała uwagę, że najbardziej odpowiada

im indywidualny charakter pracy, to zdecydowana większość respondentów przyznała, że ceni sobie pomoc innych osób włączających się w projekty.

Był jeden projekt, który koordynowała koleżanka z Centrum Kształcenia Praktycznego. Wszystkie pozostałe obecnie realizowane są w zasadzie mojego autorstwa i podlegają mojej koordynacji. [...] Cały czas staram się uczestniczyć w działaniach i jak tylko mam możliwość to szukam kontaktów i partnerów. W projekty angażują się też nauczyciele języków obcych. Koleżanki anglistki tłumaczyły wniosek i bardzo pomagały mi w kontaktach międzynarodowych.

Należy również dodać, że nie we wszystkich szkołach aktywnych międzynarodowo pojawili się nauczyciele, którzy przejęli większość obowiązków lub wszystkie zadania związane z realizacją projektów. Były i takie placówki, w których za projekty odpowiadały różne osoby, co niejednokrotnie oznaczało większe zaangażowanie dyrekcji szkoły w proces zarządzania działaniami na rzecz internacjonalizacji danej placówki.

Mamy dość sporą grupę językowców. Obecnie mamy jeden projekt, którego jestem koordynatorem, ale w ubiegłym roku skończył się inny, do którego została wyznaczona inna osoba. Współpracujemy ze sobą. Łatwiej jest działać w kilka osób, które mają pojęcie, o tym jak to funkcjonuje, niż gdyby była od tego tylko jedna osoba.

Wyniki badania pokazują, że koordynacją projektów zajmują się często różni nauczyciele, a ustalenia między nimi nie pozwalają jednoznacznie określić, który jest głównym koordynatorem poszczególnych działań projektowych. W taki sposób pracowały najczęściej zespoły dwuosobowe. Badanie pokazało, że takie rozwiązanie niejednokrotnie okazywało się bardzo istotnym czynnikiem podnoszącym jakość projektu ze względu na różnorodność kompetencji i odmienne predyspozycje każdej z zaangażowanych osób.

Stworzyliśmy grupę, na początku było w niej chyba pięć osób. Spotkaliśmy się, zaczęliśmy badać możliwości, byliśmy też na szkoleniu dla wnioskodawców w Warszawie. I potem z tej grupy praktycznie zostałyśmy we dwie, jako anglistki. Wcześniej pomagała nam też germanistka.

Co ważne, osoby prowadzące projekty w zespołach dwuosobowych często podkreślały, że wartością dodaną takiej organizacji pracy jest wzajemne uzupełnianie się w realizacji zadań projektowych. Efektywne wykonywanie

zadań w zespole często jest uzależnione od dobrych kontaktów koordynatorów, a wspólnej pracy w ramach projektu towarzyszą również przyjaźnie rozwijane poza szkołą. Pozwalają one nie tylko na bardziej produktywne zarządzanie projektem, ale również ułatwiają rozwiązywanie problemów. Wspólne pokonywanie przeciwności, jakie nierzadko pojawiają się w najmniej spodziewanych momentach, pomaga wzajemnie motywować się do dalszej pracy.

Robimy wszystko w duecie, więc to są nasze wspólne role.

Podzieliliśmy się obowiązkami: kolega organizuje praktyki dla uczniów, a ja we współpracy z firmą zewnętrzną pisałam ostatnio projekty na wyjazdy dla nauczycieli.

Koleżanka, która jest siłą napędową i koordynuje wszystkie projekty współpracy szkół, przyczyniła się do tego, że poprzedni projekt Erasmusa i obecne dwa mogły zaistnieć w szkole. [...] W przypadku współpracy szkół to ona spina działania, a w przypadku mobilności kadry edukacyjnej moja rola polega na współpracy z FRSE i na wprowadzaniu online wszystkich dokumentów związanych z mobilnością zagraniczną nauczycieli. Później odpowiadam też za upowszechnianie rezultatów odbytych szkoleń. Może moja rola jest mniejsza niż jej, a może po prostu uzupełniamy się.

ROZDZIAŁ III

Liderzy wobec zmian w szkołach



Dzięki współpracy międzynarodowej liderzy projektów wydają się mieć istotny wpływ na zmiany zachodzące w ich macierzystych placówkach edukacyjnych. Zasadne wydaje się więc przeanalizowanie, jakie rezultaty projektów są dla nich najistotniejsze zarówno w wymiarze korzyści indywidualnych, jak i w kontekście szerszych zmian, mających przełożenie na całą społeczność szkoły oraz na jej otoczenie instytucjonalne. Niniejszy rozdział dotyczy przede wszystkim tych efektów współpracy międzynarodowej, które uczestnicy wywiadów wymieniali najczęściej jako motywację do realizacji dalszych działań na rzecz umiędzynarodowienia swoich szkół.

Korzyści indywidualne

Uczestnicy wywiadów chętnie dzielili się informacjami dotyczącymi rezultatów projektów, które realizowali w swoich szkołach. Przy tej okazji często podkreślali, że kiedy współpraca międzynarodowa przynosi wymierne efekty, praca nad projektami może być źródłem olbrzymiej satysfakcji. Wynika ona nie tylko z możliwości obserwacji tego, jak zmienia się szkoła, obowiązujący w niej proces nauczania czy wyniki uczniów. W opinii uczestników wywiadów istotnym czynnikiem motywującym do dalszego prowadzenia projektów była również możliwość sprawdzenia się na nowym polu, wyjścia poza ramy codziennej pracy dydaktycznej, a często też przełamania jej rutyny. Dotyczyło to zwłaszcza tych osób, które podkreślały, że w pracy zawodowej potrzebują dodatkowych bodźców pozwalających zmniejszyć ryzyko wypalenia zawodowego.

Wszystko zależy od człowieka. Sama szybko nudzę się wszystkim, więc udział w projektach to również sposób, żeby uniknąć wypalenia zawodowego. Człowiek ma tyle lat, na ile się czuje. Minęło właśnie 12 lat od kiedy pracuję jako nauczyciel. Szukanie nowych pomysłów za granicą to bardzo ciekawe doświadczenie, daje dużą satysfakcję.

Trochę był to zbieg okoliczności, że zaczęłam realizować projekty [...], ale będę się tym zajmować do czasu, kiedy będę miała z tego chociaż odrobinę radości. Tak naprawdę to z jednej strony ciężka praca, logistyczna, dokumentacyjna itd., ale z drugiej to po prostu świetna szansa rozwoju dla uczniów i dla nas też. Korzystam z każdego wyjazdu, językowo czy kulturowo, czy w jakikolwiek inny sposób.

Istotnym czynnikiem motywującym nauczycieli do dalszego działania na polu współpracy międzynarodowej były również nowe kompetencje i umiejętności, które zdobywali w wyniku realizacji projektów. Zdecydowana większość deklarowanych korzyści w tych obszarach dotyczyła przede wszystkim zmiany postaw oraz rozwoju kompetencji miękkich, w tym

większego otwarcia i wychodzenia poza ramy codziennej pracy dydaktycznej. Często zmiany takie były spowodowane koniecznością przełamania barier osobistych, a to wynikało bezpośrednio z charakteru pracy projektowej, zdecydowanie różniącej się od codziennej pracy w szkole. Ponieważ duża część zadań projektowych jest realizowana zespołowo, praca koordynatora wymaga pokonywania barier związanych z relacjami interpersonalnymi czy rozwiązywaniem konfliktów. W tym kontekście badani nauczyciele zwracali uwagę zwłaszcza na kompetencje międzykulturowe, których zwiększeniu sprzyjała współpraca w zespołach międzynarodowych.

Dalej uważam, że jestem nieśmiałą i introwertyczną osobą, ale projekty zmusiły mnie do tego, żebym panowała nad pewnymi rzeczami, z którymi mam problem. Lubię siebie taką odmienioną, bo naprawdę dużo mi to daje w pracy na co dzień, z uczniami, i jest mi łatwiej. [...] Myślę, że to, że potrafiłam pracować nad sobą i się zmienić, sprawia, że mam motywację, by do tego samego zachęcać uczniów – mówić im, że warto. Nieważne więc, że ktoś jest nieśmiały i że jest z małej miejscowości, to nie ma znaczenia, bo jak się chce, to po prostu można.

Uczestnicy wywiadów podkreślali, że na początku realizacji projektów barierę stanowiła obawa przed porozumiewaniem się w języku obcym. Na ten aspekt szczególną uwagę zwracały osoby bez przygotowania filologicznego, na co dzień uczące przedmiotów niejęzykowych. Należy jednak dodać, że nauczyciele języków obcych także przyznawali się do początkowych obaw o swoją poprawność językową w kontaktach z obcokrajowcami. Co więcej, w przypadku części rozmówców, realizacja projektów zwiększyła motywację do rozpoczęcia lub kontynuowania nauki kolejnych języków. Dotyczyło to zwłaszcza sytuacji, kiedy partnerzy projektowi pochodzili z krajów, gdzie znajomość angielskiego lub niemieckiego (główne języki komunikacji w projektach) nie jest na tyle powszechna, aby podczas pobytu nauczycieli za granicą mogła wystarczyć do komunikacji w życiu codziennym.

Myślę, że wszystkie nasze projekty mają ogromny wpływ również na mnie, bo pamiętam swoje umiejętności językowe na początku realizacji projektów. Znałem kilka języków, uczyłem się na studiach i w liceum, ale czuję – zresztą mówią to też nasi partnerzy – że z każdym rokiem nasze umiejętności komunikowania się są coraz lepsze. Dwa lata temu postanowiłem też uczyć się niemieckiego. Mamy partnerów w Austrii i w Niemczech, więc język niemiecki jest nam czasami bardziej potrzebny niż inne. Dlatego staramy się rozwijać te umiejętności.

To ogromne wzmocnienie naszej komunikacji, zwiększenie naszej wiedzy językowej. [...] Taki wyjazd zawsze daje możliwość rozwoju językowego. Przyznam, że hiszpańskiego nauczyłam się stosunkowo niedawno i to dlatego, że miałam dużą potrzebę wyjeżdżać do Hiszpanii, głównie na kursy, i że poznałam ludzi, z którymi cały czas utrzymujemy kontakt. Cała nasza komunikacja odbywa się w języku hiszpańskim, a przecież nie kończyłam studiów z tego języka. Dało mi to ogromną wiedzę i umiejętność komunikacji, posługiwania się żywym, a nie książkowym językiem.

Badani nauczyciele zwracali też uwagę, że istotne korzyści dla dalszego rozwoju zawodowego często płyną już z samej możliwości zaangażowania w zarządzanie projektem, zwłaszcza gdy dana osoba nie miała wcześniej doświadczeń związanych z pełnieniem funkcji koordynatora działań międzynarodowych. Zaangażowanie w taką funkcję przyczynia się do zwiększenia nie tylko kompetencji zarządczych i interpersonalnych, ale również umiejętności organizacyjnych, związanych chociażby z planowaniem zadań i zarządzaniem czasem pracy. W opinii koordynatorów projektów znaczącą korzyścią wynikającą z realizacji projektów było nabycie umiejętności *stricte* administracyjnych, których nauczyciele zazwyczaj nie mają, ze względu na wykonywane w codziennej pracy obowiązki dydaktyczne. W tym kontekście wymieniano m.in. pracę z dokumentami, planowanie budżetu oraz inne czynności administracyjno-finansowe. Zwracano uwagę, że nowe umiejętności nierzadko wynikają z konieczności kontaktów z instytucjami nadrzędnymi, jak samorządy, kuratoria czy inne podmioty działające w otoczeniu szkoły, a to wiąże się z koniecznością pokonywania barier administracyjnych, wynikających z biurokracji, w tym z wymogu znajomości procedur regulujących pracę tych instytucji.

Poza elementami językowymi zebrałam też inne doświadczenia. Nawet same papiery, ich przejście przez starostwo... To uczy zaradności, a takie dodatkowe umiejętności mają potem duże znaczenie w naszej pracy. Powiem szczerze, że ta odpowiedzialność czy formalności są najmniej przyjemne i tutaj trudno znaleźć osoby, które będą chciały się nimi zająć. Pewne sprawy załatwiane przez starostwo trwają dłużej, dlatego że ma ono swoje obowiązki, a te projekty bardzo często traktuje jako pracę dodatkową.

Myszę, że nasze projekty są za każdym razem bardziej zaawansowane pod względem organizacyjnym, bo na podstawie doświadczeń umiemy coraz więcej i za każdym razem ulepszamy te rozwiązania, które stosowaliśmy do tej pory. To pomaga bardziej uporządkować tę pracę i poprawić błędy, które wcześniej robiliśmy. Zrobiliśmy olbrzymi

krok w porównaniu z tym, co było na początku, jeżeli chodzi o samą realizację projektów. Wszystko jest lepiej ułożone, chociaż coraz trudniejsze i bardziej skomplikowane.

Wśród korzyści wymieniano również możliwość nawiązywania kontaktów zawodowych z przedstawicielami zagranicznych instytucji partnerskich. W opinii uczestników wywiadów podtrzymywanie tych relacji, które często okazują się bardzo trwałe, niejednokrotnie pozwala na realizację następnych wspólnych projektów, a także wymianę informacji o kolejnych działaniach. Ponadto umożliwia podtrzymywanie procesów internacjonalizacji nawet w tych okresach, kiedy dana szkoła nie jest zaangażowana w żadne działania projektowe. Część osób mówiła, że kontakty indywidualne z biegiem lat potrafią przerodzić się w prawdziwe przyjaźnie. Jest to postrzegane jako istotna wartość dodana wynikająca ze współpracy podejmowanej na poziomie instytucjonalnym.

Dzięki mediom społecznościowym wymieniamy się informacjami z nauczycielkami, które poznałyśmy za granicą. Opowiadamy i dzielimy się informacjami o kolejnych wyjazdach, a także współpracujemy w ramach eTwinning.

Najmilej wspominam pierwsze projekty. Wtedy najważniejsza była dla nas możliwość poznawania nauczycieli z innych krajów. Teraz wykorzystuję te kontakty dla rozwoju szkoły.

Często podkreślano, że instytucjonalne korzyści wynikające z rozwoju potencjału kadry mają wpływ na jakość procesu kształcenia, a aktywne uczestnictwo nauczycieli w projektach prowadzi do zdecydowanie większego zaangażowania uczniów zarówno w wyjazdy zagraniczne, jak i we wspólne działania szkół z różnych krajów. Zwracano też uwagę na zmiany związane z metodyką nauczania i warsztatem pracy nauczycieli, które często były efektem obserwacji przebiegu procesu edukacji w innych krajach. Wskazywano, że zmiany w sposobie prowadzenia zajęć pociągają za sobą również zwiększenie motywacji uczniów do udziału w projektach.

Po kursach metodycznych prowadzenie lekcji trochę się zmieniło, bo nauczyłyśmy się nowych metod, przywieźliśmy różne inne umiejętności i wprowadzamy je na lekcjach, podczas pracy z uczniami.

Najpierw zauważyliśmy, że to my, nauczyciele, się zmieniamy. W tej chwili chyba nie mamy w szkole nauczycieli, którzy w ogóle nie posługiwaliby się językiem obcym, chociażby na poziomie komunikatywnym. Każdy nauczyciel jest w stanie porozumieć się

po angielsku, niektórzy jeszcze po niemiecku. Kiedy zaczęliśmy rozwijać swoje kompetencje, zauważyliśmy, że uczniowie, którzy uczestniczą w projektach, też się rozwijają i zdobywają nowe umiejętności.

Myślę, że szkole średniej byłoby teraz trudno funkcjonować bez współpracy zagranicznej. Niewiele jest już takich szkół, w których mało dzieje się, szkół zamkniętych stricte w swoim środowisku. Współpraca międzynarodowa to również czynnik motywujący uczniów do nauki.

Uczestnicy wywiadów zwracali też uwagę, że nauczyciele chętniej realizują kolejne projekty, jeżeli sami doświadczą korzyści wynikających z takich działań. Nowe kompetencje wynikające z udziału w projekcie międzynarodowym potrafią zmobilizować do dalszej pracy na rzecz pozyskiwania dofinansowania na kontynuację podjętych już działań. W opinii koordynatorów jest to wartość dodana, zdecydowanie zwiększająca efektywność pracy projektowej oraz motywująca nauczycieli do pracy w zespołach projektowych. W tym kontekście wskazywano zwłaszcza nauczycieli z mniejszym stażem, którzy dopiero rozpoczynają pracę w zawodzie. W opinii rozmówców w wypadku takich osób zaangażowanie w projekt często pozytywnie wpływa na ich motywację do dalszej pracy w szkole i pozwala im sprawdzić się w innych obszarach, niezwiązanych z dydaktyką.

Projekty przyciągają przede wszystkim osoby kreatywne, z pasją, które potrafią zachęcić, zmobilizować młodzież. [...] Jeżeli nowy nauczyciel zatrudniony w szkole czy młody nauczyciel, startujący w tym zawodzie, ma możliwość wejścia w krąg osób, które w coś się angażują, to go to rozwija.

Nigdy nie jest tak, że nagle wszyscy mamy odpowiednie predyspozycje, wszyscy się w to zaangażujemy. Jest to szansa, by zobaczyć, jak się pisze takie projekty, jak wygląda sfera logistyczna, na co zwrócić uwagę, jak rozliczać finanse, ile osób zaangażować do współpracy. [...] To są w tej chwili już znane ścieżki w wielu szkołach i raczej rozszerzamy grono współpracowników, krajów, szkół, które chcą się w to włączyć.

Istotną korzyścią, którą zadeklarowała zdecydowana większość uczestników wywiadów, była również możliwość poznania odmiennej kultury i sposobu życia w innych krajach. Nauczyciele często podkreślali, że zwiększenie kompetencji międzykulturowych zdecydowanie poszerza światopogląd i sprawia, że stają się bardziej otwarci, a to z kolei znajduje odzwierciedlenie w sposobie nauczania.

Niektórzy rozmówcy podkreślali jednak, że korzyści z realizacji projektów w innych krajach nie należy mylić z tymi, jakie zyskuje się dzięki wyjazdom turystycznym.

Korzyści były bardzo duże. My tego nie odbieramy jako wyjazd turystyczny. [...] Stać mnie na to, żeby kupić bilet. Jeśli chciałabym polecieć do Mediolanu na zwiedzanie, to polecę. Ale to nie o to w tym chodzi. Właśnie to jest to poznawanie od podszewki. To jest kontakt z tamtym nauczycielem, to jest nauczenie się czegoś. To jest właśnie ten rozwój. Jeśli ktoś traktuje to jak wyjazd turystyczny, to nie ma to sensu. Trzeba coś więcej z tego wynieść.

Wyjazdy naprawdę otwierają na świat, to nie są wypadki turystyczne. I dla uczniów, i dla nauczycieli. To nie jest tylko tak, że to jest po prostu wyjazd. To jest poznawanie kultury od podszewki. Wtedy dopiero nauczyciele widzą, jak inna szkoła pracuje, jak tam jest to rozwiązane. Każdy chętnie się czegoś uczy. A te projekty to jest tak naprawdę możliwość porozmawiania z innymi nauczycielami z innych krajów, poćwiczenia języka, poznania ich kultury, otwarcia się na świat. Dzięki projektom bardziej się otworzyliśmy. Gdyby nie one, nauczyciele to byłby taki zaścianek.

Niektórym może się wydawać, że to czysta przyjemność, a przecież każdy wyjazd z uczniami wiąże się z poukładaniem spraw rodzinnych, chociażby zorganizowaniem opieki nad dziećmi. [...] Wyjazdy z uczniami to nie wakacje.

Wymiar instytucjonalny współpracy

Informacje zebrane podczas wywiadów dotyczyły również instytucjonalnych korzyści, jakie przynosi współpraca międzynarodowa szkół. W opinii badanych nauczycieli główne cele tej współpracy zasadały się na umożliwieniu uczniom wyjazdów zagranicznych oraz na zwiększeniu kontaktów z instytucjami realizującymi nauczanie w innych krajach. Oba te cele wynikają z potrzeby podniesienia jakości nauczania i poprawy wizerunku szkół. Często bezpośrednią motywacją do podjęcia współpracy międzynarodowej był przykład innych placówek, które z sukcesem realizowały podobne działania. W takiej sytuacji impuls do podjęcia działań projektowych wychodził nie tylko od nauczycieli, ale i od uczniów, którzy dowiadywali się o możliwościach wyjazdów zagranicznych od kolegów z innych szkół.

Inne szkoły realizowały projekty, a nasi uczniowie pytali, czy my także będziemy organizować wyjazdy zagraniczne. Sąsiednia szkoła realizowała wymiany z Francją

i z Niemcami. Nasz dyrektor chciał, żebyśmy zaczęli prowadzić podobne działania, ale nie umieliśmy znaleźć partnera. Zupełnie nie wiedzieliśmy, jak zacząć.

Zauważyliśmy u uczniów mniejsze zainteresowanie egzaminami zawodowymi oraz dobrym wynikiem na maturze, więc szukaliśmy czegoś, żeby zachęcić ich do nauki. Zaczęliśmy od zagranicznych praktyk i staży zawodowych. Później uznaliśmy, że nauczyciele też powinni brać udział w projektach.

Badanie pokazało, że nawet jeśli badani liderzy nie realizowali wszystkich projektów sami, w zdecydowanej większości mieli dość szeroką wiedzę na temat instytucjonalnego kontekstu działań na rzecz internacjonalizacji swoich szkół. Wiedzieli, dlaczego dana szkoła realizuje projekty, z jakimi problemami musi się mierzyć w codziennej pracy dydaktycznej oraz na jakie jej potrzeby instytucjonalne odpowiadały realizowane inicjatywy. Potrafili również wskazać, w jakim stopniu prowadzone przez nich projekty wpisują się w szerszą strategię rozwoju ich macierzystych placówek edukacyjnych. W tym kontekście najczęściej podkreślali konieczność podnoszenia przez nauczycieli kompetencji oraz wzbogacania sposobów kształcenia o nowe formy prowadzenia lekcji.

Jesteśmy dużą jednostką, więc łatwo zauważyć, że szkoła tego typu musi wykazywać się na różnych płaszczyznach. Poza tym mamy aspiracje do bycia najlepszą szkołą w regionie, więc z automatu również te projekty unijne są zauważane. Z jednej strony jesteśmy zobowiązani, by o nich mówić, a z drugiej każdy, kto czyta artykuły o naszych działaniach, widzi, że jesteśmy aktywni. [...] Chcemy, by uczniowie byli wykształceni w różnych dziedzinach, i te projekty pozwalają nam uzupełnić to, czego nie jesteśmy w stanie zrobić w ramach programu nauczania.

Zaczęliśmy w sumie dość przypadkowo, ale te pierwsze projekty dały nam duży impuls do dalszych działań. Zobaczyliśmy po prostu, jak wygląda edukacja w różnych krajach europejskich, bo pierwszy projekt był z Belgią, z Włochami i z Grecją. Umówmy się, że w Grecji i Włoszech wygląda to podobnie, jak u nas, chociaż tam może trochę większy nacisk kładzie się na szkolenie praktyczne. Ale Belgia... to było wielkie „wow”. Ich system edukacji, ich wyposażenie... Zaczęliśmy się od nich uczyć i tak z każdym projektem wnosiliśmy coś nowego do szkoły i dostrzegaliśmy nowe korzyści płynące z uczestnictwa w projekcie.

Wielu rozmówców deklarowało, że ich szkoły bardzo pozytywnie wyróżniają się na tle innych placówek edukacyjnych w swoim środowisku lokalnym.

W tym kontekście podkreślano, że szkoła współpracująca międzynarodowo ma możliwość korzystania z wiedzy i doświadczeń zdobytych za granicą, co w dużej mierze przyczynia się do wdrażania ciekawych rozwiązań i dobrych praktyk zarówno w zakresie nauczania, jak i zarządzania. W opinii tych nauczycieli placówki takie wciąż należy traktować jako ewenement w polskim systemie oświaty. Pojawiały się głosy, że szkoły działające międzynarodowo powinny być traktowane jako wzór dla innych placówek. Dlatego też ważne jest dzielenie się doświadczeniem z nauczycielami z innych szkół.

Przejęliśmy kilka elementów w zakresie zarządzania szkołą, oczywiście nie dyskutuję, czy zawsze te najlepsze, ale opieramy się na różnych doświadczeniach i mogę powiedzieć, że my, nauczyciele, działamy coraz odważniej. Nasze projekty trwają już na tyle długo, że to nie jest tylko kwestia wyjazdów dla młodzieży. W tych ostatnich projektach wystaliśmy większą grupę nauczycieli. Są to zawodowcy. Myślę, że to fajnie, że ci nauczyciele mają porównanie, jak wygląda praca, co się robi na normalnych zajęciach w takich szkołach, jaka jest tematyka. Także i oni są proszeni, by pomóc w danych dziedzinach przy organizacji projektu, i to się naprawdę sprawdza.

Rodzice i dziadkowie cieszą się i szanują nas jako szkołę za to, co robimy dla uczniów. Mamy też silną pozycję w gminie, bo cenią nas za to, że staramy się coraz bardziej wychodzić na zewnątrz. Coraz częściej się pokazujemy, występujemy na wydarzeniach upowszechniających albo piszemy artykuły. Wszędzie nas pełno!

Badani nauczyciele oprócz korzyści, jakie realizacja projektów przynosi szkołom bezpośrednio zaangażowanym we współpracę międzynarodową, opisywali również to, w jaki sposób działania na rzecz umiędzynarodowienia wpływają na instytucje, z którymi współpracuje dana szkoła. Wzrost prestiżu umiędzynarodowionej placówki powoduje, że zwracają się do niej inne szkoły, które również chciałyby rozpocząć realizację projektów zagranicznych. Dodatkowo, w ramach upowszechniania rezultatów projektów zagranicznych, nauczyciele uczestniczą w wydarzeniach organizowanych przez inne placówki, co pozwala na dzielenie się rezultatami projektów.

Wymieniamy się doświadczeniami z realizacji projektów, a kilka szkół korzystało z naszych doświadczeń w zakresie upowszechniania czy pisania raportów. [...] Wymieniamy się również kontaktami do partnerów zagranicznych, nie tylko ze szkołami z naszego powiatu. To poszerza naszą bazę stałych partnerów.

Przed wszystkim stawiamy na multimedia. Mamy stronę szkoły i grupę na Facebooku, do której zapraszamy nauczycieli z Polski oraz tych, których poznajemy na kursach za granicą. Dzielimy się tym, czego dowiadujemy się podczas wyjazdów. Ponadto mieliśmy audycję w radio i pisałyśmy artykuły do lokalnych gazet. [...] Zorganizowałyśmy też konferencję dla nauczycieli i dyrektorów, żeby zapoznać ich z tym, co robimy. To są często osoby, które nie uczestniczyły w takich projektach, a chciałyby brać w nich udział.

To, czego się nauczymy w jednym kraju, możemy potem przekazywać w innym. [...] Zdobyta wiedza nie zostaje tylko w gronie partnerów projektu, ale upowszechniamy ją w innych szkołach.

Często włączanie innych instytucji w działania szkoły odbywa się już na etapie realizacji projektu. Dotyczy to chociażby szkół zawodowych, które aktywnie współpracują ze środowiskiem pracodawców. W ramach takiej współpracy szkoły mogą dzielić się informacjami i dobrymi praktykami w zakresie nowoczesnych rozwiązań stosowanych w edukacji zawodowej za granicą. Daje to również szansę na promocję polskich uczniów na lokalnych rynkach pracy.

Przed wszystkim bardzo intensywnie współpracujemy z pracodawcami. Mamy też dobre relacje z pracownikami w wojewódzkim centrum szkolenia nauczycieli i byliśmy zapraszani do wygłaszania prezentacji na różnych konferencjach dla nauczycieli. [...] Dzięki nowym kontaktom udało się nam wymienić informacjami z nauczycielami z różnych regionów Polski.

Największym wyzwaniem na lokalnym rynku jest to, by pracodawcy docenili umiejętności zawodowe uczniów zdobyte za granicą, bo czasami, jak spotykamy się z naszymi zaprzyjaźnionymi pracodawcami, to słyszymy: „a po co wysyłacie ich za granicę, przecież u nas świetnie nauczy się wszystkiego, po co, to jest tylko zmarnowany czas”. Czasami brakuje nam tego docenienia, bo często pracodawcy patrzą tylko z perspektywy własnych interesów, w ogóle nie patrzą na rozwój ucznia. Być może faktycznie uczniowie uczą się noszenia tacy w Polsce, ale już niekoniecznie rozwiną swoją osobowość.

Niektórzy uczestnicy wywiadów wspominali również o zmianach, które zaszły w ich szkołach w wyniku projektów międzynarodowych, polegających np. na nabyciu tzw. środków trwałych, takich jak nowy sprzęt, oprogramowanie lub inne pomoce dydaktyczne. Zakupy najczęściej wynikały bezpośrednio z tematyki działań projektowych, chociaż czasami już sama realizacja projektu

wymagała zakupu sprzętu, który ułatwiłby pracę koordynatorom (np. notebook, tablet) lub pomógł w prowadzeniu działań projektowych (np. aparat do dokumentacji działań). W tym kontekście podkreślano przede wszystkim, że nowe urządzenia i pomoce mogą być wykorzystywane także przez innych nauczycieli po zakończeniu projektów, a to w istotny sposób przekłada się na jakość nauczania. Część osób przyznała, że wykorzystywanie sprzętu i innych nowinek technologicznych podczas lekcji zdecydowanie podnosi motywację uczniów do uczestnictwa w zajęciach i do nauki.

Po powrocie z wyjazdu w ramach projektu kupiliśmy tablet i aparat cyfrowy, żeby móc dokumentować kolejne działania. Potem zakupiliśmy tablice interaktywne, drukarki i rzutnik.

Kupujemy wyłącznie rzeczy, które są potrzebne do realizacji projektu. Potem korzystamy z nich w szkole. [...] Tablica interaktywna wisi w mojej klasie. Z wizualizera korzystają wszyscy nauczyciele, a aparat fotograficzny służy nam do robienia zdjęć w kolejnych projektach.

Podkreślano, że chociaż takie zmiany są bardzo istotnym efektem projektów, to należy rozpatrywać je raczej jako wartość dodaną działań międzynarodowych, a nie jako ich bezpośredni cel. Przekonania te wydają się podyktowane świadomością ograniczeń w budżecie projektów międzynarodowych, który sporadycznie pozwala na zakup dużej ilości pomocy dydaktycznych. Pojawiały się również opinie, że o ile współpraca międzynarodowa może stanowić dodatkowy impuls do zakupu materiałów dydaktycznych, zwłaszcza gdy wymaga ich dany projekt, to od projektów zagranicznych trudno oczekiwać sfinansowania podstawowych potrzeb szkoły w zakresie sprzętu i pomocy do pracy z uczniami. Jest tak, ponieważ najczęściej potrzeby te w znacznym stopniu przewyższają wartość przyznanych środków dodatkowych i w związku z tym powinny być finansowane z innych źródeł.

Dla szkoły istotną wartością jest sprzęt, który pozostaje po projektach. Na przykład laptopy i inne rzeczy, które są niezbędne do realizacji projektu i nie zużyją się na wyjeździe, potem służą jeszcze przez wiele lat. To istotne w kontekście budżetu. Uczeń odchodzi z korzyścią, natomiast my zostajemy, uczymy. I ten sprzęt zostaje, co też jest motywacją do realizacji projektów.

Musieliśmy kupić telefony komórkowe, żeby testować aplikacje, bo symulator nie działał tak jak trzeba. Niektóre potrzeby można więc finansować ze środków projektowych, choć na pewno nie takie jak malowanie sali czy zakup ławek – podstawowe wyposażenie powinno być w szkole. Czasami jednak, jeśli tematyka projektu jest np. z zakresu fizyki, chemii, trzeba kupić jakieś elementy, które będą potrzebne do przeprowadzenia eksperymentów a których nie ma w szkole. Myślę, że wtedy na pewno finansowanie ze środków projektowych jest sensowne.

Zgodnie z deklaracjami koordynatorów projektów, wymierne korzyści z realizacji działań międzynarodowych w szkołach mają także uczniowie. Nauczyciele mówili, że projekty zwiększają ich motywację do nauki, a często mają także wpływ na podniesienie ich wyników w nauce. W tym kontekście szczególną uwagę na szanse, jakie dają uczniom projekty międzynarodowe, zwracali nauczyciele szkół zawodowych. Podkreślali oni, że udział w projektach może być istotnym czynnikiem budującym przyszłe CV, co z kolei przekłada się na szanse uczniów na rynku pracy, budując im pozytywny wizerunek w oczach przyszłych pracodawców. Sprawia to, że uczniowie nie tylko chętnie uczestniczą w takich projektach, ale również oczekują, że szkoły zapewnią im taką możliwość również w kolejnych latach kształcenia.

Projekt to ogromna szansa dla młodzieży. Gdyby nie on, nasza młodzież nie miałaby możliwości nawiązania kontaktów międzynarodowych. Szkoła bez projektów także by funkcjonowała, ale działania międzynarodowe mają wpływ na rozwój uczniów i dają im satysfakcję. Robimy to przede wszystkim dla nich.

Ostatnie lata są dla nas łaskawe i dostaliśmy dość dużo środków na realizację projektów. Sądzę, że duża grupa młodzieży jest usatysfakcjonowana, a my staramy się spełnić ich oczekiwania. Myślę, że wynika to też z diagnozy naszych potrzeb. Z jednej strony młodzież wybiera technikum, szkołę średnią i, owszem, liczy się dla nich matura, egzaminy zewnętrzne, ale też jest duża grupa, która kładzie duży nacisk na umiejętności, na budowanie swojego CV. Oni naprawdę chcą uczestniczyć w tych wszystkich projektach. Jeżeli jest jeszcze jakaś możliwość udziału w szkoleniu, w dodatkowej praktyce, uzyskania jakiegoś certyfikatu, to mogą w ten sposób budować CV i mają poczucie, że kończą szkołę z czymś konkretnym, z dokumentem, który mogą przedłożyć pracodawcy.

Pytani o poziom zaangażowania uczniów w projekty, badani nauczyciele najczęściej wskazywali, że – poza uczestnictwem w wyjazdach i zadaniach w ramach projektów – uczniowie raczej nie pomagają w działaniach

organizacyjnych. Chętnie natomiast włączają się w promocję projektów, a to często wpisuje się również w szerszą strategię upowszechniania efektów współpracy międzynarodowej danej szkoły. W wywiadach często podkreślano, że jeśli dana grupa uczniów czuje się związana z projektem i jest zadowolona z wypracowanych rezultatów, to chętnie upowszechnia również zdobytą wiedzę zarówno podczas lekcji z uczniami z innych klas, jak i poza szkołą.

Uczniów angażujemy głównie do upowszechniania rezultatów projektu. Zdają relację z wyjazdów, informują o rezultatach projektu, robią gazetki w gablocie poświęconej projektom unijnym i piszą artykuły do naszej szkolnej publikacji, żeby promować projekty wśród młodszych roczników.

Uczniowie przede wszystkim biorą udział w procesie upowszechniania rezultatów. Robią prezentacje nie tylko w szkole, ale i poza nią, pokazują swoje umiejętności.

Badani nauczyciele doceniali zwłaszcza zaangażowanie w upowszechnianie wyników tych projektów, które opierały się na wypracowaniu interesujących rezultatów przez uczniów z różnych krajów. W tym kontekście wiele osób podkreślało, że uczniowie często są lepszymi rzecznikami idei umiędzynarodowienia szkół, zwłaszcza jeśli potrafią w ciekawy sposób dzielić się zdobytą wiedzą i wynikami zrealizowanych projektów. Co więcej, może to również okazać się efektywną formą promocji szkoły, zwłaszcza jeśli prezentacje projektów trafiają do kandydatów z kolejnych roczników, potencjalnie zainteresowanych aplikowaniem do danej placówki.

Upowszechnianie to właściwie rola młodzieży. My nią kierujemy, załatwiamy – chociażby transport, jeżeli trzeba gdzieś pojechać. A oni wyjeżdżają nawet do innych szkół, np. do gimnazjów, gdzie pokazują, czego nauczyli się na praktykach, jednocześnie promując naszą szkołę wśród potencjalnych kandydatów.

Jeżeli chodzi o upowszechnianie rezultatów, to jest nam łatwiej, kiedy mamy możliwość organizacji wystawy o projekcie, podczas której nasi uczniowie opowiadają – nie tylko w szkole – czego się nauczyli. Wtedy dociera to do większej liczby osób, także niebezpośrednio związanych ze szkołą.

W wypowiedziach części respondentów pojawiała się również refleksja, jak mogłyby potoczyć się dalsze losy ich szkół, gdyby nie realizowały one projektów międzynarodowych. W tym kontekście zwracano uwagę przede

wszystkim na możliwości, jakie daje prowadzenie projektów z partnerami z zagranicy. Podkreślano, że szkoła bez podobnych projektów byłaby mniej atrakcyjnym miejscem pracy, zwłaszcza dla przedsiębiorczych nauczycieli. Część osób przyznała jednak, że ich szkoły są na tyle aktywnymi instytucjami, że brak możliwości realizowania współpracy międzynarodowej nie osłabiłby ich motywacji do innych działań, które również mogłyby pozytywnie wpłynąć na uatrakcyjnienie oferty dydaktycznej tych placówek.

Brak tych projektów nie byłby pożyteczny dla szkoły. Na pewno miałybyśmy mniej pracy, ale rodzice są wymagający – myślę, że teraz nie wyobrażają sobie szkoły bez projektów. Nawet uczniowie mnie o nie pytają. Teraz projekty obejmą siódmą i ósmą klasę, a dzieci z młodszych mówią: „a my kiedy?”. Czyli uczniowie też mają oczekiwania, że to się nie skończy nagle. Są już tak przyzwyczajeni do tego, że odbywają się projekty, że nie wyobrażają sobie szkoły, w której by ich nie było.

Trudno gdybać, ale wydaje się, że bez projektów unijnych byłoby pusto, inaczej. A jeszcze, nie daj Boże, jeżeli trafiłaby się taka sytuacja, że gdzieś one są, a u nas ich nie ma. To by było już naprawdę trudne. Podejrzewam, z dużym prawdopodobieństwem, że nie mielibyśmy 70 pracowników w zespole szkół, tylko może 15, no bo to na pewno by się z tym wiązało.

Gdyby nie było projektów, to może szkoła rozwinęłaby się w innym kierunku, ale na pewno nie byłaby taka sama.

ROZDZIAŁ IV

Wsparcie liderów



Home

Niniejszy rozdział dotyczy identyfikacji wsparcia, jakie koordynatorzy projektów otrzymują w swoich macierzystych placówkach edukacyjnych. Opowiadając o rezultatach projektów, uczestnicy wywiadów często podkreślali, że przynoszą one ich szkołom wiele korzyści, zwłaszcza gdy w projektach biorą udział zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Warto dodać, że także w środowisku lokalnym współpraca międzynarodowa szkół jest najczęściej postrzegana jako wysiłek całej instytucji, a sukcesy odnoszone dzięki realizacji projektów nie tylko pozytywnie wpływają na wizerunek i prestiż danej placówki, ale również przekładają się na jej atrakcyjność wśród potencjalnych kandydatów. W ten sposób szkoła zyskuje opinię aktywnej placówki, która działa na rzecz podnoszenia jakości kształcenia, a przez wprowadzanie nowych rozwiązań zaobserwowanych za granicą, również na rzecz unowocześnienia swojej oferty dydaktycznej. Mogłoby się wydawać więc, że współpraca międzynarodowa w szkołach powinna angażować większość nauczycieli, świadomych korzyści, jakie przynoszą realizowane projekty. Wyniki badania pokazują jednak, że współpraca międzynarodowa często wymaga zdecydowanie większego wsparcia niż to, jakie zapewnia koordynatorom ich macierzysta placówka edukacyjna. Często okazuje się również, że zdecydowana większość obowiązków związanych z projektami spoczywa na barkach jednej lub kilku osób.

Wsparcie grona pedagogicznego

Badani nauczyciele zostali poproszeni o zdefiniowanie zadań, które wynikają z ich codziennej pracy projektowej. Z ich wypowiedzi wynika, że najczęściej na osobach odpowiedzialnych za projekty spoczywa wiele obowiązków związanych z planowaniem tematyki i założeń projektu, pozyskiwaniem środków finansowych oraz realizacją działań zgodnie z przyjętym harmonogramem. Niektórzy badani nauczyciele przyznawali, że duża liczba zadań związanych z różnego rodzaju działaniami w ramach projektów wymaga od nich bardzo dużego zaangażowania. Dlatego też w sytuacji, gdy brakuje im już czasu na wszystkie realizowane projekty, niezbędna okazuje się pomoc innych osób, które mogą wesprzeć proces realizacji działań projektowych.

Najpierw piszemy wniosek, potem przygotowujemy dokumentację kontraktową, a potem jesteśmy odpowiedzialni za działania związane z realizacją projektu. [...] Prowadzimy ewaluację na różnych etapach projektu, poczynwszy od oceny rekrutacji, koordynujemy wszelkie działania przygotowujące uczniów do projektu, organizacyjne, pedagogiczne, językowe. Potem spotkania z rodzicami, wszelkie umowy, a wreszcie wyjazdy, upowszechnianie, raportowanie... Tych działań jest dużo, ale dzielimy się obowiązkami.

Jeżeli chodzi o projekty unijne, to koordynuję wszystkie projekty z Erasmusa, nauczycielskie i uczniowskie. Natomiast byłem jeszcze, przez chwilę, koordynatorem projektu związanego z infrastrukturą. Ale w tej chwili zajmuje się tym już ktoś inny. Po prostu doba czasami okazywała się zbyt krótka.

Z informacji uzyskanych od rozmówców wynika, że zakres otrzymywanego wsparcia ze strony innych pracowników najczęściej dotyczy nie tyle działań merytorycznych, co kwestii rozliczeń finansowych, kiedy do projektu dołączają również osoby odpowiedzialne za szkolną księgowość. Takie rozwiązanie jednak nie tyle efekt inicjatywy innych pracowników szkoły, co skutek nieznamomości przepisów finansowych wśród nauczycieli oraz trudności w interpretacji wytycznych programów unijnych w zakresie dysponowania budżetem. Uczestnicy wywiadów przyznawali, że sami nie są wystarczająco biegli w tych zagadnieniach, dlatego też pomoc osób odpowiedzialnych za księgowość jest często konieczna, by właściwie realizować projekty.

Jako koordynatorki nie zajmujemy się finansami, tym zajmuje się księgowka. My natomiast załatwiamy wszystkie pozostałe kwestie związane z organizacją pobytu i funkcjonowania młodzieży, którą zabieramy ze sobą. Chodzi o zapewnienie czystych, bezpiecznych domów goszczących, zawarcie ubezpieczeń, przygotowanie materiałów przed wizytą i po wizycie, a także wszystkie raportowania.

Tak, pani księgowka jest związana z projektem, ona zajmuje się budżetem [...] i też poza rozliczaniem jest świadoma wszystkich działań.

Badani nauczyciele poruszali również kwestie związane z zaangażowaniem innych pracowników administracyjnych szkoły. W tym kontekście wielu rozmówców deklarowało, że pomocne w realizacji kolejnych projektów mogłoby okazać się większe wsparcie sekretariatów szkół, co zdecydowanie odciążałoby koordynatorów projektów, chociażby w kwestiach związanych z bieżącą dokumentacją czy obsługą korespondencji w zakresie spraw projektowych. Często podkreślano również, że osoby pracujące w sekretariatach mają różne kompetencje, które mogłyby okazać się pomocne w bieżących sprawach projektowych. Niekiedy osoby te mogłyby również same uczestniczyć w projektach.

Ponadto pracownicy administracyjni szkół mogliby wspomagać projekty w zakresie szerszym niż obsługa korespondencji i dokumentów, zwłaszcza gdy znają język obcy na odpowiednim poziomie. Mogliby nie tylko pomagać w działaniach projektowych, ale także korzystać z zagranicznych doświadczeń,

biorąc udział w wymianach lub wizytach studyjnych w szkołach za granicą. Takie doświadczenia mogłyby pomóc tym pracownikom w przeprowadzeniu zmian w zakresie organizacyjno-administracyjnym, a to z kolei mogłoby przyczynić się do lepszego funkcjonowania danej placówki.

Realizujemy projekty dla nauczycieli i uczniów, dlatego pracownicy administracji nie biorą udziału w wyjazdach i nabywaniu tych kompetencji. Czasami w projekt jest zaangażowany sekretariat, ale dzieje się to bardzo rzadko. Jak już nie wyrabiam, to wtedy sekretariat po pewnej prośbie coś zrobi. Natomiast przede wszystkim to jest na mojej głowie.

Koleżanka, która pracuje w sekretariacie, również od wielu lat wyjeżdża jako opiekun, ale to jest wyjątek, bo jest to osoba z potencjałem rozwojowym i kompetencjami językowymi.

Myszę, że gdybyśmy wzięli udział w projekcie dotyczącym funkcjonowania oświaty, to także nasza koleżanka mogłaby dowiedzieć się, jak pracują sekretariaty w innych krajach. Ona jest osobą na tyle świątłą, że mogłaby przełamać wprowadzenie pewnych zmian. Teraz każda kolejna sekretarka pracuje tak samo jak jej poprzedniczki, a może dałoby się zorganizować tę pracę zupełnie inaczej. Tylko trzeba zobaczyć przykład, jak to wygląda za granicą.

Wielu rozmówców przyznawało, że trudności z pogodzeniem pracy projektowej z dydaktyką nie odnoszą się jedynie do obowiązków administracyjnych, ale również do zadań merytorycznych. Dotyczy to zwłaszcza tych sytuacji, kiedy szkoła w danym okresie prowadzi równoległe wiele różnych projektów. O ile w placówkach, gdzie za współpracę międzynarodową odpowiada więcej niż jedna osoba, łatwiej zadbać o bardziej zrównoważony podział pracy, to w szkołach, gdzie projektami zajmuje się jeden nauczyciel, jedynym sposobem na realne odciążenie koordynatora jest poszukiwanie wsparcia wśród innych pracowników dydaktycznych. Uczestnicy wywiadów zaznaczali jednak, że taka pomoc powinna być nadzorowana przez koordynatora projektu, który odpowiada za całościową realizację działań.

Koordynator pisze projekt, zarządza nim, organizuje sobie grupę, współpracuje z uczniami. Jest to duża odpowiedzialność. Ja wybieram sobie grupę do danego projektu. Obecnie prowadzę projekt dotyczący nauk ścisłych, dlatego wybrałam sobie nauczycieli chemii, fizyki i przedmiotów zawodowych.

Za nowe projekty jestem odpowiedzialna od początku do końca. Ale w związku z tym, że jest to dużo obowiązków, starałam się wytypować do każdego projektu jednego nauczyciela, takiego „wicekoordynatora” do pomocy. Głównie organizacyjnej, ale też do pilnowania, żeby to wszystko było realizowane. To ułatwia pracę.

Każdy z tych nauczycieli, którzy w tym roku wyjeżdżali, był za coś odpowiedzialny w związku ze swoim wyjazdem. Nauczyciele przygotowują prezentacje, piszą sprawozdania.

W projekty angażujemy nauczycielkę od plastyki i nauczycielkę od angielskiego. Jest też nauczyciel WF-u, bo w każdym roku mamy w projekcie gry sportowe. Myślę, że w tym roku w działaniach weźmie udział około sześciu osób z dziesięciu nauczycieli zatrudnionych w szkole. Pomaga nam też informatyk, który robi warsztaty fotograficzne.

W szkołach, gdzie wsparcie nauczycieli koordynujących działania ma charakter bardziej systemowy, często powoływane są zespoły realizujące projekty. W niektórych placówkach skład tych grup jest zmienny i zależy od charakterystyki konkretnych obowiązków projektowych, które ma przejąć dany nauczyciel. W innych wypadkach działania w ramach projektów są wykonywane stale przez te same osoby, które są włączane w zadania w zależności od wymogów projektu. W przypadku niektórych badanych placówek zespół projektowy wspierały także inne osoby, jednak nie były one odpowiedzialne za ogół działań podejmowanych na rzecz umiędzynarodowienia danej szkoły. Taka odpowiedzialność spoczywała jedynie na liderach wyznaczonych do całościowej koordynacji działań międzynarodowych w danej instytucji.

Tak, mamy powołany zespół do pisania projektów. Liczy około ośmiu osób. Dodatkowo są jeszcze osoby, które angażują się z zewnątrz i dołączają do konkretnego projektu.

Na pewno mamy teraz znacznie więcej pracy, ale opracowaliśmy taki system, że właściwie w nasze projekty zaangażowany jest niemalże każdy nauczyciel w szkole. Nie jest tak, że tylko koordynator zajmuje się wszystkim, ale praca jest podzielona. Działamy już trochę jak w fabryce.

Ta grupa z jednej strony jest stała, a z drugiej próbujemy angażować też nauczycieli młodych stażem i tych świeżo zatrudnionych, żeby także oni mogli podnieść swoje

kompetencje. Wiadomo, że my nie będziemy wiecznie pracować w szkole. [...] Projekty to dużo dodatkowych obowiązków dla nauczycieli poza codzienną pracą dydaktyczną. Dlatego jedna koleżanka zajmuje się przygotowaniem dokumentów na etapie wnioskowania, w razie konieczności anglistka robi tłumaczenia, dwie osoby zajmują się upowszechnianiem. [...] Mobilizacja i angażowanie osób do takiej dodatkowej pracy są trudne. Gdybyśmy mieli konkretną pulę pieniędzy, to myślę, że byłoby zupełnie inaczej.

Pytani o wsparcie, jakiego oczekują od innych członków grona pedagogicznego, badani nauczyciele nierzadko podkreślali, że istotne są dla nich kompetencje językowe, które warunkują współpracę z osobami i instytucjami z zagranicy. Rozmówcy podkreślali, że brak umiejętności swobodnego posługiwania się językiem obcym w znaczącym stopniu utrudnia aktywny udział w międzynarodowych partnerstwach, a w szczególności nie pozwala na zapewnienie istotnego wsparcia w ramach projektu. Takie opinie były charakterystyczne dla nauczycieli przedmiotów językowych, zwłaszcza tych, którzy rozpoczęli swoją przygodę z projektami przede wszystkim z uwagi na znajomość języków obcych.

Na wyjazdy muszą być wysłane osoby umiejące się komunikować, by w razie czego pomóc dzieciom. Nie jest to wycieczka dla nauczycieli. Jechać powinny takie osoby, które sobie poradzą, dlatego możemy korzystać tylko z pomocy tych nauczycieli, którzy znają język angielski w odpowiednim zakresie.

Grupa jest stała. Projektami zajmujemy się przede wszystkim my, ale jeśli nie możemy na nie pojechać, szukamy kogoś w zastępstwie. Jeśli chodzi o nasze grono pedagogiczne, to największą barierą jest język. Niestety, jedynie kilka osób jest w stanie porozumieć się w języku obcym.

W wypowiedziach uczestników wywiadów często pojawiały się głosy, że istotnym czynnikiem decydującym o jakości realizowanych projektów jest wsparcie udzielane przez dyrekcję szkoły. Pomoc kierownictwa w tym zakresie dotyczy przede wszystkim kontaktów z instytucjami nadrzędnymi, zwłaszcza tam, gdzie istotna okazuje się hierarchia stanowisk, uniemożliwiająca szybkie procedowanie spraw. Często pomoc dyrekcji dotyczy również delegowania innych nauczycieli do pracy w projekcie, co ma szczególne znaczenie w tych szkołach, gdzie brakuje aktywnych nauczycieli, którzy chętnie angażowaliby się w prace związane z projektami.

Nie chcę sobie przypisywać wszystkich zasług. Myślę, że ważną rolę odgrywa też pani dyrektor. Ona nas motywuje, bo czasami mamy chwile zwątpienia. Nie jestem sama, a projekt koordynuję razem z nią.

Dyrekcja mnie absolutnie popierała. Była zadowolona.

Problemy z uzyskaniem wsparcia od innych nauczycieli

Wśród respondentów pojawiały się również głosy, że osoby zajmujące się projektami nie otrzymują w szkole wystarczającego wsparcia, a w skrajnych przypadkach koordynatorzy projektów są pozostawieni sami sobie i nie otrzymują żadnej pomocy, kiedy pojawiają się problemy z realizacją działań projektowych. Uczestnicy wywiadów przyznawali, że świadomość braku takiego wsparcia zmniejsza motywację do dalszej pracy w szkole (zwłaszcza tych osób, które w pracy przy projektach poszukiwały remedium na wypalenie zawodowe). Przyznawali jednocześnie, że trudno znaleźć sposób na zwiększenie motywacji innych nauczycieli do pracy projektowej.

Dostawałem kolejne projekty. Były nawet takie momenty, że nie chciałem się nimi zajmować, bo to ogrom pracy, zaangażowania, raportowania, dokumentacji.

Pracujemy z panią księgową z urzędu. Właściwie zajmujemy się wszystkim, pełniemy wszystkie funkcje. [...] W szkole nie mamy żadnego wsparcia, robimy wszystko same: jesteśmy księgowymi, prawnikami, tłumaczami, organizatorami, animatorami.

Wziąć udział w projekcie, wyjechać, nauczyć się czegoś i przenieść to na własny warsztat dydaktyczno-metodyczny – jak najbardziej. Ale w kwestiach związanych z działaniami administracyjno-przygotowawczymi to nie widzę dużego zaangażowania nauczycieli... Ale jak miałabym ich zmotywować? [...]. Wiadomo, że osoba, która jedzie, dostaje wyjazd gratis. [...] Natomiast kwestie związane z organizacją jednak zostają na głowie koordynatora.

W niektórych wypadkach brak wsparcia dotyczył przede wszystkim grona pedagogicznego, które patrzyło na podejmowane próby rozszerzenia działalności szkoły o współpracę międzynarodową nieufnie i jak na dodatkową pracę, która – choć niekoniecznie musi przynieść korzyści całej szkole – obciąży grono pedagogiczne dodatkowymi obowiązkami. W tym kontekście badani

nauczyciele zwracali też uwagę na duży opór niektórych nauczycieli wobec jakiegokolwiek zaangażowania się w projekty. Rozmówców najbardziej dziwił opór nauczycieli języków obcych, których zaangażowanie wydawało się oczywiste z powodu posiadanych przez nich kompetencji językowych.

Pamiętam opór niektórych nauczycieli z naszego grona, gdy zaczęliśmy realizować projekty. To były dodatkowe zadania, dodatkowe obowiązki, więc wzbudzały opór, a trochę może i zazdrość, bo niektórzy jeździli, a inni nie.

Nie rozumiałam, dlaczego nikt inny z nauczycieli anglistów i germanistów nie chce się w to bawić, czemu nikomu się nie chce napisać tego projektu. Każdy miał tysiąc wymówek. No, ale tak jakoś się to potoczyło, ponieważ miałam już doświadczenie. Dlatego zaczęłam pisać projekty dla całej szkoły.

Część rozmówców przyznawała, że czynnikiem demotywującym w kontekście ich wysiłków na rzecz umiędzynarodowienia szkoły był dla nich nie tylko brak wsparcia innych nauczycieli w działaniach projektowych, ale również brak zainteresowania jakimkolwiek uczestnictwem w takich inicjatywach. Koordynatorzy projektów z przykrością stwierdzali, że niektórzy nauczyciele nie tylko nie widzieli sensu w składaniu wniosków o dofinansowanie projektów, ale także nie dostrzegali potencjalnych korzyści z dołączenia do projektów, które otrzymały już dofinansowanie. Dla takich nauczycieli dodatkowej motywacji nie stanowiły też możliwości bezpłatnego udziału w wyjazdach zagranicznych, nawet jeśli wyjazdy te polegałyby jedynie na biernym uczestnictwie i nie wiązałyby się z żadną dodatkową pracą. W opinii koordynatorów brak zainteresowania wyjazdem zagranicznym wśród nauczycieli często wynikał z braku informacji o potencjalnych korzyściach z udziału w projekcie.

Złożyliśmy wniosek, który został pozytywnie oceniony. Z czworga germanistów w szkole, którzy pracują na stałe, dwie osoby nie wyraziły zainteresowania wyjazdem, nawet przy braku konieczności zaangażowania w inne działania w projekcie. Jedna z pań jest młodsza ode mnie, druga jest na kilka lat przed emeryturą.

Napisałam kilka projektów na wyjazdy dla nauczycieli. Ogłoszenie zawsze wisało w pokoju nauczycielskim, ale raczej nikt się nie zgłaszał. W ubiegłym roku zachęciłam do wyjazdu koleżankę anglistkę [...]. Kiedy zaczęła opowiadać o korzyściach, wyjazdami zainteresowały

się też inne osoby i w przyszłym roku będziemy pisać większy projekt. Nauczyciel to zawód wymagający rozwoju zawodowego [...].

Inne osoby kiedyś nie były chętne, ale teraz bardzo mocno angażują się w projekty i pomagają mi w ich realizacji. [...] Kiedyś tego nie czuły, ale projekty zmieniły ich punkt widzenia. Teraz widzą, że zaangażowanie ma sens.

Część badanych osób zwracała uwagę, że sama chęć zgłoszenia się na wyjazd zagraniczny nie oznacza, iż dany nauczyciel równie chętnie zaangażuje się w realizację innych zadań w ramach projektu. W opinii uczestników wywiadów najczęściej wynika to z błędnego postrzegania celów projektów międzynarodowych, które są często utożsamiane przede wszystkim z możliwością wyjazdu do innego kraju.

Najgorzej jest jak już nauczyciele odbędą mobilność – trudno wówczas wyegzekwować od nich coś do upowszechniania i ewaluacji. Zanim pojadą, to jeszcze mają chęć do pracy, ale jak wrócą, to uważają projekt za zakończony.

Problem czasem wynika z niezrozumienia, na czym polega ta praca: ktoś dołącza do projektu myśląc „pojadę za granicę i tyle”. A tutaj chodzi o to, żeby uczestniczyć w wyjazdach, a nie tylko, żeby pojechać i wrócić. Trzeba się po prostu mocno zaangażować.

Zajmujemy się projektem we dwie, więc mamy nad nim pełną kontrolę, ale gdyby ta praca została rozłożona na więcej osób, chyba trudniej byłoby zarządzać tym procesem.

Należy jednak dodać, że nie wszyscy rozmówcy deklarowali konieczność stałego wsparcia od innych nauczycieli. Niekiedy taka oczekiwana pomoc miałyby mieć raczej charakter doraźny. W opinii tych osób stałe zaangażowanie większej liczby nauczycieli byłoby logistycznie trudne, a niekiedy mogłoby powodować niepotrzebny chaos i wręcz utrudnić realizację projektu.

Wsparcie instytucji zewnętrznych

Pytani o inne możliwe formy wsparcia systemowego, które mogłoby zagwarantować lepszą jakość projektów i ułatwić działania międzynarodowe w szkołach, uczestnicy wywiadów wspominali również o pomocy ze strony instytucji nadrzędnych. W tym kontekście najczęściej poruszano wątek organów prowadzących szkoły, zwracając uwagę na niedostateczne wsparcie

pracowników instytucji nadrzędnych, szczególnie w tym zakresie, który – w opinii uczestników wywiadów – zdecydowanie wykracza poza kompetencje nauczycieli. Istotnym problemem okazują się kwestie finansowe, zwłaszcza dotyczące zabezpieczenia projektów. Rozmówcy przyznawali, że problemy związane z rozliczeniem dofinansowania to jeden z najtrudniejszych aspektów współpracy z organami prowadzącymi. W tym kontekście pojawiały się postulaty większego zaangażowania pracowników odpowiedzialnych za nadzór nad edukacją w samorządach w administrowanie projektami.

Organizacja projektów spada właściwie na barki osób, które się w to zaangażowały. [...] Myślę, że niektóre działania powinny być realizowane przez organ prowadzący – tam powinno być profesjonalne biuro, które mogłoby zająć się kwestiami administracyjnymi. Natomiast nauczyciele ze szkoły nie powinni składać wniosków i rozliczać projektów, tylko realizować konkretne działania.

Największe trudności były we współpracy z organem prowadzącym. Pewnie w każdym samorządzie jest podobnie. Pieniądze wpływają na konto samorządu i zanim mogę nimi dysponować, to trzeba zatwierdzić je na sesji. Projekt już trwa, a ja nie mogę dysponować budżetem. [...] Dodatkowo, z powodu rocznych planów finansowych, planowanie wydatków w ten sposób to dla mnie duży dyskomfort.

Wśród uczestników wywiadów pojawiały się również głosy, że istotnym czynnikiem wspierającym realizację szkolnych projektów międzynarodowych mogłaby być profesjonalizacja kadry w zakresie zarządzania projektami edukacyjnymi w instytucjach nadrzędnych. Takie opinie wiązały się przede wszystkim z postulatami zatrudnienia w organach prowadzących osób, które przejęłyby na siebie obowiązki związane z administrowaniem projektami. Niektórzy rozmówcy proponowali również utworzenie całych zespołów projektowych, które działając na poziomie samorządów, mogłyby przejąć obowiązki szkół w zakresie zarządzania projektami i tym samym znacząco odciążyc nauczycieli w bieżących sprawach administracyjno-księgowych.

Na pewno przydałby się jakiś profesjonalista. Inaczej borykamy się później z różnymi problemami, chociażby z przeliczeniem waluty i stratami kursowymi. [...].

Wsparcie rodziców

Ciekawym wątkiem poruszonym w wywiadach były również kwestie dotyczące roli rodziców we wspieraniu działań na rzecz współpracy międzynarodowej

w szkołach. Rozmówcy podkreślali, że istotne jest już samo wsparcie idei działań międzynarodowych. Jeżeli grono pedagogiczne czuje, że wysiłek wkładany w realizację projektów z partnerami zagranicznymi jest doceniany nie tylko przez uczniów, ale i przez ich rodziców, to nauczyciele zdecydowanie chętniej przystępują do kolejnych projektów. Podczas wywiadów często zwracano uwagę, że budowaniu pozytywnego wizerunku projektów sprzyja przede wszystkim regularne informowanie rodziców nie tylko o samych działaniach, ale również o konkretnych efektach projektów. Pozwala to lepiej zrozumieć rodzicom, że wyjazdy uczniów to coś więcej niż wycieczki, a zagraniczne szkolenia kadry zwiększają kompetencje zawodowe nauczycieli i pozwalają prowadzić im ciekawsze zajęcia dydaktyczne. Dostrzeganie tych korzyści coraz częściej powoduje, że nauczyciele odczuwają większą presję związaną z umiędzynarodowieniem szkoły, a realizacja projektów w szkołach jest postrzegana przez rodziców jako jeden z obligatoryjnych elementów działalności tych instytucji, a nie – jak wcześniej – jako jedna z nadprogramowych aktywności. Należy jednak podkreślić, że deklaracje odnośnie do konkretnych form wsparcia zapewnianego przez rodziców pojawiały się zdecydowanie rzadziej, głównie w kontekście tych projektów, które dotyczyły bezpośrednio samych uczniów. W opinii uczestników wywiadów praktyczne wsparcie działań projektowych przez rodziców dotyczy zazwyczaj zapewnienia noclegów dla młodzieży, która odwiedza szkoły w ramach zagranicznych wymian uczniowskich.

Rodzice chętnie uczestniczą w naszych działaniach. Czasem odnoszę wrażenie, że są bardziej spontaniczni czy entuzjastyczni niż dzieci. Chętnie udzielają gościny. Gdy mamy zapotrzebowanie, to wtedy oni organizują program dla gości, którzy do nas przyjadą, przygotowują swoje dzieci, gdy one wyjeżdżają za granicę. Zapraszają na przykład tych gości z zagranicy na jakieś uroczystości rodzinne, typu komunii, wesela i tak dalej, to jest chyba najfajniejszy sposób poznawania kultury.

Kiedy pierwszy raz organizowaliśmy projekt, w którym rodziny dzieci z naszej szkoły gościły uczniów, zastanawialiśmy się, czy wszystko się uda. Pojawiły się różne obawy: różne religie, różne kraje, a rodzice też nie są pewni swoich umiejętności językowych. Ale na szczęście udało się znaleźć 20 rodzin które zdecydowały się przyjąć uczniów zagranicznych. Te doświadczenia są niezwykle cenne, a już po wszystkim praktycznie wszystkie rodziny były gotowe ponownie przyjąć uczniów z innych krajów. To daje możliwość poznania innej kultury, nie tylko dzieciom, ale i rodzicom,

Z drugiej strony pojawiały się również informacje, że nie wszyscy rodzice wspierają projekty, co w skrajnych przypadkach może w znacznym stopniu utrudnić, a nawet uniemożliwić realizację zaplanowanych działań projektowych. Takie sytuacje zdarzały się jednak zdecydowanie rzadziej i – w opinii badanych nauczycieli – wynikały przede wszystkim z obawy przed kontaktem z obcokrajowcami. Podobne wątpliwości towarzyszyły również decyzjom podejmowanym w związku z udziałem uczniów w wyjazdach organizowanych w ramach projektów. W tym kontekście podkreślano również duże zmiany w mentalności, jakie zaszły w Polsce w ostatnich latach, które powodują, że rodzice coraz częściej dostrzegają w projektach międzynarodowych raczej szansę niż zagrożenie.

Rodzice wycofali się z przyjęcia u siebie zagranicznych uczniów, mimo że ich dzieci spały w domach tych rodzin. [...] Myślę, że problem wynikał częściowo z braku otwartości, doświadczeń, obycia w podróżowaniu. Chyba jedynie kilka osób miało takie doświadczenia, ale dotyczyły one raczej wyjazdów turystycznych.

Spółeczeństwo się zmienia – uczniowie jeżdżą za granicę i to duży plus. Proszę sobie wyobrazić, że jeszcze niedawno jeden z uczniów nie mógł pojechać, ponieważ rodzice mu na to nie pozwolili – był jedynym do pracy w gospodarstwie.

Rodzice są bardzo często przerażeni, bo nie potrafią sobie wyobrazić, jak będzie wyglądał wyjazd ich dzieci. Zawsze robimy spotkanie z rodzicami przed wyjazdem i wszystko im opowiadamy: gdzie będą mieszkać i na czym będzie polegał wyjazd. Ale kiedy się rozstają, to i tak widać łzy w oczach.

Wnioski i rekomendacje



Home

1. Wyniki badania pokazują, że nauczyciele traktują współpracę międzynarodową jako dodatkowy obszar kompetencyjny, zdecydowanie wykraczający poza ich codzienne obowiązki związane z pracą dydaktyczną. Wielu uczestników wywiadów przyznawało, że początkowo brakowało im wystarczającej wiedzy i umiejętności do zarządzania projektami, a to generowało stres i trudności związane z realizacją działań międzynarodowych. Zasadne wydaje się stwierdzenie, że zaangażowanie w takie projekty oznacza nie tylko nadprogramowe (nierazko realizowane z własnej woli) zadania, ale i pracę wykonywaną bez dodatkowego przeszkolenia zawodowego. Pomocny w tym zakresie mógłby okazać się udział koordynatorów w szkoleniach zawodowych w zakresie zarządzania projektami, planowania wydatków, prowadzenia budżetu czy, wreszcie, umiejętności miękkich, takich jak praca w grupie, komunikacja, zarządzanie czasem, asertywność i umiejętności pracy w środowisku wielokulturowym. Oferta takich szkoleń na rynku edukacyjnym jest ogólnodostępna i wydaje się na tyle szeroka, aby możliwe było znalezienie zajęć doszkalających, które spełniłyby potrzeby badanej grupy.
2. Wielu rozmówców przyznawało, że trudności w zakresie pogodzenia pracy projektowej z dydaktyką dotyczą przede wszystkim obowiązków administracyjnych, w tym kwestii związanych z finansami i obsługą dokumentów księgowych. Wydaje się, że wynika to nie tylko z braku znajomości przepisów, ale również ze znaczącej różnicy między codziennymi obowiązkami dydaktycznymi a pracą biurową. Z tego powodu polscy nauczyciele nie są przyzwyczajeni do pracy z dokumentami administracyjno-księgowymi. Doświadczenia uczestników wywiadów pokazują, że dobrą praktyką w zakresie ułatwiania pracy koordynatorom jest większe zaangażowanie w projekty osób odpowiedzialnych za prowadzenie finansów i administracji w danej szkole. Pozwala to na odciążenie nauczycieli z obowiązków, których realizacja często okazuje się dla nich najtrudniejszym zadaniem w ramach projektów. Takie rozwiązanie umożliwia również większe zaangażowanie nauczycieli w działania merytoryczne, co pozytywnie wpływa na jakość efektów projektu.
3. Uczestnicy wywiadów przyznawali również, że najwięcej trudności we współpracy międzynarodowej pojawia się, kiedy dana szkoła realizuje wiele różnych projektów równolegle. W placówkach, gdzie za współpracę międzynarodową odpowiada więcej niż jedna osoba, łatwiej zadbać o bardziej zrównoważony podział pracy. Tam natomiast, gdzie projektami zajmuje się jeden nauczyciel, sposobem na realne odciążenie koordynatora

wydaje się przede wszystkim poszukiwanie pomocy u innych nauczycieli. Uczestnicy wywiadów zaznaczali jednak, że takie wsparcie powinno być nadzorowane przez koordynatora projektu, ponieważ to on odpowiada za projekty. Najczęściej to koordynator jest autorem wniosku i dlatego powinien mieć kontrolę nad realizacją wszystkich działań opisanych w dokumentach aplikacyjnych.

4. W wielu przypadkach o wytypowaniu nauczycieli do realizacji projektów zdecydowały kompetencje indywidualne ułatwiające współpracę w międzynarodowych grupach partnerskich. Najczęściej były to umiejętności językowe, które w opinii zdecydowanej większości badanych nauczycieli okazywały się niezbędnym warunkiem współpracy z partnerami zagranicznymi. Jednocześnie rozmówcy często podkreślali, że nieznanomość języków obcych stanowi dla nauczycieli główną barierę nie tylko w większym zaangażowaniu się w pracę projektową, ale również w zgłaszaniu się do projektów jako ich uczestnicy. Zasadne wydaje się więc położenie większego nacisku na szkolenie kadry pedagogicznej w zakresie podnoszenia kompetencji językowych. Warto w tym miejscu podkreślić, że każda szkoła, zatrudniając nauczycieli języków obcych, dysponuje odpowiednimi zasobami kadrowymi do realizacji takich szkoleń. O tym, jak ważne dla nauczycieli są ich kompetencje językowe, może świadczyć fakt, że większa motywacja nauczycieli do nauki języków była często wskazywana przez respondentów jako ważny rezultat szkolnych projektów międzynarodowych. Rozmówcy podkreślali, że rozwinięcie kompetencji językowych kadry nie tylko przynosi korzyść szkole, ale przede wszystkim daje dużą satysfakcję samym nauczycielom.
5. Badani koordynatorzy podkreślali, że ważnym elementem projektów jest dzielenie się ich efektami z możliwie najszerszym gronem odbiorców. Szerokie upowszechnianie rezultatów projektów międzynarodowych poprawia wizerunek szkoły, a zwiększenie prestiżu instytucjonalnego w wyniku realizacji projektów często motywuje koordynatorów do kolejnych inicjatyw projektowych. W wywiadach często podkreślano, że projekty mają wpływ również na instytucje, z którymi współpracuje dana szkoła. Szczególnie ważny w tym zakresie okazuje się udział nauczycieli i uczniów w wydarzeniach organizowanych przez inne placówki – pozwala to na dzielenie się rezultatami na wielu poziomach oraz wśród różnych grup docelowych. Zasadne więc wydaje się wspieranie udziału całej społeczności szkolnej w dzieleniu się zdobytą wiedzą i doświadczeniem ze współpracy międzynarodowej. Takie wsparcie może zdecydowanie pomóc nie tylko

zmniejszyć obowiązki koordynatorów w tym zakresie, ale również przyczynić się do zwiększenia jakości projektu oraz do wzmocnienia pozycji szkoły na lokalnym rynku edukacyjnym.

6. Uczestnicy badania poruszali również kwestię wsparcia ze strony innych osób i instytucji, z którymi na co dzień współpracują ich macierzyste placówki edukacyjne. W tym kontekście wspomniano m.in. o rodzicach uczniów, a także o pracownikach instytucji nadrzędnych (głównie organów prowadzących szkoły). W opinii rozmówców wsparcie udzielane przez instytucje i osoby spoza społeczności szkolnej ma istotny wpływ na projekty, chociaż nie zawsze okazuje się wystarczające. Wydaje się, że mogłoby być ono większe dzięki nie tylko upowszechnianiu wypracowanych rezultatów, ale również za sprawą bieżącego informowania o aktualnych działaniach w ramach realizowanych projektów. Pozwoliłoby to osobom postronnym, na co dzień niezaangażowanym w projekty i niekorzystającym bezpośrednio z rezultatów współpracy międzynarodowej w danej szkole, lepiej zrozumieć zakres zadań oraz specyfikę pracy projektowej.



**Rzeczpospolita
Polska**

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny





Home

Raport przedstawia wyniki badania przeprowadzonego wśród koordynatorów szkolnych projektów współpracy międzynarodowej. Jego celem było określenie roli liderów w procesie umiędzynarodowienia szkół oraz poznanie problemów, z jakimi spotykają się w swojej codziennej pracy. Wyniki badania pokazują, że obowiązki koordynatorów projektów często wykraczają poza te związane z dydaktyką, a ich zakres nie zawsze mieści się w ogólnie przyjętych ramach kompetencyjnych związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela. Uczestnicy badania, opowiadając o rezultatach prowadzonych projektów, często podkreślali, że przynoszą one szkołom, w których pracują, wiele korzyści. Przyznawali też jednak, że współpraca międzynarodowa niejednokrotnie wymaga zdecydowanie większego wsparcia od innych nauczycieli i instytucji współpracujących z ich macierzystymi placówkami edukacyjnymi.

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE) działa od 1993 r. Pełni funkcję Narodowej Agencji Programu Erasmus+ na lata 2014–2020 oraz Narodowej Agencji Europejskiego Korpusu Solidarności. Równolegle realizuje europejskie inicjatywy informacyjno-edukacyjne: eTwinning, Eurodesk Polska, Eurydice, Europass, ECVET i EPALE. Wspiera również współpracę z krajami Wschodu, przez Polsko-Litewski Fundusz Wymiany Młodzieży, Polsko-Ukraińską Radę Wymiany Młodzieży oraz Centrum Współpracy SALTO z Krajami Europy Wschodniej i Kaukazu. Od 2014 r. FRSE uczestniczy we wdrażaniu Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój.

