



ЕВРОПЕЙСКИ СЪЮЗ
ЕВРОПЕЙСКИ
СОЦИАЛЕН ФОНД



ОПЕРАТИВНА ПРОГРАМА
ДОБРО УПРАВЛЕНИЕ

Проучване

Развитие на лидерските компетентности на училищните директори – ключ към качествено образование

Настоящото проучване е реализирано по проект №BG05SFOP001-2.025-0079 „Гражданско участие в процесите на формулиране, изпълнение и мониторинг на политики и законодателство за повишаване на лидерските компетентности на училищните директори“, финансиран по Оперативна програма „Добро управление“, съфинансирана от Европейския съюз чрез Европейския социален фонд.

София, 2022 г.

www.eufunds.bg

Договор No BG05SFOP001-2.025-0079-C01 „Гражданско участие в процесите на формулиране, изпълнение и мониторинг на политики и законодателство за повишаване на лидерските компетентности на училищните директори“, финансиран от оперативна програма „Добро управление“, съфинансирана от Европейския съюз чрез Европейския социален фонд



Съдържание

1. Въведение	4
2. Методология на проучването	5
3. Преглед на определенията за училищно лидерство и лидерски компетентности	5
Лидерство в образованието	6
Лидерство, мениджмънт, администриране	7
Видове лидерство	8
Лидерство за подобряване на преподаването и ученето (Instructional Leadership)	8
Трансформиращо лидерство (Transformational leadership)	9
Управленско лидерство (Managerial leadership)	10
Колективно лидерство (Distributed leadership)	10
Лидерски компетентности на училищните директори	11
4. Училищно лидерство и лидерски компетентности на училищните директори в българските стратегически документи и нормативна уредба	11
В стратегическите документи	11
В нормативната уредба	13
5. Анализ на възможностите, обученията и наличните инструменти за подкрепа на училищните директори за развитие на ключови лидерски компетентности	39
Чрез продължаваща квалификация	39
Национална програма „Мотивирани учители и квалификация“	42
Обучение в ОКС магистър в професионално направление „Теория и управление на образованието“	43
Следдипломна квалификация в областта на образователния мениджмънт	44
6. Добри практики от други държави	45
Компетентностен модел за училищни директори (Великобритания)	45
Модел за оценяване на училищното лидерство на Марцано (Marzano’s School Leadership Evaluation Model)	46
7. Теренно проучване на отношенията на училищните директори към политиките и практиките за развитие на техните лидерски компетентности	48
Основни параметри на теренното проучване	49
Използване на качествени методи	49



Избор на респонденти и ограничения

49

I. Собствено разбиране за лидерство и стил на управление:	50
1. Лидерът – агент на промяната	51
2. Лидерът – визионер	51
3. Лидерът като спойката на училищния екип (лидер-обединител)	52
4. Лидерът като лицето на училището пред институциите и местната общност	53
Каква е ролята на Наредба 15 в така представената ситуация?	54
II. Как директорите са формирали своите лидерски компетентности? Какви са текущите предизвикателства, нужди и възможности пред тях?	54
III. Оценка на системата за подбор и атестация	57
IV. Преглед на анкета, свързана с участието на директори във форми на продължаваща професионална квалификация, насочена към развитие на лидерските им компетентности, както и текущите им нужди от професионално развитие по темата	59
V. Предложения за подобрения и инструментите за подкрепа на училищния мениджмънт	60
1. Подкрепа през натрупания опит в директорското съсловие	60
1.1. Подкрепа през целенасочен обмен на практики и обсъждане на казуси	60
1.2. Директорите в ролята на ментори	60
1.3. Академия за всички млади директори	61
2. Подбор	61
8. Изследване на случай (case study)	62
1. Перспективата на директора на СУ Любен Каравелов	63
2. Перспективата на заместник директорите на училището	64
3. Подборът на кадри	65
4. Перспективата на главните учители	66
5. Перспективата на учителите (участници в ПУО)	67
6. Перспективата на ученическото настоятелство	69
7. Перспективата на родителското настоятелство	70
9. Заключение	70



Използвани съкращения

ЗПУО – Закон за предучилищно и училищно образование

ПУО – професионална учебна общност

РУО - Регионално управление на образованието

НИО - Национален инспекторат по образованието

ПКС - Професионално-квалификационна степен

ОКС - Образователно-квалификационна степен

НЦПКПС - Националният център за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти

РСВУ - Рейтингова система на висшите училища

ПН - Професионално направление

СДК - Следдипломна квалификация

1. Въведение

Темата за училищното лидерство и за ролята на директора за гарантиране на качествено образование става все по-актуална както на световно ниво, така и в България. Редица наднационални организации припознават училищното лидерство като важен и определящ фактор за постиженията на учениците. ЮНЕСКО определя училищните директори като втория най-важен фактор за развитието на учениците след учителите¹.

В България темата за училищното лидерство предизвиква все повече поводи за обществен дебат. В центъра на този дебат са най-вече механизмите за подбор на училищни директори и съмненията за политическо влияние при назначенията им, както и промяната на ролята на директорите от педагози и администратори към лидери, отговорни за стратегическото развитие на училището, за обединяването на образователната общност около общи визия, цели и ценности, за качеството на образование и за резултатите на учениците. Именно тази промяна в очакванията и политиките, определящи ролята на училищния директор е обект на настоящото изследване.

Целта на настоящия проект е да идентифицира и анализира политиките и мерките, предприети за развитие и гарантиране на лидерския потенциал на училищните директори на българските общински и държавни училища, както и възможностите за развитие на ефективно училищно лидерство чрез системата за продължаваща квалификация. Втората част на доклада прави преглед на субективните впечатления и нагласи на изпълняващи длъжността „директор“ в общински и държавни училища в България. Те имат за цел да подкрепят проучването с допълнителна информация за отношението на училищните директори към предприетите политики и мерки, насочени към развитието на лидерски

¹ <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/improve-learning/school-leadership>



компетентности у директорите и извеждане на преден план на лидерската им роля за училището и училищната общност.

Проучването има за цел да допринесе за подобряването на нормативната уредба и практиката, свързана с развитието на лидерски компетентности у училищните директори в общинските и държавни училища в България².

В полето на изследване на настоящото проучване попадат стратегически документи на национално ниво, Закона за предучилищно и училищно образование, национални програми за развитие на образованието, както и подзаконовите нормативни актове, регламентиращи подбора, функциите, квалификацията, подкрепата и кариерното развитие на директорите на общинските и държавни училища в България.

2. Методология на проучването

Кабинетното проучване има за цел да идентифицира основните политики и мерки в образованието, насочени към развитието на лидерския потенциал на училищните директори чрез преглед на нормативната уредба, регламентираща статута, подбора, квалификацията, подкрепата и оценяването на работата на училищните директори. Проучването прави преглед и на съществуващите вече изследвания и изведени данни в областта на училищното лидерство както български, така и в международен контекст. Кабинетното изследване следва да послужи като отправна точка за последващите методи, използвани в изследването - дълбочинни интервюта, изследване на случай (case study) и анкетно допитване.

В рамките на кабинетното проучване ще бъде направен преглед на стратегическите документи, нормативните и подзаконови нормативни актове, имащи отношение към образованието и училищното управление, както и на националните програми за развитие на образованието и други мерки, свързани с развитието на училищното лидерство. В допълнение ще бъдат разгледани и добри практики на политики или мерки за развитие на лидерски компетентности у училищните директори. Ще бъде направен и анализ на възможностите за квалификация и обучение за развитие на лидерството у директорите.

3. Преглед на определенията за училищно лидерство и лидерски компетентности

В научната литература все още липсва общоприето определение за училищно лидерство. Според някои то може да се определи като „*всички административни и мениджърски*

² През 2021/2022 г. в България функционират общо 2250 общински и държавни училища. Те са общообразователни, професионални и специални. В тях се обучават близо 700 000 ученици. Източник НСИ;



*отговорности, целящи подобряване резултатите на учениците.*³, а според други се отнася до „*училищни служители на ръководни позиции, които обединяват общността чрез визия и подобряват качеството и резултатите на учениците.*“⁴ В редица държави, ролята на училищните директори най-общо се определя като *училищно лидерство (school leadership)*.

В България не е приет нормативно регламентиран или общоприет термин за училищно лидерство.

Лидерство в образованието

Въпреки че в научната литература липсва единна и общоприета дефиниция за училищно лидерство, според редица изследователи⁵ то се основа на възможността човек или група от хора да оказват **целенасочено влияние** върху други хора, за да насочат действията им в определена посока и за постигане на определени цели. Други изследователи⁶ поставят фокус върху ролята на училищния лидер да обединява група от хора чрез **споделяне на общи ценности** и ясна и дългосрочна **визия за развитието на училището**⁷.

В българската нормативната уредба не е възприета единна концепция за понятието лидерство и, в частност, училищно лидерство. Макар че редица български изследователи допринасят със свои дефиниции за понятието, в рамките на публичното управление дефинирането на училищното лидерство е оставено на свободна интерпретация.

Въпреки липсата на единна дефиниция, голяма част от авторите, както и наднационални организации (ЮНЕСКО, ОИСР и др.), се обединяват около тезата, че лидерство е пряко свързано с успеха на учениците⁸.

Проучването IMPACT⁹ (проведено във Великобритания) е добър пример за изследване, което доказва силното въздействие, което ролята на училищния директор има върху постиженията на учениците и успешното развитие на училището като цяло. Изследването идентифицира следното:

- След учителите, училищните директори са вторият най-определящ фактор за постиженията на учениците;

³ [Sustainability of the School Leadership in the Digital Era Under the Shadow of Crisis](#)

⁴ [The Use of the RRIR ICT Integration Model as an Instructional Planning Tool](#)

⁵ Yuki (2002, p.3), Harris (2002), Leithwood (2001), Cuban (1988, p.193);

⁶ Wasserberg (1999, p.158), Day, Harris and Hadfield's (2001);

⁷ Beare, Caldwell and Millikan (1989);

⁸ [UNESCO, 2018, VVOB, 2018](#)

⁹ [Education Development Trust, Successful school leadership, 2014](#)



- Директорите въздействат върху учениците и техните успехи индиректно - чрез действията и стратегическите решения, които взимат;
- Успешните директори притежават комбинация от умения и нагласи - гъвкавост, откритост, справедливост), а решенията им са определяни от силни и ясни морални и етични ценности и нагласи, споделяни и от техните колеги.

Значимостта на успешното училищното лидерство е сериозно припозната в редица държави по света, както и от наднационални организации. Според ОИСП (TALIS) „Училищното лидерство има силно въздействие върху учениците и ученето.“

Според Заключението на Съвета на ЕС от 26.11.2009 г. за професионалното развитие на учителите и училищните лидери „Знанията, уменията и отдадеността на учителите, както и качеството на училищното лидерство са най-значимите фактори за постигането на високи образователни резултати.“

Лидерство, мениджмънт, администриране

Според изследователи¹⁰ големият спектър от функции и задачи, които има училищния директор, създава условия за припокриване, а понякога и дисбаланс, между тяхната лидерската, мениджърската и административната роля.

Някои посочват, че „лидерството означава да въздействаш на другите за постигането на желани цели“ (Cuban, 1988). Лидерите въздействат върху целите, мотивацията и действията на останалите и инициират и работят за положителна бъдеща промяна, докато мениджмънта е свързан по-скоро с ефективното и ефикасно поддържането на функционирането на организацията (пак там). Други¹¹ „свързват лидерството с ценности и цели, докато мениджмънтът се свързва с изпълнение и технически задачи.“

Някои изследователи определят образователния мениджмънт като по-всеобхватно понятие – „вид мениджмънт, практикуван в образователната сфера – дейност по планиране, организиране (в т.ч. координиране), ръководство (в т.ч. лидерство, мотивация, управление на човешките ресурси), контрол на образованието“¹².

В крайна сметка, основен извод на редица проучвания¹³ е, че въпреки липсата на ясни граници между двете понятия – лидерство и мениджмънт – и двете са еднакво важни за образованието и постиженията на учениците. Успешните образователни институции се нуждаят както от ясна визия и цели за промяна, така и от гарантиране на ефективното

¹⁰ [School Leadership: Concepts and Evidence Report 2003, National College for School Leadership](#)

¹¹ Bush, 1988 - [School Leadership: Concepts and Evidence Report 2003, National College for School Leadership](#)

¹² Проф. Вяра Гюрова, [Научни параметри на мениджмънта на образованието на възрастните](#)

¹³ [School Leadership: Concepts and Evidence Report 2003, National College for School Leadership](#)



въвеждане на иновации или осигуряването и използването на необходимите материални, финансови и други ресурси за съществуване и развитие на организацията.

Според някои изследователи административните функции училищните директори са свързани с „управлението на административните правоотношения в училище“¹⁴, а под училищна администрация следва да се разбира „съвкупност от органи и служби, ангажирани с организирането и провеждането на държавната политика в областта на образованието и представляващи част от образователната система на страната.“ (пак там). Други приемат, че терминът означава „съвкупността, системата от административни органи и служби, които осъществяват цялостното ръководство на образованието на различни управленски нива – централно, регионално, местно, отделно училище.“¹⁵

В този смисъл ролята на училищния директор е да бъде връзката между училищната институция и централната, регионална и местна власт и да управлява административно-правните отношения в училище с цел провеждането на публичните политики в областта на образованието.

Видове лидерство

Научната литература, изучаваща лидерството представя голямо многообразие от теории за класификацията на различни модели и видове лидерство. В настоящото проучване накратко са изложени само няколко от тях¹⁶.

Лидерство за подобряване на преподаването и ученето (Instructional Leadership)

Този тип лидерство се основава на концепцията, че училищният директор следва активно да насърчава ефективни практики на обучение и учене и да работи за подобряване на учебния процес и постиженията на учениците¹⁷. Някои изследователи¹⁸ са дефинирали четири характеристики на училищния директор, който прилага instructional leadership и които оказват най-силно въздействие:

¹⁴ [Автореферат на дисертационен труд на тема: Управление на административните правоотношения в държавни и общински училища](#), Антон Рачев, Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“;

¹⁵ Цоков 1997: Цоков, Г. Училищна администрация/учебно помагало, Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, Шумен

¹⁶ Според типология, адаптирана от Leithwood, Jantzi and Steinbach (1999).

¹⁷ Yunas, M. and Iqbal, M. (2013) Dimensions of Instructional Leadership Roles of Principals. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4, 629-637.

¹⁸ Ylimakia, R., Jacobson, S.L. and Drysdale, L. (2007) Making a Difference in Challenging, High-Poverty Schools: Successful Principals in the USA, England, and Australia. *School Effectiveness and School Improvement*, 18, 361-381. <http://dx.doi.org/10.1080/09243450701712486>



- Определянето на посока на развитие на училището и поставяне на високи очаквания за постиженията на учениците;
- Насърчаване и създаване на условия за развитието и квалификацията на учителите при използването на ефективни практики на преподаване;
- Създаване на условия за включване на учители и родители в процеса на вземане на решения;
- Привличане на високоефективни учители, които споделят мисията, ценностите и целите на училището.

Други¹⁹ свързват този тип лидерство с три аспекта от работата на директора:

- Дефиниране на училищна мисия и визия;
- Въздействие върху преподавателските практики и учебния план;
- Насърчаване на позитивна училищна среда.

Накратко, този тип лидерство приоритетно обвързва ролята на училищния директор с ефективността на процесите на преподаване и учене и училищната среда²⁰.

Трансформиращо лидерство (Transformational leadership)

Този модел на лидерство се базира на вдъхновяващата и обединяваща роля на училищния директор. Според някои изследователи²¹ при трансформиращото лидерство лидерите и общността са обединени от преследването на споделени висши цели. Всички те работят, за да развият училището в нова посока (пак там). Други определят няколко общи характеристики на училищните директори, които използват този тип лидерство:

- Дефинира училищна визия, ценности и цели;
- Насърчава развитието на учителите;
- Предлага индивидуална подкрепа;
- Прилага добри практики;
- Демонстрира високи очаквания към работата на училищния екип;
- Създава продуктивна училищна култура;
- Създава нови училищни структури, за да насърчава участието на екипа във взимането на решения.

Чрез визионерство и висок личностен морал трансформиращите лидери вдъхновяват хората около себе си да работят за постигането на общи цели като променят нагласите, очакванията и мотивацията на екипа си²².

¹⁹ Blase and Blase, 1998, [Teachers' Perceptions of Principals' Instructional Leadership and Implications](#)

²⁰ Mulugeta Wende Geleta, 2015, [The Role of School Principal as Instructional Leader: The Case of Shambu Primary School](#)

²¹ Sergiovanni (1991)

²² <https://www.verywellmind.com/what-is-transformational-leadership-2795313>



Управленско лидерство (Managerial leadership)

Управленското лидерство поставя фокус върху функциите, задачите и поведението. В него влиянието се оказва чрез позицията в рамките на организационната йерархия. Близко е до традиционния модел на лидерство от мениджмънта²³. Според някои изследователи част от отговорностите в този вид лидерство включват междуличностно лидерство като мотивация на екипа и комуникационни умения. Други²⁴ идентифицират шест специфични мениджърски функции на училищните директори:

- Наблюдение;
- Контрол;
- Контрол над поведението на служителите;
- Контрол над постиженията на учениците (например чрез изпити);
- Подбор и приобщаване в екипа;
- Контрол върху включването на общността²⁵.

Колективно лидерство (Distributed leadership)

Този вид лидерство се основава върху концепцията за разпределяне на функциите и задачите, със споделяне на отговорности и овластяване на повече членове на екипа. Някои изследователи²⁶ дефинират три основни аспекти на този вид лидерство:

- Разпределение на лидерските функции;
- Екипно лидерство;
- Участие на учителите във взимането на решения.

Професионалните учебни общности са пример за нов тип структура в училищния екип, която може да бъде формирана в резултат на такъв тип лидерство. Те се отличават с²⁷:

- Споделено и подкрепящо лидерство;
- Споделени ценности, цели, мисия и визия;
- Колективно учене и приложение;
- Споделяне на добри практики;
- Подкрепяща среда.

В научната литература са дефинирани редица други видове и топологии на лидерските стилове. Голяма част от изследователите в областта са съгласни, че в своята работа

²³ [School Leadership: Concepts and Evidence Report 2003, National College for School Leadership](#)

²⁴ Myers and Murphy, 1995

²⁵ Myers and Murphy, 1995

²⁶ Hulpia, Devos and Van Keer (2009)

²⁷ Mohd Izham Mohd Hamzah, Mohd Fadzil Jamil, 2019, [The Relationship of Distributed Leadership and Professional Learning Community](#)



успешните училищни директори прилагат в по-малка или в по-голяма степен различни видове лидерство. Причината за това са и големият набор от многообразни задачи, които формират ролята на директора, както и специфичният контекст на учебна среда и училищна общност, в която работят директорите²⁸.

Лидерски компетентности на училищните директори

Лидерските компетентности са необходими на всеки човек, за да гарантират ефективната му работа²⁹. Съществуват многобройни компетентностни модели за училищно лидерство. Според някои лидерските компетентности на училищните директори се отнасят до морала, личностните и социалните умения, мениджърските умения и уменията, свързани с трансформиращия тип лидерство³⁰, а според други и с насърчаване на иновациите, промотиране на промяна, създаването на визия и стратегия, приобщаването на общността и др³¹.

В българската нормативна уредба, регламентираща функционирането на образователната система, липсва ясна и единна дефиниция или модел на лидерските компетентности на училищните директори. Такива не са дефинирани и от институциите на Европейския съюз. В държавния образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти (Наредба №15, Приложение №3) лидерски компетентности не са изрично посочени. Този нормативен акт и компетентностите, заложи в него, ще разгледаме в детайли по-долу.

4. Училищно лидерство и лидерски компетентности на училищните директори в българските стратегически документи и нормативна уредба

В стратегическите документи

Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 - 2030) дефинира основните стратегически цели и приоритети до 2030 г. Сред деветте приоритетни области, заложи в документа, училищните директори се споменават едва в последната, девета приоритетна област – *Ефикасно управление и участие в мрежи*. В нея са дефинира две цели:

²⁸ [School Leadership: Concepts and Evidence Report 2003, National College for School Leadership](#);

²⁹ Kasri Kadri, Azlin Norhaini Mansor, Mohamed Yusoff Mohd Nor, 2021, [Principal and Teacher Leadership Competencies and 21st Century Teacher Learning and Facilitating Practices: Instrument Development and Demographic Analysis](#)

³⁰ Razak School of Government, RSOG (2017). Leadership Competency Instrument (LCI). Putrajaya.

³¹ Executive (EX) Group Qualification Standard, Canada



- **Цел 9.1. Преход от стандартизиран подход в управлението на образователните институции към управление, основано на креативност и иновации;**
- **Цел 9.2. Сътрудничество между институциите и свързване в мрежи.**

Към всяка от целите са определени мерки, които да осигурят реализирането на целите до 2030 г.

В рамките на първата цел от приоритетна област лидерството в управлението на образователните институции – цел 9.1 – са застъпени следните три мерки:

- *Утвърждаване на лидерството като водещ подход в управлението на институциите от системата на предучилищното и училищното образование;*
- *Актуализиране на професионалните профили на ръководните длъжности в образователните институции и включването в тях на ключовите компетентности на XXI век; въвеждане на компетентностен модел с фокус върху ключовите компетентности и лидерските умения в конкурсите за подбор на директори;*
- *Повишаване квалификацията на директорите чрез обучения за развитие на лидерски компетентности;*

Най-показателна за отношението на взимашите политически решения, участвали в разработването на Стратегическата рамка, е първата мярка – *Утвърждаване на лидерството като водещ подход в управлението на институциите от системата на предучилищното и училищното образование.*

Макар и да звучи повече като цел, отколкото като мярка, която да посочва какво точно да се предприеме, за да се утвърди лидерството като водещ подход в управлението в образованието, волята на управленците, приели стратегическия документ е ясна – директорите в образователните институции да бъдат повече лидери, отколкото администратори и да управляват повече чрез лидерство, отколкото чрез администриране. Това предполага и те да притежават и развиват нужните им лидерски компетентности.

Втората и третата цел поставят фокус именно върху необходимостта от развиване на лидерски компетентности у директорите в образователната система, както и ключови компетентности на XXI век. Посочва се изрично, че тези компетентности следва да бъдат в основата на политиките на подбор на директори, а продължаващата квалификация на директорите да бъде приоритетно насочена към формиране на лидерски компетентности.

Друга мярка, която може да бъде обвързана с училищното лидерство, е *„Създаване на педагогически професионални общности и активизиране на участието и екипната*



работа на педагогическите специалисти при вземане на решения, предлагане и реализиране на иновации.“

Професионалните училищни общности (ПУО) са пример за добра практика за разширяване на лидерския екип в училище, за делегиране на правомощия за вземане на решения и към учителите и останалите специалисти в училище.

С това се изчерпва фокусът върху училищното лидерство в Стратегическата рамка. Към споменатите по-горе цели и мерки, имащи отношение към утвърждаване на лидерския подход в управлението на образователните институции и към подбора и подготовката на директорите в образователната система не са дефинирани индикатори за проследяване на ефективността. В същото време самите цели, а и мерки са твърде общо дефинирани и не става ясно какво точно трябва да бъде постигнато, за да бъде утвърден лидерският подход в управлението на образованието, а директорите да притежават необходимите лидерски и ключови компетентности, за да водят екипите си към успех.

Така, макар и не добре прецизирано, е необходимостта от насърчаване на лидерството в образованието е застъпено в Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето (2021 – 2030).

В нормативната уредба

Закон за предучилищно и училищно образование

Основният нормативен акт, регламентиращ функционирането на образователната система е Законът за предучилищно и училищно образование (ЗПУО). Той е приет през 2016 г. и влиза в сила през 2016 г. Целта на закона е да създаде условия за реформиране на българското образование чрез поставяне на фокус върху прилагането на компетентностен подход, иновации, нови механизми за оценка на качеството на образованието, нови финансови механизми, промени, свързани с квалификацията на педагогическите специалисти и др.

ЗПУО дефинира критериите за заемане на длъжността „директор“, правата и задълженията на директорите, условията за повишаване на тяхната квалификация, механизма на подбор и др.

Статут

Според глава 11 от ЗПУО, чл. 211 (1) *„Учителите, директорите, както и заместник-директорите, които изпълняват норма преподавателска работа, са педагогически специалисти.“* С тази алинея се регламентира приравняването на статута на училищните директори заедно с учителите и останалите педагогически специалисти. Това е показателно за липсата на ясно регламентирана управленска роля на директорите. От

----- www.eufunds.bg -----



една страна те са отговорни за управлението и в най-голяма степен имат ръководни функции, но от друга страна нормативната уредба продължава да ги „третира“ като педагогически специалисти, които имат, макар и малка, норма преподавателска работа.

Оттук насетне ролята и компетентностите на училищните директори са подробно дефинирани в Наредба 15 за статута и квалификацията на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, която ще разгледаме по-долу.

Подбор

ЗПУО регламентира общите критерии за заемане на длъжностите на педагогическите специалисти. В Закона законодателят поставя едни и същи изисквания както към училищните директори, така и към останалите педагогически специалисти.

Според чл. 213 на ЗПУО длъжност на педагогически специалист (в т.ч. директор на детска градина, училище или център за личностно развитие) може да се заема от *„български граждани, придобили висше образование в съответното на длъжността професионално направление“*³². Законът допълва, че директорите на образователни институции следва да имат не по-малко от 5 години учителски стаж, за да заемат съответната длъжност. При определени условия длъжността „директор“ може да бъде заемана и от граждани на други страни³³.

Законът постановява също³⁴, че не може да заема длъжност на педагогически специалист (в т.ч. на директор) лице, което е осъждано за умишлено престъпление от общ характер независимо от реабилитацията, е лишено от право да упражнява професията или което страда от заболявания и отклонения, застрашаващи живота и здравето на децата и учениците³⁵.

В същото време Наредба №15 добавя още едно специфично условия за заемане на длъжността директор. Според чл. 33. (1) на наредбата **„длъжността директор на детска градина, училище, център за подкрепа на личностно развитие или регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование се заема от лица, придобили висше образование с образователно-квалификационна степен "магистър" и с не по-малко от пет години учителски стаж.** Така освен 5 години учителски стаж, директорите следва да притежават и ОКС „магистър“.

Как се заема длъжността „директор“

³² Съгласно Класификатора на областите на висше образование и професионалните направления и професионална квалификация, необходима за изпълнението на съответната длъжност

³³ ЗПУО, чл. 213 (4).

³⁴ ЗПУО, чл. 215 (1)

³⁵ Определени с наредба, издадена от министъра на здравеопазването съгласувано с министъра на образованието и науката.



Според чл. 217 на ЗПУО „длъжността „директор“ в държавните и общинските институции по този закон се заема въз основа на конкурс“³⁶. Законът допълва, че „в комисията за провеждане на конкурса за заемане на длъжността „директор“ на общинско училище се включват представители на регионалното управление на образованието (РУО), определени от началника на регионалното управление на образованието, на общинската администрация, определени от кмета на общината, както и представител на общественения съвет.

Механизмът за провеждане на конкурсите за подбор на училищните директори е допълнително доразвит в Наредба №16 от 1 юли 2022 г. за провеждане на конкурси за заемане на длъжността „директор“ в държавните и общинските институции в системата на предучилищното и училищното образование. Действието на тази наредба обаче беше спряно от Върховния административен съд след подадена жалба.³⁷

Наредба №16 трябваше да определи реда и условията за провеждане на конкурси за заемане на длъжността „директор“ за общинските и държавните училища. Нейната цел беше да гарантира прозрачност и ефективност при подбора на директори, както и да създаде условия в професията да влизат специалисти, които не само отговарят на формалните критерии – наличие на 5 години учителски стаж и ОКС магистър – но и които да притежават необходимите лидерски и ключови компетентности.

Според чл. 3. (1) на наредбата конкурсът за заемане на длъжността „директор“ на държавните и общинските институции се провежда в два етапа:

- писмен изпит, който включва решаване на тест и решаване на казуси;
- защита на концепция за стратегическо управление на институцията.

Според Наредбата писменият изпит има за цел да оцени компетентностите на кандидатите за училищни директори на база на дефинираните в приложение 3 от Наредба №15 компетентности, които следва да притежава директор на образователна институция.

- педагогическа компетентност;
- управленска компетентност, която включва: административна и правна култура, планиране, организиране и контрол, управление на ресурси;

³⁶ Според чл. 217 на ЗПУО „длъжността „директор“ в държавните и общинските институции по този закон се заема въз основа на конкурс, проведен при условията и по реда на Кодекса на труда и на наредба, издадена от министъра на образованието и науката, съгласувано с министъра на младежта и спорта и с министъра на културата, от органите по ал. 1, 2 или 3 и с участието на представители на общественения съвет на детската градина или училището.

³⁷ ВАС (от 10.08.2022 г.) спря действието на Наредба № 16 от 01.07.2022 г. за провеждане на конкурси за заемане на длъжността „директор“ в държавните и общинските институции в системата на предучилищното и училищното образование, издадена от министъра на образованието и науката, (обл., ДВ, бр. 52 от 5.07.2022 г.. в сила от 5.07.2022 г.) до приключване на производството по делото с влязъл в сила съдебен акт.



- социална и гражданска компетентност.

Със защитата на концепцията за стратегическо управление на институцията Наредбата има за цел да се оценят именно лидерските компетентности на кандидатите – умения за стратегическо мислене, за определяне на мисия, визия, цели, действия и резултати, както и умения за представяне, защита и реализиране на концепцията.

Важно е да споменем, че именно в Наредба №16 за първи път са дефинирани лидерски нагласи, които се очаква кандидатите за директори на училища да демонстрират - “нагласа за работа в екип и нагласа за усъвършенстване“.

Правомощия и отговорности

Докато в ЗПУО са изведени само част от отговорностите на директора, свързани основно с утвърждаването на учебни програми или издаване на заповеди за утвърждаване на учебни планове, Наредба 15 за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти дава значително по-детайлен списък с функциите на училищния директор.

Така според чл. 31. (1) директорът на държавна и общинска детска градина и на държавно и общинско училище като орган за управление и контрол изпълнява своите функции, като:

- прилага държавната политика в областта на предучилищното и училищното образование;
- ръководи и отговаря за цялостната дейност на институцията;
- планира, организира, контролира и отговаря за образователния процес, както и за придобиването на ключови компетентности от децата и учениците;
- отговаря за спазването и прилагането на нормативната уредба, отнасяща се до предучилищното и училищното образование;
- организира атестирането на педагогическите специалисти;
- поощрява и награждава деца и ученици и др.

В Наредбата са дефинирани общо 35 отговорности на училищния директор. Сред тях преобладават отговорностите от административен характер като:

- сключва, изменя и прекратява трудови договори с педагогическите специалисти и с непедагогическия персонал в институцията в съответствие с Кодекса на труда;
- подписва документите за преместване на децата и учениците, за завършено задължително предучилищно образование, за завършен клас, за степен на образование, за професионална квалификация;
- сключва договори с юридически и физически лица по предмета на дейност на образователната институция в съответствие с предоставените му правомощия;
- в изпълнение на правомощията си издава административни актове и др.



В много по-малка степен и твърде общо са дефинирани отговорности, свързани с мениджърските и лидерските функции на директора. Сред тях са:

- управлява и развива ефективно персонала;
- организира и ръководи самооценяването на детската градина или училището;
- осъществява взаимодействие с родителите и представители на организации и общности;
- взаимодейства със социалните партньори и заинтересовани страни.

Професионален профил

ЗПУО постановява необходимите компетентности като съвкупност от знания, умения и отношения по нива на кариерното развитие за всеки вид педагогически специалист да се определят в професионален профил. Наредба 15 допълва, че професионалните профили на педагогическите специалисти (включително на директорите) са необходими за:

- заемане и изпълняване на определена длъжност;
- определяне на приоритети за професионално усъвършенстване;
- кариерно развитие;
- подпомагане на самооценката;
- атестирането на педагогическия специалист.

Приложение № 3 към чл. 42, ал. 2, т. 2 детайлно определя **компетентностите, които училищните директори следва да притежават и развиват**. Наредбата дефинира четири вида компетентност на училищните директори – педагогическа, управленска, социална и гражданска компетентност, като последните две са обединени.

Докато в професионалния профил на учителите са заложили много повече и много по-конкретни и детайлни очаквания за знания, умения и отношения, свързани с педагогическата компетентност, то към директорите тези очаквания са значително по-малко. Те са насочени по-скоро към организационните умения на директора да организира провеждането на качествен образователен процес, да управлява процеси и ресурси, да познава и прилага дигитални технологии, иновации и компетентностен подход в образователния процес.

По-голямата част от изискванията към компетентностите на училищните директори са дефинирани като част от управленската компетентност. Те са допълнително обособени на:

- Административна и правна култура;
- Планиране, организиране и контрол;
- Управление на ресурси.

По отношение на **административната и правна култура** на директорите от тях се очаква да познават и прилагат нормативната уредба, свързана с трудовото законодателство,



публичната власт и образователната система. Директорите следва също да познават държавните образователни политики и да ги съблюдава в управлението и приоритетите на училището, да познава и прилага иновативни подходи в управленската практика, компетентност, която е свързана по-скоро с мениджърски функции, отколкото с административни функции.

Определените в Наредбата компетентности на училищните директори за **планиране, организиране и контрол** обхващат по-голям и детайлен набор от знания и умения от различно естество.

Голямата част от компетентностите са с административно-управленски характер, като напр:

- Притежава знания и умения за стратегическо и оперативно планиране, ефективно прилага политики за развитието на институцията;
- Реализира институционалната политика в контекста на по-широката рамка на социоикономическата и културна среда, в която се развива образователната институция;
- Създава условия за оптимално функциониране на постоянни и временни комисии, екип за мотивация и подкрепа на личностното развитие на детето и ученика, Обществения съвет, Училищното настоятелство и други;
- Контролира системно и ефективно процесите и дейностите в образователната институция и ги документира съгласно изискванията на държавния образователен стандарт за управление на качеството в институциите, за информацията и документите и на системата за финансово управление и контрол на институцията.

Част от дефинираните в тази част от професионалния профил на училищния директор компетентности са мениджърски като:

- Анализира резултатите от дейността на институцията и набелязва мерки за повишаване на качеството и ефективността в работата;
- Създава условия за осигуряване на подкрепяща среда и спазване на етичния кодекс за работа с деца и етичния кодекс на институцията;
- Установява критерии за степен на изпълнение на задълженията на екипа, като създава вътрешна система за наблюдение, оценка, обратна връзка и вземане на решения за промяна.

Компетентностите, свързани с **управлението на ресурси** са съвкупност както от административно-управленски, така и от мениджърски и лидерски компетентности.

Административно-управленските касаят:

- съставянето, управлението, ефективното разходване и отчитане на бюджета на училището;



- управлението на инфраструктурата;
- осигуряването и опазването на оборудването в училище;
- правилното водене и съхранение на документацията и др.

Сред мениджърските компетентности в тази част на професионалния профил на училищния директор са:

- Разпределя отговорности и делегира правомощия за постигане целите на образователната институция;
- Планира ефективно, разпределя и управлява човешките, материалните, финансовите и информационните ресурси;
- Създава ефективна организация на труда в образователната институция
- Подкрепя наставничеството на млади и новоназначени педагогически специалисти и др.

Всъщност, първата компетентност дефинирана в част **управление на ресурси** от приложение 3 на наредбата е именно „притежава лидерски умения“. Само по себе си това не е конкретна компетентност, а заявено изискване към училищните директори да притежават лидерски умения, но без те да са конкретизирани. В същото време представените по-долу лидерски компетентности не са изрично описани като такива. Така лидерските умения и компетентности остават неясно дефинирани и това създава условия всеки директор сам да интерпретира какво са лидерски компетентности и кои от тях следва да развива и демонстрира в работата си. Като лидерски компетентности в тази част на приложение 3 могат да бъдат изброени:

- Изгражда ясна представа за желания резултат от съвместната работа на екипа за постигане на целите;
- Определя насоките, целите и задачите за развитие на образователната институция и изготвя адекватен план за изпълнението им;
- Създава атмосфера на сигурност, доверие, толерантност, сътрудничество и взаимопомощ в екипа;
- Стимулира педагогическите специалисти за създаване, прилагане и популяризиране на иновации и добри практики.
- Прилага индивидуален подход към членовете на екипа и ги мотивира за професионално развитие в съответствие със стратегията за развитие на институцията;
- Стимулира екипа за участие в проекти за подпомагане развитието на образователната институция.

В рамките на последната група компетентности от професионалния профил на училищния директор са изброени знания, умения и отношения, които са дефинирани като **социална и гражданска компетентност**. Представените тук компетентности отново са съвкупност от



знания, умения и отношения, които могат да бъдат определени като лидерски и мениджърски компетентности, като:

Лидерски:

- Обменя информация за и до постигане на взаимно разбиране и съгласуваност на действията;
- Притежава умения да конструира устойчива връзка с всички заинтересовани страни в комуникативния процес;
- Формира нагласи за постигане на консенсус при въвеждане на иновативни идеи и др.

Мениджърски:

- Познава и прилага подходящи форми на поведение с оглед ефективна и конструктивна екипна работа;
- Притежава умения за управление на конфликти;

Важно е да имаме предвид, че не винаги може да се определи с точност границата между мениджърските и лидерските компетентности. Богатото многообразие на дефиниции и концепции за мениджърските и лидерските компетентности дава възможност за по-широко определяне и класификация. Така например някои от компетентностите, изброени в наредбата като социални и граждански могат да бъдат определени като такива, но също така могат да отнесени и към мениджърски, лидерски, а дори и ключови компетентности като например:

- Изгражда партньорски отношения и ефективно взаимодейства с родителите;
- Притежава презентационни умения;
- Притежава умения за водене на преговори и дебат;
- Идентифицира собствените си потребности и определя цели, ориентирани към непрекъснато професионално развитие.

От направения преглед става ясно, че в професионалния профил на училищния директор преобладават очакванията за административно-управленски компетентности. Макар и хаотично изброени и групирани, там са дефинирани също и компетентности, които могат да бъдат определени като мениджърски и лидерски и които училищните директори следва да притежават, за да водят училищата си към успех и високи постижения.

В рамките на направения преглед на професионалния профил на училищните директори изпъкват две допълнителни наблюдения.

Първото е, че част от компетентностите, описани в Приложение 3 не са формулирани като компетентности, а по-скоро като задачи/отговорности. Сред тях са например:

----- www.eufunds.bg -----



- Утвърждава дейностите, процедурите, критериите, показателите и инструментите за самооценка дейността на образователната институция в съответствие с държавния образователен стандарт за управление на качеството в институциите;
- Участва в разработването и прилагането на национални и регионални образователни политики;

Докато това лесно може да бъде променено, а компетентностите прецизирани, по-притеснително е второто наблюдение, а именно, липсата на ясно дефинирани нагласи (отношения), които училищните директори следва да притежават. Според изследователи³⁸ този проблем се среща в много държави и произхожда преди всичко от големите предизвикателства около измерването и оценяването на лидерските нагласи като цяло. Част от проучванията³⁹, изследващи нагласите за успешно лидерство, припознават следните нагласи/отношения/ценности, които училищните директори следва да притежават, за да водят училищата си към успех:

- Нагласа за развитие;
- Предприемачески нагласи;
- Нагласа за постоянно учене;
- Гъвкавост;
- Нагласа за поемане на отговорност и отчетност и др.

Научната литература изобилства от проучвания за значението на нагласите за успешното лидерство. Според някои⁴⁰ нагласите и ценностите на лидерите са по-важни и определящи от техните умения. „Уменията са необходими, но недостатъчни. Лидерите трябва драстично да променят настоящите си нагласи, когато са остарели и вече неработещи, за да отворят съзнанието си и да достигнат до това, до което останалите все още не са.“ (Robert Kramer, 2016).

Необходимостта училищните директори да притежават определени нагласи е припозната, макар и в малка степен, и във вече временно отменената Наредба 16 за провеждане на конкурси за заемане на длъжността „директор“ в държавните и общинските институции в системата на предучилищното и училищното образование. Според чл. 28 от Наредбата критериите за защита на концепцията за стратегическо развитие на училището, която кандидатите за училищни директори следва да представят, включват също и **нагласа за работа в екип и нагласа за усъвършенстване**. Това показва, че има известна управленска воля от училищните директори да се очаква да демонстрират нагласи за успешно управление и лидерство, но в нормативната уредба те все още не са конкретно дефинирани. Припомняме, че Наредба 16 е временно отменена с решение на Върховния административен съд, а както видяхме по-горе, професионалният профил на училищните

³⁸ [Education Development Trust, Successful School Leadership, 2014](#)

³⁹ [Education Development Trust, Successful School Leadership, 2014](#)

⁴⁰ [From Skillset to Mindset: A New Paradigm for Leader Development, Robert Kramer, 2016](#)



директори, описан в приложение 3 на Наредба 15, не дефинира нито една нагласа, която се очаква директорите на училища в България да притежават.

От направения преглед става ясно, че настоящият професионален профил на училищния директор включва детайлно разписани компетентности, по-голямата част от които са с

административно-управленски характер. Сред тях са дефинирани и лидерски компетентности, макар и да не са изрично обособени като такива. Един от недостатъците на приложение 3 към Наредба 15 е смесването на знания и умения с отговорности и функции. Друг сериозен недостатък е липсата на заложи нагласи/отношения на директорите, което води до това такива нагласи да не попадат и в механизма за атестация и в механизма за подбор (с изключение на временно отменената Наредба 16).

Квалификация

ЗПУО не поставя специфични очаквания към повишаването на квалификацията на училищните директори, а ги поставя наедно заедно с всички останали педагогически специалисти. Законът регламентира, че директорите на училища, както и останалите педагогически специалисти, са *„длъжни ежегодно да повишават квалификацията си с цел подобряване качеството на работата им и повишаване резултатите и качеството на подготовка на децата и учениците.“*

Според член 222

(2) Повишаването на квалификацията на педагогическите специалисти по ал. 1 се измерва чрез система от квалификационни кредити и се удостоверява с документ. Системата от квалификационни кредити се определя с държавния образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти.

(3) Педагогическите специалисти са длъжни да повишават квалификацията си по програми на организациите по ал. 1 в не по-малко от 48 академични часа за всеки период на атестиране.

ЗПУО регламентира също и повишаването на квалификацията на педагогическите специалисти (включително на училищните директори) чрез обмяна на добри практики в различни форми, както и чрез вътрешноинституционална квалификация (чл. 223 (1)). Заложено е очакването всеки педагогически специалист да повишава квалификацията си чрез обмяна на добри практики или вътрешноинституционална квалификация не по-малко от 16 академични часа годишно.

Раздел IV от Наредба 15 допълва регламентираните в ЗПУО условия за повишаване на квалификацията на училищните директори. Както законът, така и наредбата не поставят изрични условия за повишаване квалификацията на директорите.



Според чл. 45 от наредбата квалификацията на педагогическите специалисти (в т.ч. и на директорите) е въвеждаща и продължаваща.

Въвеждащата квалификация има за цел да подпомогне адаптирането на педагогическите специалисти в образователната среда и за методическо и организационно подпомагане. Тя е задължителна за новоназначени директори.

В рамките на продължаващата квалификация училищните директори имат възможност да надграждат компетентностите в различни направления, включително такива, свързани с:

- управление на институцията и работа със заинтересовани страни;
- придобиване на по-висока професионално-квалификационна степен;
- професионалния профил на педагогическия специалист.

Така заложените рамки за възможна квалификация на училищните директори са достатъчно широки, за да създават условия за избор на усъвършенстване и развитие на лидерски и други компетентности.

Условията за провеждане на продължаващата квалификация и придобиването на квалификационни кредити са едни и същи както за директорите, така и за останалите педагогически специалисти.

От какво зависи изборът на училищните директори за област на повишаване на тяхната квалификацията?

Според чл. 224 (1) от ЗПУО *„повишаването на квалификацията се осъществява по програми и във форми по избор на педагогическия специалист в съответствие с професионалния профил на изпълняваната длъжност, с професионалното развитие на педагогическия специалист, с резултата и препоръките от атестацията му, както и с националната, регионалната, общинската и училищната политика.“*

Следващата алинея допълва, че *„повишаването на квалификацията на конкретния педагогически специалист е насочено и към напредъка на децата и учениците, както и към подобряване на образователните им резултати.“*

Така от гледна точка на нормативната уредба са регламентирани широки граници, в които директорите, а и останалите педагогически специалисти могат да избират да повишават своята квалификация.

Професионално-квалификационни степени

Според чл. 55 от Наредба 15 педагогическите специалисти (включително директорите) могат да придобиват последователно следните професионално-квалификационни степени

----- www.eufunds.bg -----



(ПКС): пета, четвърта, трета, втора и първа. Обучението за придобиване на ПКС се провежда от висше училище. Придобиването на всяка от петте ПКС е обвързано с покриването на определени формални условия:

- брой години стаж по професията;
- удостоверение за участие в обученията за повишаване на квалификацията с изрично дефинирана продължителност в академични часове за всяка от петте ПКС;
- успешно положен устен изпит, писмена разработка или представена добра педагогическа практика;
- представена дипломна работа и др.

Наредбата регламентира възможността програмите, по които се защитава писмена разработка или се полага изпит да бъдат и в областта на **управлението на образованието**. Наредбата не дава допълнителни указания за очакваните области и теми на обучението нито на директорите, нито на останалите педагогически специалисти. Няма и изисквания за гарантиране на качеството на обучението и не са определени конкретни компетентности, които ПКС да гарантират на повишилите квалификацията си. От години образователната общност поставя редици въпроси за ефективността на системата за придобиване на ПКС, за които все още липсва отговор, сред които:

- Как придобиването на ПКС въздейства върху постиженията на учениците? Каква е добавената стойност на ПКС върху постиженията на учениците?
- Как придобиването на ПКС въздейства за подобряване на преподаването на учителите или управлението и лидерството на директорите?
- Дали и как придобиването на ПКС е обвързано с професионалните профили на педагогическите специалисти и компетентностите, които се очаква те да притежават, за да допринасят за качествено образование?
- Как се гарантира, че изборът на област на изследване в рамките на ПКС от страна на педагогическия специалист съответства на неговите потребности от квалификация?

Права и задължения

По отношение на правата и задълженията ЗПУО отново не предлага отделна дефиниция на правата и задълженията на училищните директори, а ги поставя наедно заедно с другите педагогически специалисти.

Част от правата на всички педагогически специалисти според чл. 219 (1) от ЗПУО са:

- правото да определят методите и средствата за провеждане на образователния процес съобразно принципите и целите, определени ЗПУО;
- да участват във формирането на политиките за развитие на детската градина, училището или центъра за подкрепа за личностно развитие;

----- www.eufunds.bg -----



- да получават професионална подкрепа в процеса на изпълнение на служебните си задължения;
- да повишават квалификацията си и др.

Сред техните задължения са:

- да осъществяват обучение и възпитание на децата и учениците в съответствие с държавните образователни стандарти;
- да опазват живота и здравето на децата и учениците по време на образователния процес и на други дейности, организирани от институцията
- да поддържат и повишават квалификацията си съобразно политиките за организационно развитие на съответната институция и специфичните потребности на децата и учениците, с които работят с цел подобряване качеството на образованието им;
- при изпълнение на своите функции съгласно действащото законодателство да са политически и партийно неутрални.

(Методическа) подкрепа

В чл. 252 на ЗПУО се регламентира осъществяването на методическа подкрепа от страна на регионалните управления по образование на детските градини, училищата, регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование и центрове за подкрепа за личностно развитие. От една страна Закона поставява, че методическа подкрепа се осъществява чрез експерти от РУО в провеждането на учебните часове и при осъществяване на дейностите на приобщаващо образование. Законът допълва, че РУО осъществяват методическа подкрепа за изпълнение на насоките на Националния инспекторат по образование. С това законодателят отново приравнява училищните директори с останалите педагогически специалисти и не регламентира изрично възможността директорите също да получават подкрепа от РУО за подобряване на работата си във връзка със спецификите на своята работа и развитие на своите лидерски компетентности.

Оценяване

За целите на оценяването на постигнатото от училищните директори се използват следните два инструмента: **атестиране и оценки на Националния инспекторат по образованието (НИО)**

Атестиране

Какво представлява

Атестирането се въвежда като основен механизъм за оценка на работата на педагогическите специалисти с влизането в сила на ЗПУО през 2016 г. Според Закона то е

----- www.eufunds.bg -----



процес на оценяване на съответствието на дейността на учителите, директорите и другите педагогически специалисти с професионалния им профил, с изискванията за изпълнение на длъжността, както и със стратегията за развитие на училището, а за директорите - **и на управленската им компетентност.**

Атестирането на директорите се извършва на всеки 4 години от атестационна комисия.

Кой участва в атестационната комисия

Според чл. 80 на Наредба 15 „*атестирането на директорите се извършва от комисия, определена от работодателя, съгласувано с педагогическия съвет. Атестационната комисия се състои от нечетен брой членове и включва:*“

- Представител на работодателя (община, министерство или друг финансиращ орган);
- РУО;
- Педагогическия съвет;
- Родител, участващ в Обществения съвет.

За какво служи атестирането

Според ЗПУО оценката от атестирането освен за кариерното развитие може да служи и за насочване за повишаване на квалификацията и поощряване на атестирания педагогически специалист. Т.е. атестирането може да служи като **инструмент, който да идентифицира както силните страни, така и областите за подобрене** по отношение на компетентностите и работата на училищните директори.

Освен с оценяване резултатите от работата на директорите, **атестирането има роля и в механизма за отстраняване от длъжност при незадоволителни постигнати резултати.**

Според ЗПУО при получена най-ниска оценка от атестирането работодателят заедно с атестационната комисия:

- правят анализ на причините, довели до ниската оценка;
- изработват план за методическо и организационно подпомагане на получилия ниска оценка учител, директор или друг педагогически специалист;
- определят наставник или наставници, които да осъществят методическа и организационна подкрепа;

В такива случаи повторно атестиране се извършва една година след предприемане на описаните мерки. Тогава ако отново е получена най-ниска оценка, лицето се освобождава от длъжност. **Така атестирането става единственият инструмент, чрез който училищен директор може да бъде освободен от длъжност заради неефективно изпълнение на отговорностите си.**



Какво включва

Според чл. 76 (5) от Наредба 15 атестирането на училищните директори се базира на предварително определени от работодателя пет критерия от областите на професионална компетентност в зависимост от вида на институцията и стратегията за развитието ѝ. Работодателят определя и скала за достигната степен на изпълнението им. Критериите, както и скалата за достигната степен на изпълнението им се включват в атестационната карта по образец - приложение № 23 на наредбата.

Атестационната карта съдържа няколко компонента:

- Основна информация за училищния директор, която да отговори на формалните критерии за заемане на длъжността (например: ОКС на образование, специалност, години учителски стаж, участие в продължаваща квалификация и др.);
- Области на компетентност и критерии за оценка по тях, които би следвало да съответстват на заложените в професионалния профил на училищните директори - управленска, управление на ресурси, административни умения и правни знания, социална и гражданска компетентност.
- Поле за поставяне на оценките на атестационната комисия по критериите'
- Поле за поставяне на оценките от самооценката на училищния директор по критерии.

След атестационната карта (също в приложение № 23 на наредба 15) на училищните директори е дефинирана и **скала за определяне на достигнатата степен на изпълнение на критериите по областите на професионална компетентност**. Скалата предвижда всеки един от критериите да бъде оценен със съответно 1, 1,5 и 2 точки в зависимост от степента на покриване на критерия. Тя има за цел да служи като инструмент за оценка на заложените компетентности и за покриване на определените в атестационната карта критерии.

В голяма степен скалата може да бъде определена като стъпка в правилната посока. Чрез нея е направен опит да се създаде лесен за използване и сравнително достоверен инструмент за оценка на постигнатото от училищните директори в работата. Положително е, че скалата дефинира по ясен начин какво трябва да бъде демонстрирано, за да се присъдят съответния брой точки. По-голяма част от заложените в скалата индикатори лесно подлежат на оценка като например:

- Създадена е процедура за отличаване на добри практики и награждаване на персонала;
- Утвърдена е институционална политика за постигане и поддържане на професионалната компетентност на кадрите;
- Подпомага новоназначени директори при адаптацията им към длъжността;
- Оказва методическа и организационна подкрепа и наставничество.



- Интернет страницата на институцията е актуална и има достъп до учебни материали и ресурси;
- Поддържа се електронен дневник.

Така скалата, а и атестационната карта в известна степен покриват заложените в Наредба 15 цели на атестирането - да бъде оценено съответствието с дейността на директорите с професионалния им профил, с изискванията за изпълнение на длъжността и със стратегията за развитие на училището.

Как се осъществява атестирането

Срещу всеки от заложените "критерии" (показатели) в атестационната карта комисията поставя оценка и описва аргументи за избора си. Оценяваният директор поставя самооценка и също описва своите аргументи. Оценките следва да се определят на база на скалата за определяне на достигнатата степен на изпълнение на критериите по областите на професионална компетентност.

Оценява ли атестирането лидерските компетентности на директорите?

Макар и да не са специално дефинирани като лидерски компетентности, а като социални и граждански компетентности, два от заложените критерии в атестационната карта за училищни директори могат да бъдат определени като проявления на лидерски компетентности. Това са:

- Изградени са и се поддържат партньорски отношения чрез съвместни дейности с Обществения съвет, училищното настоятелство, социалните партньори, други институции в образователната система, териториалните органи на изпълнителната власт, органите на местното самоуправление, неправителствени организации, висши училища и други.
- Осъществява се сътрудничество и взаимодействие с родителите за информирането им относно образованието на децата им. Осигурени са възможности за включването на родителите като участници в образователния процес в организирания от институцията дейности, както и за участие в обществения съвет.

Останалите компетентности, свързани с лидерството и заложените в професионалния профил на директор на образователна институция не намират място в атестационната карта.

Някои наблюдения

Важно наблюдение е, че между професионалния профил, атестационна карта и скалата за определяне на достигнатата степен на изпълнение на критериите по областите на професионална компетентност се наблюдават различия.



Прави впечатление, че макар и да е заложена в професионалния профил на училищния директор, педагогическата компетентност изцяло липсва от атестационната карта. Т.е. в процеса на атестиране няма да бъдат оценявани педагогическите компетентности на училищните директори.

Наблюдават се също и съществени несъответствия както в дефинициите на областите на компетентност, така и на самите компетентности, заложи в професионалния профил на директор на образователна институция и в атестационната му карта. Така например в атестационната карта управленската компетентност включва знания и умения по планиране, организация на образователния процес и контрол, а управлението на ресурси и административни умения и правни знания са обособени като отделни области на компетентност. В атестационната карта се съдържат критерии към всяка компетентности.

Прави впечатление обаче, че макар да са представени като критерии, това са всъщност индикатори за извършена работа или за постигната цел.

- Стратегическото планиране е съобразено с областната и общинската стратегия за развитие на образованието;
- Създаден е позитивен организационен климат за сътрудничество, ефективна комуникация и екип за подкрепа на личностното развитие;
- Прилагат се ефективни механизми за училищна готовност на децата/учениците;
- Осъществява се ефективен педагогически и административен контрол на дейностите и процесите в институцията и др.

Наред с това, атестационната карта включва по-малка част от компетентностите, заложи в професионалния профил на училищния директор. Така например от социална и гражданска компетентност са запазени единствено компетентностите, свързани с поддържането на партньорски отношения с образователната общност и за участието на родителите в дейността и процеса на вземане на решения в училище. Отпаднали са конкретни знания и умения, заложи в приложение 3, като: презентационни умения, умения за формулиране и вземане на решения, за водене на преговори и дебати и др. За сметка на това са формулирани показатели, които, макар и в значителна част от случаите по дефиниция да се различават, в голяма степен обобщават заложените в професионалния профил на директорите компетентности и правят опит за намиране на по-достъпен и практичен начин за тяхното оценяване.

Макар и по-добре и по-стегнато структурирани в сравнение с тези от професионалния профил на училищните директори, областите на компетентност и критериите носят също недостатъци. Докато показателите като наличие на работещ обществен съвет, училищно настоятелство, отчетен бюджет и т.н. могат лесно да бъдат оценени, то в атестационната карта са заложи и редица индикатори, за които следва да бъдат използвани отделни и задълбочени инструменти за изследване. Такива например са:

- Има професионална компетентност и изпълнява ефективно работата си;
- Създаден е позитивен организационен климат на сътрудничество и комуникация;

----- www.eufunds.bg -----



- Създадена е оптимална организационна структура за управление и за решаване на основни педагогически въпроси.

Направеният преглед на атестирането на директорите в образованието води до няколко извода:

- Атестирането на училищните директори не поставя изричен фокус върху оценката на техните лидерски компетентности;
- Съществуват съществени различия и несъответствия между заложените в професионалния профил на училищните директори очаквания за компетентности, атестационната карта и скалата за определяне на достигнатата степен на изпълнение на критериите по областите на професионална компетентност ;
- Атестационната карта и скалата към нея не оценяват степен на владене на компетентности, а по-скоро извършена работа и постигнати цели;
- За част от заложените в критериите атестационната карта и скалата за оценка не могат да дадат обективна оценка, а за такава е необходимо да се използват по-прецизни и целенасочени инструменти.
- Наредба 15 пропуска изрично да отбележи, че атестационната карта включва освен 5-те критерии, заложи от работодателя и компетентностите (индикатори) от професионалния профил на училищните директори (приложение 3).
- Има необходимост от значително преразглеждане и обновяване на професионалния профил на училищните директори и постигане на по-голяма съответствие между него, атестационната карта на директорите и скалата към нея.
- Необходимо е да се прецизират текстовете от Наредбата, свързани с оценяването и атестирането на училищните директори и да се прецизира дали в рамките на тези процеси ще бъдат оценявани техните компетентности или постигнатите резултати от тяхната работа.
- Политиките, свързани с атестирането на училищните директори имат нужда да бъдат допълнително развити именно в посока гарантиране на обективна оценка, идентифициране на степен на владене на конкретни компетентности, както и на необходимите по-нататъшни действия и допълнителна подкрепа за тяхното развитие и усъвършенстване.

Макар и трудни и ресурсоемки за оценяване, лидерските и мениджърски компетентности на училищните директори е важно да бъдат оценявани с подходящи за това инструменти.

Това ще създаде възможност за по-добро информиране на решенията и публичните политики, имащи за цел да гарантират успешно училищно лидерство в България.

Професионално портфолио

В световната практика за професионалното портфолио на училищните директори, а и на педагогическите специалисти като цяло, се мисли преди всичко като за инструмент за саморефлексия и за подобряване процеса на постоянно учене. Според някои изследователи портфолиото се използва, за да документира подобрието или успеха и



да представи определени постижения⁴¹. Други⁴² гледат на портфолиото като на организирана и структурирана селекция на доказателства за саморефлексия и учене.

Професионалното портфолио е въведено като инструмент в българската образователна система с влизането в сила на Закона за предучилищно и училищно образование през 2016 г.

ЗПУО регламентира, че постигнатите компетентности се отразяват в професионалното портфолио на педагогическия специалист и включва разработени материали, които доказват активното му участие в реализирането на политиката на детската градина или училището, професионалните му изяви, професионалното му усъвършенстване и кариерното му израстване, както и постигнатите резултати с децата и учениците. Портфолиото има за цел също и да подпомага атестирането и самооценяването на педагогическия специалист.

Наредба 15 за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти допълнително регламентира същността и функциите на портфолиото на педагогическите специалисти. Според Наредбата „Всеки педагогически специалист отразява в професионалното си портфолио постигнатите компетентности в съответствие с професионалния профил за заеманата длъжност.“

Професионално портфолио включва представянето на постигнатите резултати и професионалното развитие и включва материали, които доказват:

- динамиката на професионалните изяви на педагогическия специалист, както и на децата/учениците, с които работи;
- постигнатите резултати и придобиването на компетентности от децата и учениците в образователния процес;
- участие в реализиране на политиките на институцията;
- професионалното усъвършенстване и кариерното развитие.

Наредбата определя също и обвързването на портфолиото на педагогическите специалисти с тяхната атестация, което прави портфолиото инструмент с тежест в процеса на оценка на резултатите от работата на педагогическите специалисти. Според наредба 15 портфолиото трябва да подпомага самооценяването на педагогическия специалист, както и неговото оценяване от атестационната комисия за съответствието на дейността му с професионалния му профил и с постигнатите професионални и образователни резултати.

⁴¹ Snavelly and Wright, 2003

⁴² Wade and Yarbrough, 1996



Наредбата дефинира четири функции на професионалното портфолио:

- представителна – представя философията на педагогическия специалист, доказателства за образование, за повишена квалификация и за допълнително придобити компетентности;
- развиваща - насочена към професионално усъвършенстване и кариерно развитие;
- оценъчна – служи за оценяване на достигнатото равнище и постиженията в конкретна област, включително и подпомага формирането на умения за обективна самооценка на резултатите от дейността;
- комуникативна.

По отношение на съдържанието е регламентирано професионалното портфолио на педагогическите специалисти да съдържа:

- общи данни за педагогическия специалист;
- документи за практическото приложение на усвоените знания и придобитите умения;
- материали, представящи постиженията на педагогическия специалист, участието му в професионални форуми или посочени електронни адреси за достъп до съдържанието им в електронен формат;
- опис на документи за образование, квалификация и професионален стаж, съдържащи се в трудовото досие.

С това се изчерпват и указанията на наредбата към разработването на професионалното портфолио и неговото приложение в работата на педагогическите специалисти. Не е посочен нито конкретен формат, нито допълнителни указания за провеждане на рефлексия или саморефлексия.

От този кратък преглед става ясно, че **професионалното портфолио реално не е пряко обвързано с компетентностите**, заложили в професионалните профили на педагогическите специалисти. Въпреки че чл. 61 (1) от Наредба 15 регламентира, че „всеки педагогически специалист отразява в професионалното си портфолио постигнатите компетентности в съответствие с професионалния профил за заеманата длъжност.“, никъде другаде в Наредбата не се уточнява как точно да стане това. Още повече, връзка с между портфолио и професионалните профили на педагогическите специалисти няма и в чл. 67, където ясно е определено какво трябва да се съдържа в портфолио, но без да се споменава и дума за компетентностите, дефинирани в приложение 3 на същата наредба.

От една страна причина за това може да бъде твърде предизвикателното и изискващо оценяване и самооценяване на компетентностите. Липсата на конкретни инструменти за рефлексия, саморефлексия, оценка и самооценка на компетентностите може да доведе до твърде субективни и неинформативни резултати. От друга страна обаче твърде големият фокус върху формални постижения (като например награди на ученици от състезания,



участия във форми на квалификация, участия в конференции, проекти и т.н.) може да се дължи на по-голямата потребност от формална отчетност, т.е. да стане ясно колко много е свършил педагогическият специалист, но без да се предложат данни за качеството или ефекта от работата му.

Липсата на конкретен формат, специфично разработен за портфолиото на училищния директор, а не на педагогическите специалисти като цяло е възможно да затруднява ефективното провеждане на рефлексия и саморефлексия за директорите. Такъв формат може да включва възможност да бъдат изброени доказателства за развитие и приложение на компетентностите, заложи в професионалния профил на училищните директори, включително лидерски компетентности.

За ефективното използване на професионалното портфолио на училищните директори е необходимо и самите директори да притежават умения за рефлексия и саморефлексия. Сред дефинираните в приложение 3 компетентности на училищните директори обаче такива умения не са описани.

Оценки от Националния инспекторат по образованието в област управление

Оценяването на качеството на образование е важна стъпка, въведена с влизането в сила на ЗПУО. Според закона то се извършва чрез самооценяване и инспектиране. В рамките на настоящия труд няма да спираме на самооценяването, което е вътрешна за всяко училище оценка на качеството, а на инспектирането – изготвянето на независима експертна оценка за качеството на образование в едно училище.

Инспектирането се извършва от Националния инспекторат по образованието най-малко веднъж на 5 години за всяко училище. Според Наредба 18 за инспектирането за детските градини и училища, една от областите на инспектиране е именно „управление“. Така инспектирането става целенасочен инструмент за оценка на управленския потенциал на училищните директори. Доколкото то е насочено към оценка на лидерските компетентности на директорите, ще разгледаме по-долу.

Област управление

Според Наредбата за инспектирането на детските градини и училищата област управление обхваща управление на човешките ресурси, в т.ч. ефективност на квалификациите,

атестиране на педагогическите специалисти, управление на финансовите, информационните и технологичните ресурси, управление на партньорствата за развитие на училището за повишаване резултатите от образователния процес, както и **ефективно лидерство**.

За целите на инспектирането ежегодно директорът на НИО утвърждава критерии и индикатори към тях за всяка област на инспектиране, които се публикуват на уебсайта на НИО.



Преглед на действащите към момента⁴³ (за учебната 2022 - 2023 г.) показва, че в област управление са определени 6 критерия:

- Стратегическо управление и лидерство;
- Оперативно управление;
- Управление на човешките ресурси;
- Управление на финансовите ресурси;
- Управление на информационно-технологичните ресурси;

Към всеки от критериите са дефинирани допълнителни индикатори. За целите на настоящото проучване от интерес е само критерий стратегическо управление и лидерство и определените към него критерии и индикатори.

Таблицата по-долу показва кои са индикаторите, на които се базира механизмът за оценка на качеството на образование във всяко училище в област „управление“ и критерий „стратегическо управление и лидерство“. Заложените индикаторите, по които се оценява стратегическото управление и лидерството на училищните директори съвпадат с част от аспектите на лидерството, които бяха разгледани по-горе (в т. 2), свързани с лидерството в общността и търсенето на партньорства с други организации. В същото време те са дефинирани твърде общо. На уебсайта на НИО липсва допълнителна информация за използваните при инспектирането подиндикатори и степени за тяхното изпълнение. В случай че тази информация беше публично достъпна, можеше да покаже какво точно трябва да демонстрират директорите, за да получат висока или ниска оценка по индикаторите, както и как механизма за оценка на качеството на образование „разбира“ лидерството.

Макар и оценката от инспектирането в област „управление“ да засяга само част от аспектите на лидерството (лидерството в общността и партньорства), това показва, че училищното лидерство е важен фактор за качеството на образование.

Област за инспектиране „УПРАВЛЕНИЕ“	
	Индикатори (2022 - 2023 г.)

⁴³ [Критерии и индикатори за инспектиране за учебната 2022-2023 г.](#)



<p>1. Стратегическо управление и лидерство</p>	<p>1. Стратегическо планиране</p> <p>2. Ефективна комуникация в училищната общност за изпълнение на стратегията</p> <p>3. Проследяване на резултатите от стратегическото управление и набелязване на мерки за подобряване на качеството</p> <p>4. Лидерство в училищната общност</p> <p>5. Проактивност на директора при установяване на партньорства за постигане целите на институцията</p>
<p>2. Оперативно управление</p>	<p>1. Организационни структури в училището за изпълнение на стратегията</p> <p>2. Оперативно планиране и организиране на дейността на училището</p> <p>3. Постигната училищна автономия</p>
<p>3. Управление на човешките ресурси</p>	<p>1. Политики на училището за управление на човешките ресурси</p> <p>2. Ефективност на квалификационната дейност</p> <p>3. Оценяване на постигнатите резултати от труда и постиженията на педагогическите специалисти и непедагогическия персонал и атестиране</p>
<p>4. Управление на финансовите ресурси</p>	<p>1. Ефективно и целесъобразно разпределение и използване на финансовите ресурси за развитие на училището</p>



	<ol style="list-style-type: none">2. Бюджетни средства за подпомагане на равния достъп и подкрепа за личностно развитие3. Осигурени допълнителни средства за развитието на училището4. Прозрачно управление на бюджета
5. Управление на информационно-технологичните ресурси	<ol style="list-style-type: none">1. Осигурени информационно-технологични ресурси за образователния процес2. Намаляване на административната тежест на педагогическите специалисти3. Осигурени и прилагани информационно-технологични ресурси в административната дейност

На уебсайта на НИО е публикуван механизмът за оценка на качеството на образованието, според който всеки индикатор се оценява от инспектиращия екип въз основа на получените резултати от оценката на подиндикаторите и се отразява в четири степени на изпълнение - от 4 до 1, като 4 е най-висока степен на изпълнение, а 1 - най-ниската. Както вече споменахме по-горе подиндикаторите и степените на тяхното изпълнение не са достъпни и се използват като вътрешна информация за екипа на НИО.

Оценката, която се поставя на всеки критерии се формира като сбор от оценките на всички индикатори, които го описват. Оценката на всяка област се формира като процентно отношение на сбора от точките, получени по критериите, към максималния брой точки за областта. Получената оценка се превръща в качествена оценка, като при получени от системата:

- над 81 процента включително качествена оценка е „много добра“;
- от 61 до 80 процента включително - „добра“;
- от 41 до 60 процента включително - „задоволителна“;
- под 40 процента включително - „незадоволителна“.

Цялостната независима експертна оценка на качеството на предоставяното от детската градина или училището образование съдържа получените качествени оценки на областите за инспектиране. Сред инструментите, които се използват по време на инспектирането са:

- Въпросници към директора, учителите, учениците и родителите;

www.eufunds.bg



- Преглед на публикуваните документи и информационни ресурси на уебсайта на училището;
- Наблюдение на часове;
- Срещи с учители, управленски екип, родители и ученици и др.

Докладите от инспекциите дават информация за идентифицираните в хода на инспектирането силни страни, насоки и препоръки за подобрене за училището за всяка от трите области на инспекция.

Следния цитат е пример за идентифицирани силни страни в хода на инспектиране от област управление:

„В институцията се прилага алгоритъм за организиране изпълнението на оперативните планове и задачи, който включва разпределение на задачите, регулярни срещи, работа по комисии и екипи, периодичен отчет на изпълнението им. Установен е начин на информиране на педагогическите специалисти, решенията се взимат колективно. Сформираните методически объединения и установените партньорства съдействат за изпълнение на стратегическите цели на институцията.“

Ето и няколко примера за насоки за подобрене на качеството на предоставяното образование в област управление:

- *Проследяване на ефективността на квалификационна дейност;*
- *Развиване на партньорства за повишаване на качеството на образованието;*
- *Изграждане на лидерство в училищната общност;*

И за препоръки:

- *Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците;*
- *Директорът да потърси възможности за установяване на партньорства, които да подпомогнат постигането на целите на институцията по отношение подобряването на качеството на образователния процес и привличането на бизнес партньори при реализирането на общоучилищни дейности и осигуряването на допълнителни средства за развитието на училището.*
- *Директорът и педагогическите специалисти да провеждат по-ефективни информационни кампании с родителите, включително и чрез участие в национална програма „Участвай и променяй – родителят партньор“, чиито реализиране ще създаде условия за активно взаимодействие с родителите за развитието на училището.*
- *Директорът, педагогическите специалисти и образователният медиатор да създадат условия за обособяването на структури на ученическо самоуправление с цел развитие на лидерството сред учениците.*



- *Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност.*
- *Директорът да създаде организация за включване на родителската общественост в изработването и реализирането на Стратегията на институцията.*

Прегледа на публикуваните на уебсайта на НИО резюмета на доклади от направените инспекции показва, че силните страни, насоките и препоръките са приоритетно насочени към проследяване резултатите от квалификацията на педагогическите специалисти, ангажиране на родителската и местната общност в образователния процес, развитие на структури на самоуправление и други.

Прави впечатление, че дори при училищата, които получават добра или задоволителна оценка (под 80% изпълнение на критериите) за област управление, липсват (или не са публикувани) насоки, свързани с формирането на лидерски компетентности от страна на директорите и управленския екип (например за участие във форма на квалификация с фокус върху формирането на лидерски компетентности).

Според Закона за предучилищно и училищно образование НИО има задължение да уведомява регионалните управления на образованието за резултатите от проведените инспекции, както и в случаите, когато:

- в процеса на инспектиране се установят нарушения на нормативната уредба в системата на предучилищното и училищното образование;
- е необходима методическа подкрепа за изпълнение на насоките от инспектирането;
- констатираното ниво на преподаване и усвояване на компетентности от учениците не осигурява достъп до качествено образование в съответното училище и се изискват мерки за подобряване на резултатите;

Липсва механизъм обаче, който да покаже дали, как и доколко РУО адресират получените резултати от инспекциите, дали това се случва по ефективен начин и какви са резултатите от предприетите интервенции.

Връзка между атестирането и оценките на НИО

При така разписаната нормативна уредба липсва каквато и да е връзка между атестирането и оценяването на качеството на образование от страна на НИО. Така двата инструмента за оценяване на управленския потенциал на едно училище остават не само изолирани един от друг, но и с несъответващи критерии и индикатори за това какво е успешното училищно управление.

Разбира се, между двата процеса все пак съществува разлика - а именно в целта - атестирането има за цел да оцени работата и компетентностите на училищните директори,



а инспекцията на НИО оценява качеството на образование в училище, макар и в това да включва оценка на управлението. Но въпреки тази разлика, липсата на съответствие между критериите за ефективно управление и лидерство (между критериите и индикаторите на НИО и заложените в приложение 3 от Наредба 15 компетентности води до неяснота за точните критерии за успешно управление и до съмнение за качеството на механизмите за оценяване като цяло.

Извод

Механизмът за оценяване на качеството на образованието чрез процеса на инспектиране включва и оценка на управлението и лидерството в училище. Дефинираните критерии и индикатори показват разбиране за важността на училищното лидерство и го поставят като важен фактор за гарантиране качеството на образованието. В същото време обаче само част от аспектите на лидерството са заложили като индикатори на оценката (лидерството и комуникацията в общността и осъществяването на партньорства).

Наред с това, инструментите, които се използват в процеса по инспектиране имат нужда да бъдат прецезирани (например данните от въпросници, които се попълват предварително без наблюдението на инспекторите могат да бъдат манипулирани и невалидни), както и информацията за подиндикаторите и степените за тяхното изпълнение да бъде достъпна и публикувана на уебсайта на НИО.

Липсва и нормативно-регламентирано очакване към РУО да предприемат интервенции в следствие на изпратените резултати от инспектирането (включително например методическа подкрепа, насочване към област на квалификация на директора или педагогическите специалисти и др.).

5. Анализ на възможностите, обученията и наличните инструменти за подкрепа на училищните директори за развитие на ключови лидерски компетентности

Настоящият анализ има за цел да изследва какви са възможностите за обучение, подкрепа, споделяне на добри практики, менторство и др. за развитие на лидерски компетентности на училищните директори. Анализът ще даде информация както за съществуващите инструменти за формиране и надграждане на лидерски компетентности за училищни директори както чрез публични политики и мерки, така и чрез предлагани програми и проекти на граждански организации.

Чрез продължаваща квалификация

Както вече уточнихме по-горе, всеки директор е задължен да придобие минимум 3 квалификационни кредита от участие в обученията за повишаване на квалификацията за



един атестационен период (4 години). Докато това поставя изрично задължение за директорите да преминават през форми на квалификация, то липсва ясно задължение те да се обучават в областта на училищното лидерство.

Бърз преглед на информационния регистър на одобрени програми за повишаване квалификацията на педагогическите специалисти показва, че съществуват редица краткосрочни форми на квалификация с фокус върху училищното лидерство. За голяма част от тях темата за лидерството е поставена по-общо и може да бъде приложена в обучение както на учителите, така и на директори или други педагогически специалисти, т.е. Не са фокусирани изрично върху развитие на лидерски компетентности у училищните директори. Такива например са:

- Работа в екип. Лидерство. Организация на екип;
- Лидерство в образователни институции⁴⁴.

Друга част от одобрените програми поставят фокус изцяло върху лидерството у училищните директори като напр:

- Ефективно лидерство: Добри практики за управление на екип в образователна институция
- Ефективно лидерство в образованието: Създаване на визия, ценности и комуникационна стратегия на детската градина/училището⁴⁵

Докато съществуват редица възможности за директорите да участват в краткосрочни обучения на теми, свързани с училищно лидерство, то остава под въпрос доколко тези обучителни програми са ефективни и реално повишават лидерските компетентности на училищните директори.

Изводите от проведено през 2019 г. проучване⁴⁶ на сдружение „Образование България 2030“ във връзка с продължаващата квалификация на педагогическите специалисти показват, че липсва механизъм за оценка на ефективността и качеството на краткосрочните обучителни програми за педагогическите специалисти. Така директорите, както и останалите педагогически специалисти, формално се обучават и повишават квалификацията си, но без да е ясно дали подобряват уменията си и дали прилагат успешни лидерски практики в училище. Според изведените в резултат на проучването препоръки е важно да се проведе цялостна оценка на системата за продължаваща

⁴⁴ [Информационен регистър на одобрените програми за повишаване квалификацията на педагогическите специалисти](#)

⁴⁵ Пак там

⁴⁶ [Проучване сред целевите групи и създаване на препоръки/становища за ефективно преподаване на ключовите компетентности/умения в класната стая и за подобряване на качеството на продължаващата квалификация на педагогическите специалисти. Фокус върху политиките, сдружение „Образование България 2030“, 2019 г.](#)



квалификация на педагогическите специалисти, както и да се създаде механизъм за оценка и обратна връзка на всички обучителни програми.

Възможности за краткосрочни обучения по теми, свързани с развитието на лидерски компетентности у училищните директори предлага и Националният център за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти (НЦПКПС).

Сред целите на центъра е и *„Развиване и надграждане на ключови професионални компетентности на директори и заместник-директори, с цел методическа и организационна подкрепа на екипите в образователните институции.“*⁴⁷

В годишния план за 2022 г. са заложили 10 обучителни програми за повишаване квалификацията на училищните директори. Част от тях са насочени към формиране на лидерски компетентности. Като например:

- „Мотивация. Екипност. Лидерство. Контрол на професионалния стрес при управление на образователната институция“;
- „Лидерски умения за разрешаване на конфликти, справяне с агресията и насилието. Съвременни модели за комуникация с родители“;
- „Училищно лидерство при въвеждането и прилагането на проектно базирано обучение. Създаване на професионална учебна общност в образователната институция“.

Обучителните програми на НЦПКПС се провеждат по Национална програма „Мотивирани учители и квалификация“.

За идентифицирането на потребностите от обучение на педагогическите специалисти Центърът осъществява „Анализ на направените проучвания за приоритетите и нуждите от обучения на педагогически специалисти, с цел планиране на актуална квалификационна дейност, съобразно потребностите и очакванията на педагогическата общност“. Този анализ се основава главно на желанията и личните потребности на директорите от обучение, без да е ясно дали са използвали инструменти за диагностика на потребностите си от квалификация. На уебсайта на центъра са достъпни също и анализи от проведени обучения, които имат за цел да анализират полезността на проведените обучения. Те също се базират единствено на личната оценка на участниците в квалификационните курсове и не се използват допълнителни инструменти, които да оценят доколко тези обучения реално подобряват компетентностите на директорите. Сред дейностите на НЦПКПС е и мониторинг на качеството на изпълнение на предлаганите квалификационни услуги.

⁴⁷ [Годишен план за дейността на Национален център за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти за 2022 година](#)



Национална програма „Мотивирани учители и квалификация“

НП „Мотивирани учители и квалификация“ е наследник на две програми, които до 2021 г. са изпълнявани поотделно - НП „Квалификация“ и НП „Мотивирани учители“. Към момента двете програми са обединени и включват 4 модула. В рамките на настоящия преглед ще разгледаме само модул 4 - „Продължаваща квалификация за учители, директори и други педагогически специалисти, изследвания, форуми и конференции“. По този модул се осъществяват краткосрочни обучения на учители, директори и други педагогически специалисти. Дейност 3 от модула е специално насочена към квалификацията на училищни директори и други специалисти с управленски функции *„за повишаване на компетентностите за управление на образователните институции, лидерство в образованието за ефективна организация на училищните дейности и координация на педагогическите екипи.“*

Важно е да отбележим, че едно от четирите заложените тематични направления за обучение по този модул е насочено именно към развитието на лидерски компетентности на училищните директори. Това е:

- Обучения за създаване на лидерски умения и повишаване на управленските компетентности;

Това показва, че развитието на лидерски компетентности у училищните директори е с приоритет за продължаващата квалификация на педагогическите специалисти.

В същото време обаче се наблюдават някои слабости. Докато заложените цели са да се подобрят уменията и компетентностите на директорите в областта на училищното лидерство, то очакваните резултати и критерии за успех по тази дейност са единствено броя на обучените - до 3000 участници. Заложеният бюджет за целия модул 4 от 1 003 000 лв. е твърде малък, за да позволи обучението на повече директори и включването им в повече на брой квалификационни курсове по програмата.

Друг съществен недостатък на програмата е липсата на очаквания за качествени резултати или ефекти от проведената квалификация. Показателите за успеха на програмата са единствено количествени - брой обучени. Това означава, че не се използват инструменти за измерване на качествените резултати и ефекта на програмата. Така въпреки че се инвестира в повишаване на квалификацията и компетентностите на училищните директори не се оценява дали техните компетентности са се подобрили и дали това води към подобрения в училищния екип, климат или върху резултатите на учениците.

В програмата се посочва също, че подборът на участници се осъществява *„от съответното РУО“*. Дали обаче РУО използват инструменти за диагностика на потребностите на директорите от квалификация в областта на лидерските компетентности при насочването им към обученията по националната програма, остава неясно. Това



създава предпоставки в обученията да се включват и директори, които ще се включат формално, без да имат потребности от краткосрочно обучение в това тематично направление.

Така, макар и заложено като приоритетно тематично направление в НП „Мотивирани учители и квалификация“, обучението на училищните директори с фокус върху лидерските компетентности не е ясно дали води реално до повишаване на техните умения. Липсата на система, която да измерва качеството и ефекта от проведените обучения, както и неяснотата около механизма на подбор на участници и диагностицирането на техните нужди от обучение са аспекти, за които следва да се търси решение и от които зависи качеството на провежданата квалификация.

Обучение в ОКС магистър в професионално направление „Теория и управление на образованието“

Обучението в това ПН води до придобиване на професионална квалификация „Мениджър в образованието“. В повечето от университетите, обучението в рамките на ПН „Теория и управление на образованието“ се провежда за придобиване на ОКС магистър или доктор, а в едно от тях и на ОКС бакалавър.

Сред магистърските програми са:

- Магистърска програма „Управление на образованието“;
- Магистърска програма „Образователен мениджмънт“;

Само в едно от висшите училища наименованието на магистърската програма поставя акцент и върху училищното лидерство:

- Магистърска програма „Лидерство и мениджмънт в образованието“.

Преглед на анотациите на предлаганите магистърски програми показва, че обучението е фокусирано основно върху формиране на мениджърски и административни умения. Сред задължителните дисциплини от учебните програми в това ПН попадат:

- Стратегически и иновационен мениджмънт;
- Мениджмънт на персонала;
- Мениджмънт на качеството;
- Мениджмънт на учебния процес;
- ИКТ и мениджмънт в образованието;
- Мониторинг и контрол в образованието;
- Основи на управлението;
- Правно-нормативна уредба в училищната система и др.



Твърде малка част⁴⁸ от висшите училища са включили като задължителни дисциплини такива с фокус върху училищното лидерство.

Следдипломна квалификация в областта на образователния мениджмънт

Следдипломната квалификация (СДК) е дългосрочна форма на обучение, предназначена за придобиване на допълнителна професионална квалификация или за повишаване на квалификацията на специалисти с висше образование. Следдипломната квалификация не води до придобиването на образователна степен и специалност от висшето образование⁴⁹.

Редица центрове/департаменти за квалификация към висшите училища провеждат курсове за следдипломна квалификация на педагогическите специалисти, включително на училищните директори. Придобиването на СДК е едно от условията за присъждане на трета ПКС. Обучението е с продължителност от една година (2 семестъра).

Преглед на предлаганите от висшите училища СДК за училищни директори показва, че фокусът на квалификационните курсове е отново върху мениджмънта и управлението на хора, на бюджета, технологии и иновации. Някои от тях наименованията на СДК за училищни директори са:

- Образователен мениджмънт;
- Организация и управление на образованието;
- Управление на образованието и др.

Сред изучаваните дисциплини някои са изцяло обвързани с административното управление на училището като например:

- Основи на мениджмънта;
- Стратегическо управление на човешките ресурси в образованието
- Финансов мениджмънт;
- Правни проблеми на образованието
- Държавни образователни стандарти
- Делегирани бюджети в образованието

Други СДК курсове предлагат обучение по дисциплини с фокус върху:

- Емоционална интелигентност и управление на стреса
- Приобщаващо образование
- Коучинг подход в училищна среда

⁴⁸ Без да претендираме за изчерпаемост, сред тях са ПУ „Паисий Хилендарски“ и НБУ.

⁴⁹ [По дефиниция на Института за следдипломна квалификация](#)



- Предприемачество и проектна дейност в образователната институция
- Ценности и гражданско образование в образователната институция

Макар и не директно представено, част от тях включват аспекти на училищното лидерство като поставят фокус върху ценностите в училище, ключови компетентности като емоционална интелигентност и нагласа за предприемачество, които са важни аспекти от лидерството в училище.

В рамките на направения преглед на възможности за СДК за училищни директори не бяха идентифицирани възможности за обучение в СДК курсове, директно съсредоточени върху развитието на лидерски компетентности у училищните директори.

6. Добри практики от други държави

Компетентностен модел за училищни директори (Великобритания)

*Senior Leadership Framework*⁵⁰ (Памка за лидерство на висше ръководно ниво) е пример за компетентностен модел на училищните директори, разработен за целите на департамента по образование (еквивалент на министерство) на Великобритания. Той е част от National Professional Qualification for Senior Leadership (национална професионална квалификация за лидерство на висше ръководно ниво). Моделът детайлно изброява компетентностите на училищните лидери - техните нагласи, знания, умения и професионални компетенции, които следва да усвоят и прилагат в работата си.

Моделът включва 10 области на компетентност

1. Училищна култура
2. Преподаване
3. Учебна програма и оценяване
4. Поведение
5. Допълнителни и специални образователни потребности
6. Професионално развитие
7. Организационен мениджмънт
8. Приложение
9. Работа в партньорство
10. Управление и отчетност

Към всяка една от тези области са дефинирани нагласи - какво трябва да знае училищния лидер (Learn that...) и знания, умения или професионални компетенции (Learn how to...)

⁵⁰ [National Professional Qualification: Senior Leadership Framework, Department for Education, 2020](#)



Например за област професионално развитие училищния директор **трябва да знае**, че (т.е. да има нагласа и очакване, че) „*ефективното професионално развитие ще доведе до дългосрочна промяна в уменията и нагласите на учителите и до промяна на тяхното преподаване.*“

В същата област директорът трябва **да може да/да се научи да** (Learn how to...) гарантира, че учителите участват в ефективно професионално развитие като „*подкрепя учителите да планират, тестват и прилагат нови идеи, базирани на данни.*“

Модел за оценяване на училищното лидерство на Марцано⁵¹ *(Marzano's School Leadership Evaluation Model)*

Моделът на Марцано за оценяване на училищното лидерство се основава върху 24 категории на действия и поведение на директорите, организирани в 5 области:

- Фокус върху данните за постиженията на учениците;
- Постоянно подобрене на преподаването;
- Ефективна учебна програма;
- Сътрудничество;
- Училищен климат.

Част от 24-те типа поведение (действия) на училищните лидери са:

- Осигурява ясна визия за провеждане на преподаването в училище;
- Подкрепя по ефективен начин и задържа учителите, които постоянно надграждат педагогическите си умения чрез рефлексия и планове за професионална квалификация;
- Гарантира, че учителите имат възможност да наблюдават и да обсъждат ефективно преподаване;
- Гарантира формални механизми за включване на учениците, родителите и общността във функционирането на училището.

Към всяка от 5-те области на оценка има разработена скала за оценяване. Тя включва 6 степени на изпълнение на 24-те категории от поведение (действия) на директора.

За пример ще използваме първата цел от област „Фокус върху данните за постиженията на учениците“

Цел 1: Училищният лидер гарантира, че са дефинирани ясни и измерими цели, фокусирани върху ключовите потребности, свързани с подобрието на постиженията на учениците на училищно ниво.

⁵¹ [Marzano School Leadership Evaluation Model](#), Marzano Center, 2012



Степен на изпълнение	Описание
Прилага иновации (4)	Училищният лидер осигурява използването на нови методи и подобрения, така че всички заинтересовани страни да разбират заложените цели.
Прилага (3)	Училищният лидер гарантира, че са дефинирани ясни и измерими цели, фокусирани върху ключовите потребности за подобрението на постиженията на учениците на училищно ниво и регулярно проследява разбирането на целите от страна на заинтересованите страни.
Развива (2)	Училищният лидер гарантира, че са дефинирани ясни и измерими цели, обвързани с конкретни времеви рамки и фокусирани върху ключовите потребности за подобрението на постиженията на учениците на училищно ниво.
Начинаещ (1)	Училищният лидер прави опити да гарантира, че са дефинирани ясни и измерими цели, обвързани с конкретни времеви рамки и фокусирани върху ключовите потребности за подобрението на постиженията на учениците на училищно ниво, но не постига целта или я постига частично.



Не прилага (0)	Училищният лидер не прави опити да гарантира, че са дефинирани ясни и измерими цели, обвързани с конкретни времеви рамки и фокусирани върху ключовите потребности за подобрението на постиженията на учениците на училищно ниво.
----------------	--

Към скалите за всеки от 24-те категории действия на училищния директор са разработени и допълнителни индикатори (доказателства). Част от тях са:

- Дефинирани са цели, свързани с необходимостта да се премахнат разликите в постиженията между учениците с различен социално-икономически произход;
- Дефинирани са цели, свързани с дела на учениците, които ще постигнат високи резултати на национални оценявания.
- Дефинирани са времеви рамки за всяка от целите;
- Представители на училищния екип разбират и комуникират заложените цели с общността и др.

7. Теренно проучване на отношенията на училищните директори към политиките и практиките за развитие на техните лидерски компетентности

В законовата и подзаконовата рамка липсва ясно определение за лидерски компетентности на директорите, така се създава и неопределеност (липса на конкретика) що се касае очакванията за тяхното притежаване и развитие. За да хвърлим повече светлина по темата и най-вече да направим опит да идентифицираме какво е разбирането на специалистите, заемащи длъжността „директор на българско училище“, бяха проведени серия от дълбочинни интервюта както с представители на училищния мениджмънт, така и с други представители на образователната администрация.

Търсените отговори в този процес могат да бъдат подредени в 3 основни категории:

1. Как директорите и други заинтересовани страни определят понятието „лидерски компетентности“;
2. По какъв начин директорите на практика са формирали своите компетентности. Какви са техните реални нужди в момента;



3. Какви са възможностите и предизвикателствата пред развитието на лидерски компетентности у директорите.

В допълнение към дълбочинните интервюта бе проведено и изследване на случай, чиято цел е в по-пълна степен да представи пример от практиката за това как концепцията за лидерство и свързаните ценности и отношения се реализират на различните нива от „веригата на управление“ в едно училище и как вътрешните процеси са повлияни от фигурата на директора, останалите представители на управленския екип и техните лидерски качества.

Основни параметри на теренното проучване

Използване на качествени методи

Изборът на качествени методи като основен инструмент за събиране на информация цели по-пълното описване и разбиране на влияещите фактори и на характеристиките на лидерските компетентности на училищните директори. Качествените методи са особено подходящи за такава задача, защото позволяват вникване в подробности и нюанси, които стандартизираните инструменти като анкетни карти не могат да осигурят. Събраната по този начин информация носи известна субективност, но това не я прави по-маловажна, защото именно субективните впечатления и чувства стоят в основата на комуникацията в рамките на самото училище и между училището и другите заинтересовани страни. Именно през тази комуникация се разкрива и проявлението на лидерските компетентности, които обуславят и самия управленски процес.

Интервютата бяха първа стъпка в изследователския процес, а на по-късен етап бяха разработени и разпространени анкетни карти, свързани с участието на директори във форми на продължаваща професионална квалификация насочена към развитие на лидерските им компетентности, както и текущите им нужди от професионално развитие по темата. Пълен текст на рамката на интервюто може да бъде намерен в Приложение 1.

Избор на респонденти и ограничения

Респондентите могат да бъдат разпределени в 2 основни категории:

1. Директори на училища

Бяха проведени 8 интервюта с училищни директори. Водещо при избора на респонденти беше това да съществуват индикации, че тези директори вече притежават развити лидерски компетентности, а в управляваните от тях училища успешно се прилагат осмислени и работещи управленски практики. За целта беше проведено допитване до специалисти, работещи пряко с училищния мениджмънт и обучители, специализирани във воденето на обучения по темата на училищното лидерство. На база техните впечатления и предложения, бяха избрани 8 училища и съответно директори, които да са пример за успешно училищно лидерство.

----- www.eufunds.bg -----



	Малко населено място	Областен град
Основно училище	2	
Средно училище	1	4
Професионална гимназия	1	

Училища по вид и населено място, в което се намират.

2. Представители на държавната администрация

Бяха проведени и допълнителни 6 дълбочинни интервюта с представители на държавната администрация. Бяха избрани и поканени експерти, които заемат управленски позиции с пряко отношение към работата и предизвикателствата пред училищните директори. Такива са представители на ръководството на РУО, представители на ръководството на МОН, началници на отдел „Образование“ към общините и др.

Конфиденциалност и етичност

Интервютата се проведеха при съблюдаване анонимността на респондентите. За да се постигне това, от изследователския екип не са правени присъствени списъци, а при използване на цитати не се използват имена или други идентифициращи данни. Уверение за това, че споделеното няма да може да бъде идентифицирано по отношение на авторство, бе предоставено на всички участници в началото на всяко интервю. Всеки от респондентите участва изцяло доброволно.

I. Собствено разбиране за лидерство и стил на управление:

Професионалните профили на педагогическите специалисти са изведени в Наредба № 15, а конкретно този на директора на училището в Приложение № 3 към Наредбата. Споделеното разбиране е, че в Наредбата не присъства нито концепцията за лидерство, нито експлицитното очакване за развити лидерски компетентности у директорите.

„Нямаме официално приета дефиниция (бел. авт. за лидерство). В нормативните актове е записано, че директор е позиция, която управлява, координира и т.н. В профила на директорите в приложенията от Наредба 15 са разписани и компетентностите на директорите. Това може да бъде основа, на която да се стъпи, да се прецизира, да се развие, подреди, с връзки между компетентностите и функциите на директора, така че да има гъвкавост и широта.“

(Представител на образователна администрация)

www.eufunds.bg



Въпреки този пропуск, всички директори определят себе си като лидери, а наличието на лидерски компетентности като незаменим компонент за заеманата от тях длъжност. От тяхна гледна точка макар да не е нормативно идентифицирано то „Самата длъжност поставя изискване да бъдеш лидер.“, „Очакванията на гилдията са такива!“ и “В училището от епохата на Възраждането си остава съхранен образът на директора, на човека който дърпа, изгражда, оставя следа.” Съответно **„Директорът трябва да стане лидер! Ако не го разбере, по-добре да не става директор”**

Разминаванията сред интервюираните започват в посока на това какво означава лидерството и как то се прилага на практика в работата. Директорите сами достигат, всеки по отделно, до собствено разбиране за лидерството и повече или по-малко за интуитивното му приложение в практиката. Така липсва приближаване до някоя от общоприетите (вече разгледани) концепции за лидерство, а се наблюдават различни интерпретации, създадени на база предишен опит в процеса на управление и делегиране на отговорности. Все пак, могат да се изведат някои черти на директора-лидер, които макар и повече или по-малко да се припокриват за респондентите, то при всеки един от тях фокусът на работата им може да се съотнесе към някоя от посочените групи:

1. Лидерът – агент на промяната

За някои от интервюираните, основната роля на директора е да дава личен пример, да мотивира, да “пали” подчинените си и да “вади от тях това на което са способни”. Когато той има тези умения той има нужните инструменти за да променя средата и да води училището в желаната посока:

“Един истински лидер трябва да може да вади от хората на каквото са способни. Смятам че добрият лидер трябва да дава пример, доверие и позитивен климат.”

(Директор, малко населено място)

“Лидерът променя хората, когато той е такъв, когато има уменията той успява да запали хората. Ако лидерът успее да идентифицира други лидери (бел. авт.) в екипа, те почват да повличат другите. Ако лидерът промени хората, нещата тръгват.”

2. Лидерът – визионер

Друга, също често припознавана черта на директора лидер е свързана с уменията му от една страна да има дългосрочна визия за развитието на училището, да предусеща процесите в образованието и визията му за развитие да е насочена към иновациите преди те още да се случили. От друга страна, да може да подреди всичко това в ясен стратегически план с ясни цели и стъпки за постигането им.



„Директорът е двигателя. Той трябва да е амбициозен и да предвижда какво ще трябва да се случи. С дигитализацията изпреварихме събитията. Много преди пандемията бяхме вече в облака и бяхме свикнали да работим в електронна среда.“

(Директор, голям град)

“Лидерство без стратегическо мислене няма.“

(Представител на образователна администрация)

3. Лидерът като спойката на училищния екип (лидер-обединител)

Някои директори посочват като основна задача пред лидерските си умения това да създадат позитивна среда за работа, да създадат спокойствие в подчинените си и да зададат тон за открита и равнопоставена комуникация:

“Директорът трябва да си мотивира екипа, да поставя предизвикателства и да ги възнаграждава да има грижа и мисъл в процеса. Коректност в отношенията.“

“Най-ценното за един директор е да има разбирането, че спокойният учител и удовлетворен учител и може да създава образование.“

(Директор, голям град)

“Очакванията, които се заявиха към мен като станах директор, съчетани с поведенческия анализ който направих – очакваше се от мен да изчезне напрежението, което имаше допреди това, да се внесе спокойствие, яснота, откровеност/откритост в работата. От мен се очакваше да създам равнопоставеност в общуването.“

(Директор, малко населено място)

Това освен всичко останало изисква директорът да познава подчинените си, особеностите на техния характер и вътрешната им мотивация..

“Аз наследих екип, работех със списък с хора, които си бяха тук. Лидерството включва човек да познава характеристиките, да окомплектова екипи, да ги убеди във задачата, в идеята в стратегията. Да умее и да уважи и да провокира идеи и у другите хора.“

(Директор, малко населено място)



“В момента в училище имаме много млади колеги, с различни ценности от нашите също изисква гъвкавост и по-задълбочено познаване на психоклимат на начин да управляваш този психоклимат, да променяш и формираш нови нагласи.”

(Директор, голям град)

Като по-скоро положителна част от тяхната работа, директорите признават, че доброто познаване на екипа често включва и прекрачване на чисто професионалните взаимоотношения:

“Аз съм направила така хората тук да се чувстват като едно семейство и аз да съм главата на семейството. Лични или професионални проблеми те идват при мен и чакат лидерът да им помогне. Давам им спокойствие. Спокойният човек работи. Добрият пример се похвалява, а лошият пример се вика при мен и му казвам как трябва да станат нещата.”

(Директор, малко населено място)

4. Лидерът като лицето на училището пред институциите и местната общност

Макар и не сред основните функции на училищния лидер се придава важност на това той да спомага за доброто презентирание на образователната институция пред местната общност, както и да създава професионални взаимоотношения на национално и международно ниво. Негова е и ролята да е запознат с добрите образователни практики, както и да промотира добрите примери от неговото училище.

“Лидерът трябва да поддържа много контакти извън работното място. Да ходи по конференции, да комуникира с други директори.”

(Директор, малко населено място)

Важно наблюдение е, че различното определение за лидерство, което дават директорите води след себе си и до различия в стила на управление и на използваните мениджърски инструменти.

Директорите, които виждат визионерството като основа на лидерството посочват и Стратегията на училището като водещ документ що се касае управлението. В техните училища Стратегията се обсъжда и ревизира често, а на нейна база се извеждат приоритети, които да бъдат изпълнени в рамките на учебната години или за по-дълъг период. Лидерите – агенти на промяната залагат на себе си да бъдат “пилоти – изпитатели”. Те въвеждат с малък екип иновациите, демонстрират ги пред колеги и



привличат съмишленици. Съответно “лидерите-обединители” залагат на честа комуникация, ясни послания, отговорности и инструкции.

Обединяващо между трите групи е разбирането, че сам директорът нищо не може да свърши, а на педагогическия екип трябва да бъде дадена достатъчно свобода за творчество, както и подкрепа за изпълнение на поставените задачи.

Макар да могат да се прекарат подобни условни категории, то границите между тях често се припокриват и размиват, а добрият училищен лидер избира подхода и използваните инструменти спрямо ситуацията и срещаните предизвикателства.

Каква е ролята на Наредба 15 в така представената ситуация?

Сред интервюираните съществува почти пълно съгласие, че макар и да “Не се вижда в Наредба 15 очакването за лидерство.”, то “Наредба 15 е опит (добър) да обхване онези неща, които трябва да притежава шефът. Лидерството не е само в измислянето на графици, изписване на текст на заповед, разпределяне на часове. Лидерството е много по-мощно състояние на човека. То включва хората наоколо. Без хората няма лидерство. Лидерството надхвърля наредба 15.”

По-притеснително от несъвършенствата в Наредба 15 е създаденото впечатление както в самите директори, така и в представителите на местната власт, че когато преследват своите визионерски цели и се опитват да разгърнат пълния потенциал на управляваната от тях институция то те се „Движат на ръба на закона“. Ключовият въпрос тогава би бил защо законовата рамка и институциите отговорни по прилагането ѝ не подкрепят в достатъчна степен визионерството и лидерството и как това би могло да бъде променено.

II. Как директорите са формирали своите лидерски компетентности?

Какви са текущите предизвикателства, нужди и възможности пред тях?

“Лидерските качества са сбор от опит, висока мотивация, подготовка (образователна) и морал. Директорската работа те формира. Няма формула.”

(Директор, малко населено място)

Както и при интуитивните определения за лидерство и тук директорите посочват, че опита и интуицията и през “проба и грешка” в най-голяма степен са им помогнали да се формират като лидери. Важно е да се посочи, че всички респонденти са се чувствали лидери и преди да станат директори – било то в класната стая, в ролята им на главни учители/зам. директори или в сферата на частния бизнес.



Споделена е нагласата, че директорът-лидер непрекъснато трябва да си задава въпроса “правилно ли постъпвам”, да анализира действията си, хората, с които работи, както и да отделя внимание за самообучението си по отношение на тенденциите в образованието, както и на научните статии свързани “човешки ресурси, управление, психология”. Тук продължаващата квалификация, поне по начина заложен в ЗПУО, остава с по-ниска оценка за полезност. Директорите виждат повече добавена стойност в академии и програми с по-голяма продължителност и в общия случай организирани от неправителствени организации:

“201х г. заминах за Щатите. Реално първа програма на тема лидерски качества, дотогава не е имало нищо по темата. Тази програма ми отвори очите. Толкова много ми помогна да разбера, че да бъде екипа ми добър, трябва аз да съм добър лидер. Чела съм, самообучаваха съм се, но дотам. Директор съм от 200х г.. Преди това е имало обучения единствено как да се оправям с документите”

(Директор, малко населено място)

Така, от гледна точка на директорите лидерските компетентности са неотменни, изключително важни и се изискват ежедневни усилия за тяхното развитие: “Няма ниво, което да кажеш – това беше. Един безкраен път.” Същевременно компетентностите нито са засегнати в нормативната уредба, нито тяхното придобиване и развитие е подкрепено:

“Ние се чувстваме сами, директорите не са подкрепени. Нито от РУО, нито от МОН.”

(Директор, голям град)

“Подкрепа, директорът не получава от никъде. Преди 22 години станах директор. Ако нямаше двама колеги, които да ми помогнат и да ми дават акъл за всяко нещо, аз първите 2-3 години просто нямаше да оцелея. Освен административна подкрепа, друго не съм видяла.

(Директор, малко населено място)

“Не срещам подкрепа – такава няма. Вчера бях на съвещание на директорите. 120 директори питат какво се прави в VII клас “Компютърно моделиране” – отговор „Четете Държавен вестник“.

(Директор, малко населено място)

Има голяма вероятност именно тази комбинация от негативни фактори да обуславя и подхода на директорите при идентифицирането и задоволяването на професионалните им нужди, който да е най-вече насочен към взаимопомощ и подкрепа от други директори и в



много по-малка степен да се залага на възможностите предлагани от ръководните органи в образованието.

“Всеки директор е енциклопедия сам по себе си и трябва да общуват помежду си. Контактите са много важни. Всички имат общи проблеми и всеки си е намерил специфично решение.”

(Директор, малко населено място)

Напоследък започвам да избягвам много от обученията – не ми вършат работа, не са ми полезни. Много внимателно си подбирам обученията. Тези от РУО/МОН не са толкова гъвкави, нямат добавена стойност. С удоволствие се включвам в програма „Училища за пример”.

(Директор, голям град)

Дори и пред такъв, независим от образователните политики подход, съществуват определени предизвикателства обусловени от образователната среда в страната.

Част от тези предизвикателства са директни и са свързани с нездравата конкуренция, която съществува между училищата в рамките на един квартал или населено място. И интервюираните директори и интервюираните представители на образователна администрация говорят за “капсулиране на училищата”, което е по-силно колкото по-малка е общността. Това затруднява преноса на работещи практики и взаимопомощта в рамките на една община.

“Дори на ниво местна общност, най-трудно се получават нещата. Много често каним колеги да дойдат да видят СТЕМ центъра, да гледат уроци, да гледат иновациите ни в първи клас, но малко на брой колеги проявяват интерес.”

(Директор, голям град)

Други предизвикателства не са пряко свързани със самите компетентности на директорите, но имат ключова роля що се касае наличието на време и пространство за учене през целия живот. Административната тежест в системата и в частност тази свързана с длъжността на директора е персистиращ проблем, който в голяма степен затруднява както пряката работа с педагогическия екип, така и възможността за придобиване на нови умения и развитие на лидерските компетентности:

“Административната тежест я има навсякъде. Колкото по-нагоре отиваме в административната йерархия, толкова повече административна тежест. Това е така, поради страхът от грешки спрямо по-високото ниво, който води след себе си до подсигуриране с повече документи, понякога дублиращи се. Създава се свръхотчетност. Отчетността не е ред и дори не води до събиране на информация,



защото данните са неизползваеми, ако не са стратегически систематизирани и натрупването им не води до възможност да бъде направен анализ.“

(Представител на държавна администрация)

“Обемът е огромен. Не мога да държа административната тежест в степен да не слиза до колегите. Учителите трябва да имат време за да работят с децата. А няма как да държа тежестта в себе си и зам. директори, защото има предел. Последните 1-2 години понамали, но закон + 19 Наредби, много норма, която да се загубиш в нея. Колкото по-малко слиза надолу административната тежест, толкова по-добре. Всичко което отделя учителя от прякото преподаване се възприема като ненужно.“

(Директор, голям град)

“Станахме книжни мишки. Само отчети, вече сме качили някъде нещата, пак ни ги искат. Пишем-пращаме, няма синхронизация. Даваме едни и същи справки по 100 пъти. Сега се оплакват НЕИСПУО, но се надявам тази система да ни облекчи административно.“

(Директор, малко населено място)

“Ако не работя извънработно време и почивни дни по час-два нямам как да се оправя с всички документи. Помагат ми, но някои неща не стига времето. Непрекъснато нарушавам почивката си. Делегирам, но остават много неща.“

(Директор, малко населено място)

III. Оценка на системата за подбор и атестация

Както подборът, така и атестацията на директорите са разглеждани (от самите директори и другите заинтересовани страни) като изключително важни за гарантиране на лидерските компетентности, дори и ако това става през резултатите на училището, а не през атестацията на самия директор. Общото мнение е, че за постигането на тази цел са нужни внасянето на определени подобрения в процесите или поне завършването на започналите реформи.

С направените през 2020 г. изменения в Наредба 15, атестирането бе обвързано с процеса на инспектиране на институциите. Концептуализирано беше, че първото атестиране на учителите, директорите и другите педагогически специалисти ще се извършва в рамките на една година след първото инспектиране на институцията от страна на НИО. Това на практика направи процеса невъзможен за някои училища или го затрудни за други. От една страна НИО няма капацитетът да инспектира всички български училища в рамките на 4



години, каквото очакване към атестацията съществува в ЗПУО. От друга страна процесът на инспектиране е свързан с работата на институцията, а процесът на атестирането (както е заложен в ЗПУО) е индивидуален. Посочените обстоятелства забавиха заложеното в закона атестиране и не позволиха то да започне едновременно за всички педагогически специалисти и във всички институции. През 2021 г. атестирането започна за училищата и детските градини, които бяха вече инспектирани като институции, но дори и там не се случи навсякъде. Това наложи през същата година да се направят и допълнителни изменения и допълнения в Наредба 15, които осигуриха възможност атестирането да се прави и в електронен формат с цел по-бързото осъществяване на процеса.

Така усещането на директорите, а и дори на представителите на администрацията е за процес, който е изключително нужен, но който не е стартирал по същество и/или няма след себе си реални резултати. Атестирането без да е обвързано с конкретни следващи стъпки, включително и положителни стимули, не би било работещо.

“Мандатност не, атестиране да. Ако не си добре, да има план за подобрене, помощ, обучения и след това отново да се направи преглед. Не трябва този мониторинг да се прави на директора, а на училището, там трябва да се търсят резултатите. Атестирането не тръгва, щото всички са против... Обвързване на атестирането с инспектирането, щом не може за 5 години, значи не може и атестирането спря.

Портфолиото на учители/директори беше измислено да облекчи, но затруднява. Не е работещо. Какво ще представи това портфолио. Какво доказваш с него, все неща, които са видими. Сайтът на училището е по-добро портфолио. Проблемът е сложен, защото никой не иска да го прави. Така както е в момента не става, но това не означава, че не трябва да се прави.”

(Представител на държавна администрация)

“Ако се върне доверието ще е обективно и полезно. Трябва да се има вяра, че ще е полезно а не поредната процедура.”

(Директор, голям град)

По отношение подбора на директори, фокусът на респондентите беше изцяло насочен към Наредба № 16 и създадените пречки за нейното въвеждане в практиката. Наредбата се оценява като “стъпка в правилната посока”, а съществуващия до момента процес като “недостатъчно прозрачен”. Отчита се нуждата от това бъдещата Наредба още по-силно да застъпва като критерий познаването на местната общност, конкретните нужди на училището, както и да гарантира мотивацията и лидерските качества на кандидата:

“На тези конкурси за директори не съм сигурна, че ще се изберат подходящи кандидати.



Административна работа се учи. Компютри се учат. Имаш много неща, но седнах и се научих. Има по-важни качества, които да се търсят в кандидат-директора.”

(Директор, малко населено място)

“Ако познаваш общността можеш да развиеш стратегия, за външен човек е трудно. Затова си мечтая за обучения за учители, които да станат директори, но целенасочено. Не магистратура, а на терен. В своето собствено училище и дори в училището, в което ще стане директор. Да пробва на практика лидерските си умения – управление, разрешаване на конфликти и пр.”

(Директор, малко населено място)

IV. Преглед на анкета, свързана с участието на директори във форми на продължаваща професионална квалификация, насочена към развитие на лидерските им компетентности, както и текущите им нужди от професионално развитие по темата

Анкетата беше попълнена от 20 директори, които не бяха част от проведените дълбочинни интервюта. 19 от тях посочват, че са участвали поне веднъж в обучение, програма или семинар насочена към развитието на техните лидерски компетентности. Прави впечатление, че в 90% от случаите тези форми на професионално развитие са били предлагани от няколко различни НПО. Само трима директори определят участието си в “Семинарите и обученията предлагани от РУО и обученията в НЦПКПС като пряко насочени към развитието на училищното лидерство. По отношение добавена стойност на участието в тези форми, най-високо оценена е възможността за разрешаването на казуси от практиката, както и възможността за пряка “обмяна на опит, споделяне и срещи със съмишленици.”

По отношение на текущите си нужди от професионално развитие на първо място излиза темата за “Управление и мотивиране” на училищния екип (посочена от десет директори), а на второ място “Управление на времето” (посочена от петима директори). Само един директор посочва, че като част от лидерските си компетентности има нужда от допълнително чисто административно-правни знания и умения.

Най-голям интерес буди отговорът на въпроса по какъв най-добър начин би могло да бъде отговорено на тези нужди. Директорите посочват само два типа отговори “работа с ментор/коучинг” или споделяне на опит. Причините затова могат да се търсят както в спецификата на работа на всеки училищен лидер, така и в трудния достъп до качествени обучения:



“Търся подходящо обучение, но все още не мога да намеря такава, което не е проформа.”

V. Предложения за подобрения и инструментите за подкрепа на училищния мениджмънт

Както вече бе отчетено, директори в най-висока степен оценяват натрупания опит и “know-how” в самото съсловие и в по-малка степен се доверяват на външни курсове и обучения, особено на формалните такива. Затова не е изненадващо, че голяма част от предложенията за подкрепа на развитието на лидерски компетентности са насочени именно към по-доброто използване на самите директори като ресурс, дори и на пенсионирания такива, както и към улесняване споделянето на добри практики на местно и регионално ниво.

1. Подкрепа през натрупания опит в директорското съсловие

1.1. Подкрепа през целенасочен обмен на практики и обсъждане на казуси

Директорите идентифицират като възможен работещ инструмент, който да подкрепи тяхната работа, периодичното провеждане на работни срещи, изцяло насочени към обмен на идеи, практики или разрешаването на работни казуси. Макар и сега да съществуват “регионални съвещания на директорите”, те са натоварени с прекалено много задачи или се провеждат с приоритет за разрешаването на административни въпроси свързани например със старт на учебната година, старт на отоплителния сезон в училищата и пр. Подобен формат би могъл да се използва за развитие на училищното лидерство, по подобие на професионалните учещи се общности:

“Да си водим дневник с казуси и 1-2 пъти годишно да се събираме и да обсъждаме, да развиваме компетентностите заложи в Наредба 15.”

(Директор, голям град)

1.2 Директорите в ролята на ментори

Търсенето от страна на директорите на ментори, поне според тях самите, може да бъде разрешено и през вече натрупания в самото директорско съсловие опит, знания и умения.

“Аз си представям 1 директор – 1 ментор. Младите директори трябва да имат самочувствие да управляват, не може само да чакат по врати, да се молят. Да се получи подкрепа от РУО не е праволинеен процес, а е малък хаос. Незаменяема помощ ще е да има един човек, който да е запознат, на който можеш винаги да се обадиш и да споделиш идеи, опит”

----- www.eufunds.bg -----



(Директор, голям град)

За да е възможен такъв подход, се отчита необходимостта от това да се постави отново темата за кариерното развитие на директорите на дневен ред: “Имаше идеи за първа степен директор, втора степен директор, директори-ментори, като това развитие да е обвързано с атестирането, но този процес спря”. Друга възможност е да се привлечат успешните директори, веднага след тяхното пенсиониране в ролята им на ментори.

1.3. Академия за всички млади директори

Всички интервюирани посочват, че първите две години след като са заели длъжността директор са били “особено стресови” и че през първите от три до пет години директорът по-скоро се учи първо как да бъде успешен администратор и второ как да бъде успешен лидер. Именно в този период е нужна много по-системна работа, която да включва преминаването на дългосрочна обучителна програма, споделяне и различни форми на подкрепа.

“С едно обучение 2 дни за млад директор – не става.”

(Директор, малко населено място)

2. Подбор

Според интервюирани изборът на правилния човек за заемането на позицията е нещото, което прави разликата между успеха и застоя в развитието на едно училище. От тяхна гледна точка, дори с предложените промени в Наредба 16, фокусът все още е поставен върху познаването на нормативната уредба и в много по-малка степен върху мотивацията, лидерските компетентности и познаването на местната общност от страна на кандидата. Събеседванията с кандидат директорите трябва да бъдат пренасочени именно в тази насока.

“Има критериални матрици за работа в екип, ние имаме такива за децата, защото това да не се приложи и към кандидатите.”

(Директор, голямо населено място)

“Трябва да се прави разлика между формални изисквания и изисквания за умения, знания и нагласи. Така например може да има два компонента - нека единият бъде с формални изисквания, през които да може да се достига до конкурс и който не отговаря да може да отпадне от конкурса. А другия да бъде на база измерени компетентности.”

(Представител на държавна администрация)



Прозрачността при провеждането на конкурсите за заемане на длъжността също е въпрос, който “все още не е разрешен”. Предложенията, които чухме бяха насочени както към прехвърляне на по-голяма отговорност към общините, така и напълно диаметрално към участието на повече представители на МОН в комисиите, които биха били “по-трудно манипулируеми”.

Споделено е разбирането, че “политическите назначения не работят” и че трябва да се върне вярата към подбора на директори за да има повече кандидати, от които да може да се избере най-подходящ, иначе “системата цикли”.

8. Изследване на случай (case study)

В рамките на проучването бе планирана и реализацията на *изследване на случай (case study)* в конкретно училище, за което да съществуват достатъчни предварителни индикации за осъществявано добро училищно лидерство. Целта на дейността не е да опише конкретна добра управленска практика, тъй като това в много по-пълна степен може да бъде направено от самото ръководство на училището. Нашата цел е да разкрием водещите ценности и отношения на директора към управлението на екипа и по какъв начин те се проявяват в различните нива на работа. Целта ни беше също да разкрием субективните усещания/възприятия на екипа за процеса на управление на училището и за тяхната роля в този процес.

След разговори с експерти, които работят в областта, и преглеждането на допълнителни артефакти като сайт на училище, доклад за оценка от НИО, публикации в медиите, бе избрано СУ “Любен Каравелов”, гр. Пловдив. Освен всичко останало, предварителната подготовка разкри избраното училище като вече утвърдено място за изучаване на музика, народно пеене, поп и джаз пеене, народни и класически инструменти. Работата на един такъв тип училище предполага и провеждането на различни концерти, събития, участието на ученици в различни изяви и пр. За да се реализира това се посочва, че е нужна много по-засилена комуникация между училище и родители, ученици и учители:

“За концерти без подкрепа от целия екип, няма как да се случи.”

(гл. учител)

“Имаме голям контакт (бел. авт. с учителите и други родители), защото децата ни са заедно на пеене, на свирене, на концерти.”

(родител)

Това определено е допринесло за изграждането на силна училищна общност, в която и родители и ученици се чувстват включени. В училището работят 55 учители (включително



двама заместник директори), логопед, педагогически съветник и се обучават малко повече от 400 ученици от I до XII клас. Училището е разположено на границата на т. нар. Аджисан махала (Хаджи Хасан махала), в която традиционно съжителстват българи, турци, роми и арменци. В училището също са представени различни етноси, като по оценки на педагозите към днешна дата около 20% от учениците са представители на малцинствата.

В рамките на изследването на случай бяха проведени:

- дълбочинно интервю с директор
- фокус група със заместник директори
- фокус група с главни учители
- фокус група с представителите на ПУО
- фокус група с представители на ученически парламент
- фокус група с представители на училищно настоятелство
- допълнителни наблюдения върху училищната култура и работния климат в училището, върху динамиката на комуникация между учители и ученици, между самия педагогически персонал, както и между педагогическия и непедагогическия персонал.

На тази база се потвърди и първоначалната хипотеза, че в училището има достатъчно примери за добро и позитивно училищно лидерство.

1. Перспективата на директора на СУ Любен Каравелов

“Моята цел винаги е била да създам спокойствие в учителите и позитивна атмосфера на работа”

Директорът вижда съсредоточаването на много очаквания и отговорности в длъжността като една дългосрочна линия от реформи, която е позитивна и дава много възможности в ръцете на човек с правилните качества, умения и нагласи, т.е. поставянето на директора, като фигурата от която е зависим успеха на училището.

“През всичките тези години толкова много се промени системата, че в определени моменти надмина очакванията ми като мечти. С делегираните бюджети директорът вече можеше да формира екип, да формира стратегия и да може да гледа и развива училището в дългосрочен план. **Това означава да имам мисия, визия, колектив и всичко да зависи от мен.** Това е голямо предизвикателство и за човек с амбиции и с добър колектив той да постигне много за училището за което работи. Реформата ми даде възможност да изградим колектив от мотивирани учители - творци.”

Обратното също е вярно, липсата на силен лидер начело на училището или на такъв без дългосрочна визия би водило до незадоволителни резултати:



“За мен, ако директорът не е лидер, не е визионер, няма как той да е водач. Ако има лидер под него, директорът ще го задуши. Може (директорът) да не е експерт, може да си назначи експерти по отделните теми, да им възложи теми, по които не е толкова добър. Но ако не може да начертае посоката на училището в дългосрочен план не става.”

Наличието на дългосрочна визия и цели предполага и правилните инструменти за тяхното комуникиране и проследяване. Тук идва ролята на училищната стратегия като “основополагащ документ”, който обвързва всички дейности на училището.

“...два пъти в годината правим анализ на стратегията – работи ли, да продължим ли тези приоритети, нещо друго ли да е. Този анализ е пред целия съвет, всичко е пречупено през стратегията. Така периодично – грешки, нови приоритети, нови цели. Това не го правим формално, а виждаме, че това работи.”

Разбирането за лидерство включва и още един важен елемент, за ролята на лидера като човек, който развива и останалите членове на екипа и активно им делегира както отговорности, така и правомощия:

“Ако не съм делегирала правомощия е невъзможно да се справи един директор с всичко. Не може да се изпълнява стратегията, а да си толкова отклонен с административни въпроси, така че да изпълниш всичко което си разписал. За да е възможно това обаче, директорът трябва да е убеден, че иска да създаде лидерство надолу, при мен има лидерство и при чистачките, сега работим и за учениците. Това е процес. Никога не е било да тропна и да кажа така ще е.”

2. Перспективата на заместник директорите на училището

“Определено, ние сме лидери, делегирани са ни пълни правомощия. Директорът разчита, знае, че можем и това ни дава крила. Имаме свобода”

Първата асоциация, която заместник директорите направиха за работата си, дори преди да бъдат попитани, е за свързващо звено, което операционализира големите цели в седмични задачи и ги предава по “веригата”:

“Всичко като оперативни задачи върви всекидневно. На база нашата стратегия имаме годишно планиране – какво да закупим, какво да осигурим, по кой проект да се включим. Планираме и изпълняваме. Имаме седмични оперативки. От нас задачите стигат до главните учители, от там към старши учители, педагогическия екип по ключови компетентности (ПЕКК), професионалната учеща общност (ПУО) и ученическия парламент.”



Усещането е за силен екип: “екипът ни е страхотен” и за “отговорни и отдадени служители”. Отдава се голямо значение на това оперативните задачи да са разпределени спрямо “силните страни” на работещите в училището, което позволява и справянето с големия обем от работа.

Също така е важно да се отбележи разбирането, че част от ролята на заместник директора е да идентифицира и развива неформалните лидери, независимо дали те са представители на педагогическия или непедагогическия екип.

“Изграждаме си лидери, избираме си човека, който може и другите го приемат. Оттам те си развиват екипите“

Този процес освен гласуване на доверие и делегиране на отговорност включва и подкрепа:

“По принцип търсят сами как да се справят, но ако не могат се обръщат към нас. Търсят понякога подкрепа, както и ние търсим подкрепа от директора... И пак е свързано с отговорност. Отговорността е разделена. Ако нещо не става или се бави искам да знам-ангажимента става мой.”

За да е възможно гладкото протичане на тези процеси се идентифицират два фактора като изключително важни:

3. Подборът на кадри

Оценката за подборът на кадри е като за “силна страна”, която позволява изборът на кандидати, които да отговарят в най-пълна степен на ценностите на училището. Фокусът се поставя върху нагласите на кандидатите и желанието им да учат и да са част от екип:

“Не залагаме само по документи. Залагаме на млади хора. Започваме сами да си създаваме кадъра. Да се види как се работи. Има хора (бел. авт. кандидати) със стаж, но опитът и желанието за работа са друго нещо.”

Непрекъснатата актуализация на Стратегията и участието на учителите в процеса

Стратегията и тук е посочена като основополагащ документ за работата на училището. Периодично се прави анализ на постигнатите резултати, спрямо поставените цели, както и на причините за неизпълнението на определен приоритет. Преди началото на учебната година се гласуват и вземат решения за актуализация и включване на нови дейности.

“Непрекъснато имаме актуализация. Не можем да кажем, че 55 човека участват, но си има 2-3-4 човека от всеки ПЕКК, които знаят какво/как може да се подобри. И те си



дават предложения и казват как да се получат нещата, от какво има нужда. Имаме идейни и креативни хора.”

Съществуването на подобна структура на работа, която разчита на силно лидерство и овластяване на различните звена на управленската структура, създава и някои основателни опасения, а именно свързани с това какво би се случило в ситуация на смяна на директора.

“Ние вече сме от елитните училища в Пловдив, но това беше много изстрадано. Вече 30 и колко години се борим нашето училище да е такова. Това ми носи удовлетворение и ако се провалят нещата, ще ни е много мъчно. Какво ще се случи с всички нас, толкова години. И ако дойде някой отвън, това е много страшно!”

Не е изненадващо тогава, че е споделено разбиране за нуждата от:

“Нов директор трябва да дойде от екипа” и “При пенсиониране на директор, трябва да се вземе мнение от колектива.”

Интересно наблюдение е, че и двамата заместник директори имат разбирането, че макар и трудно биха могли да се справят с директорската работа, ако се наложи, но не е нещо, което искат и не виждат заемането на директорска позиция като следваща кариерна стъпка.

4. Перспективата на главните учители

“Директорът е много наблюдателен, той не предлага просто така някой да стане главен учител. Като попитах “Какво трябва да правя?” – “Правиш същото, имаш уважението на хората”, т.е. вече бях разпозната като неформален лидер.”

Главните учители се самовъзприемат по-скоро като неформални лидери, които в един момент са получили и формални отговорности. Тяхната основна роля е в това да подкрепят колегите си, техните идеи, както и да ги познават добре, което да им позволи разпределянето на конкретни оперативни задачи.

“Имаме ли идея, имаме ли цел, всички заставаме зад нея и аз помагам с каквото мога, където съм полезна.”

Основната формална структура през, която това е възможно е ПЕКК. Стратегическите цели от Стратегията на училището влизат като оперативни задачи в плановете на ПЕКК:

“Всеки ПЕКК си има председател и план. Във всеки ПЕКК, всеки човек знае за какво, с кои хора работи. Имаме във вторник един ден за оперативка, имаме оперативни задачи,



които спускаме надолу... Всички взети решения са в таблица със задача, изпълнител, краен срок.”

Главните учители възприемат, че успешното изпълнение на тяхната роля зависи от комбинация от лични качества от една страна – това да могат да структурират работата и изпълнението на отделните задачи, да могат да поставят срокове и да следят за тяхното изпълнение. От друга страна се отдава голямо значение на това да се познават силните и слабите страни на всеки представител на екипа, с който работят, както и да се намери най-подходящата задача за всеки.

“Виждам работата като координационна. Колегите си знаят задачите. Като получа задача, говоря с колегите, кой може да се включи с конкретна инициатива. И в тези моменти ако разберем, че някой е поел отговорност да се справи и не може, сменяме го, поема го друг човек. Сменяме докато се напаснем.”

Подобно на заместник-директорите, главните учители не смятат заемането на директорската позиция, като евентуална стъпка в кариерното си израстване, а по-скоро се възприемат като представители на учителския колектив, отколкото на управленския такъв:

“Аз повече си възприемам длъжността като учител. Аз искам да работя с деца. Не би ми било цел, а и не мисля че има значение, че си бил гл. учител за да станеш директор”.

5. Перспективата на учителите (участници в ПУО)

“Много съм щастлива, че попаднах тук. Това е моето място. Всеки знае своето място. Знае за какво отговаря. Много добра не йерархия, а стълби, на организация, по които да минеш. Не ни управляват, а ни вдъхновяват. Инициативите идват от нас. Успяват да ни мотивират не чрез страх, а чрез добър пример. Увличат ни да постигаме по-високи резултати, а ние увличаме и децата.”

Фокус групата беше проведена с по-младите/с по-малък стаж представители на училищния екип. Всички участници споделят обща удовлетвореност от работата си и висока мотивация за бъдещи инициативи и успехи. Някои от общите аспекти, които подпомагат това свръх позитивно възприятие за работата на педагога могат да бъдат обобщени като:

1. Възможност да се учат и развиват като по-добри учители – високо се оценяват както вътрешните квалификации, така и подкрепата оказана от ръководство, наставници и учители с по-голям стаж.

“Ние се развиваме постоянно защото постоянно се учим и си взимаме от другите. Когато дойдох бях на ниво презентации, сега съм на ниво виртуална реалност. Не знаех какво е облак. Като дойдеш в такава среда и ти се развиваш, става в процеса. Правим си обучения. Понякога неосъзнато го правим. Модел става, стил става.”



“Ставаме по-добри в това, което правим, не си го държим за нас, бързаме да разширяваме/да споделим, добавяме към ПУО-то”.

2. Свобода на изразяване на мнението

“Можем съвсем спокойно да застанем и да споделим това което имаме без да се притесняваме, че някой ще ни търси сметка за нашето различно мнение. Ако имаме притеснение, винаги сме добре дошли, сядаме говорим, обсъждаме, стигаме до начин на действие. Винаги има място за диалог, за консенсус. Подтикват ни ние сами да взимаме решения в много ситуации.”

3. Свобода на творчество

“Дали са ни свобода, имат ни пълно доверие и ние творим. Когато идва човек на работа спокоен, знае, че ще му бъде приятно и се работи. Стоим си в учителската, говорим си, идват идеи, какво-как да се направи. Просто сядаме. Имаме гърба, имаме подкрепата. Когато седнем и почнем да обсъждаме, първо идеята може да изглежда “уоу”, но после го правим.”

4. Чувство на спокойствие в работата

“Ние сме спокойни и влизаме спокойно в клас и работим. Спокойствието идва от сигурността. Имаме свобода и хора, които да ни подкрепят. Никой нищо не ни е отказал. Имаме спокойствието да излезем от рамката, да срещнем подкрепа. Имам спокойствието да не знаем нещо, да не разбираме нещо. Винаги съм влизала в дирекцията/зам. дирекцията и знам, че няма да срещна упреци.”

5. Грешките, като повод за учене.

“Правим грешки, но не ни се набиват в очите. Когато съм правила грешки, вика ме зам. директорката, без напрежение идва и ми казва това трябва да стане така... И аз станах много по-спокойна.”

6. Усещане за висока мотивация и в другите представители на училищния екип и чувство за принадлежност към общност:

“Всички са отворени към нови идеи. Всички колеги правят нещо и това се дължи на това, че за да си в „Любен Каравелов“ трябва да имаш сърце. Децата го казват, не ние. Те виждат как ние се впускаме и те се впускат.”

7. Чувство че самото училище се развива в правилната посока:



“Всяка година правим нещо, което е по-глобално от предходното. Тези неща се развиват във времето. Начина по който постигаме успехи и когато едно нещо го правиш системно то си става твоя начин. Винаги мислим за бъдещето – нещо ново, нещо различно.”

6. Перспективата на ученическото настоятелство

“Участваме във всяка инициатива на училището.”

Във фокус групата се включиха 5 представители на ученическия парламент, както и един учител-координатор на парламента. За представителите на СУ “Любен Каравелов” детското и младежкото участие е елемент “залегнал в училищната стратегия”, който те активно развиват през различните си дейности. Текущата и предходната учебни години се отчитат като такива с най-голям прогрес по темата, включително и чрез мотивирането и активното включване на все повече ученици. Това е “процес”, който е имал по-скоро трудно начало. Към момента *“Децата са по-въвлечени и се наблюдава по-високо ниво на детско участие”*.

“Ние преди години сме пробвали тези неща, да правят събития, но беше по-трудно. Само единици се заемаха. Аз бях още млад учител и трудно ставаше. И до миналата година много инвестирахме в развитие на отделни ученици. Тези деца трупат опит (неформални лидери), но вече стават формални. Като вече са натрупали опит, това се просмуква в училище, и нещата се случват.”

(учител)

Самите ученици отчитат като пречка в началото, че не са били свикнали да се търси тяхно мнение:

“Бяха пасивни съучениците и ни беше странно като започнаха да търсят нашето мнение. Впоследствие обаче от моя клас, няколко момичета се надъхаха, почнахме сами да си създаваме клубове по интереси, водени от ученици.”

(ученик)

Процесът е подпомогнат и реновирането на материалната база на училището, което е показало на учениците, че предстоят положителни промени.

“Мотивацията се повиши и учениците свикнаха с цялата тази работа. Имаме и нова база и това мотивира учениците. От новата сграда насам всички имат много идеи. Има вече пространство за участие. С нова база, вече си мислим за нови активности.”

(ученик)



Отчита се, че за да е възможно развитие по темата детско и младежко участие е трябвало да се даде реална свобода на идеите на учениците:

“Като отпуснахме юздите и почнахме да търсим помощ от учениците и откън нещата почнаха да се случват. Търсят се хора откън и учениците участват много по младежки обмени.”

(учител)

7. Перспективата на родителското настоятелство

“Можем да правим и повече като настоятелство, но аз се чувствам част от голямото семейство на Любен Каравелов, не само като част от настоятелството.“

Представителите на училищното настоятелство в най-малка степен отчитат ролята си като активна спрямо решенията, които се реализират в училище. Те се чувстват въввлечени, но усещането им е, че нещата си вървят и тяхната намеса трябва да е по-скоро на подкрепа и в по-малка степен пряко насочена към визията и управлението на училището. Пандемията и ОРЕС също са имали като резултат Настоятелството да не се събира “на живо”, а да продължава да провежда срещите си в електронна среда.

“Заради пандемията доста време не сме се събирали на живо. Преди пандемията, често имахме срещи и участия в инициативи. Много поводи за събиране.... Искаме да се върне старото темпо.”

Мотивацията за участие в инициативите на училището остава висока, но не се наблюдава нужда от това да има пряко участие в процесите на вземане на решения свързани с училищния живот.

9. Заключение

Лидерството е неотменна част от работата на директора на училището. То се проявява както във всекидневните задачи, в разрешаването на възникнали извънредни казуси, така и в дългосрочното стратегическо развитие на институцията, целеполагането и проследяването на напредък спрямо заложените визия и цели. Такива са и разбиранията на представителите на различните заинтересовани страни, които взеха участие в това проучване – успешният директор-лидер е в основата на напредъка на едно училище. Директорът, който развива и надгражда лидерските си компетентности, може значително да допринесе за успеха на учениците, позитивния училищен климат и качеството на образование в училището.

Тези изводи създават още по-силна нужда лидерските компетентности ясно да бъдат изведени като необходими за заемането и изпълнението на директорската роля, а тяхното



придобиване и развитие да бъде подкрепяно. Пред една такава цел може да бъдат изведени няколко групи предизвикателства.

На първо място, нормативната уредба не дава ясно определение за нужните лидерски компетентности на директорите. Създава се възможност за различни интерпретации по ключови въпроси като това какви трябва да са знанията, умения и отношения на успешния директор-лидер, както и как изглежда доброто управление на едно училище отвъд изпълнението на чисто административните задължения на директора. В допълнение макар думите лидерство и управленски компетентности/управление на ресурси да присъстват в Приложение № 3 към чл. 42, ал. 2, т. 2 (Наредба № 15), Приложение № 23 към чл. 82, ал. 1, т. 4 (Атестационна карта на директори, Наредба № 15), критериите и индикаторите на НИО, то липсва унифициране между очакваните от директорите „знания, умения, отношения“ и критериите, по които те биват атестирани и оценявани от НИО. Освен разминаването между критериите, остава неизяснено как оценките на НИО се вписват в самата атестация и какви са ефектите и очакваните резултати от така заложената оценъчно-атестационен процес.

Конкретно по отношение развитие на лидерските им компетентности директорите не чувстват нужната подкрепа, нито достатъчен достъп до възможности. Директорите посочват като труден достъпа до обучения с достатъчна добавена стойност, възможността за обмен на добри практики на локално ниво често е затруднен от нездрава конкуренция между училищата, а прекалените административни задължения на директорите често застават на пътя на ученето през целия живот.

Наред с това, подборът на директори не е фокусиран върху лидерските компетентности на кандидатите. Наредба № 16 се отчита като стъпка в правилната посока, но с нейното „замразяване“ в голяма степен се замразява и очакваното актуализиране на процес по подбор на директори, така че фокусът да пада върху уменията и нагласите на кандидатите и избирането професионалистите с ясна визия и план за развитието на училищата.

Тези недостатъци, разгледани по-подробно в проучване „Развитие на лидерските компетентности на училищните директори – ключ към бъдещето“, трябва да се вземат предвид при създаването на цялостен модел, обхващащ нужните лидерски компетентности на директорите, както и достатъчна подкрепа за развитие на тези компетентности след заемането на длъжността. Това би дало възможност директорите на училищата да развиват своите лидерски компетентности, за да допринасят както за високите постижения на учениците, така и за обединяване на училищната общност чрез споделени цели за по-качествено образование.