

Развитие на лидерските компетентности на училищните директори ключ към качествено образование



РАЗВИТИЕ НА ЛИДЕРСКИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УЧИЛИЩНИТЕ ДИРЕКТОРИ

ключ към качествено
образование

АВТОРИ:

ЗЛАТКА ДИМИТРОВА

СТЕФАН ЛАЗАРОВ

ВЕСЕЛИН ДИМИТРОВ



ЕКИПЪТ НА ОБРАЗОВАНИЕ БЪЛГАРИЯ 2030 БЛАГОДАРИ
НА ВСИЧКИ ПРЕДСТАВИТЕЛИ НА ОРГАНИЗАЦИИ
ОТ ПУБЛИЧНИЯ И ГРАЖДАНСКИЯ СЕКТОР, КОИТО
ДОПРИНЕСОХА С ЕКСПЕРТНО МНЕНИЕ И ОБРАТНА
ВРЪЗКА ЗА НАСТОЯЩИЯ ДОКЛАД

СНИМКИ: ВЕЛИЗАРА ГЕОРГИЕВА

ОБРАЗОВАНИЕ БЪЛГАРИЯ 2030
БУЛ. ЦАРИГРАДСКО ШОСЕ № 23, СОФИЯ 1124

ГРАФИЧЕН ДИЗАЙН:
epiquestudio.com

© 2022 ОБРАЗОВАНИЕ БЪЛГАРИЯ 2030
ВСИЧКИ ПРАВА ЗАПАЗЕНИ
ЕЛЕКТРОННАТА ВЕРСИЯ НА ТОЗИ ДОКЛАД
МОЖЕ ДА БЪДЕ СВАЛЕНА НА WWW.EDU2030.BG

ISBN 978-619-92093-2-5



[/eduBG2030](https://www.facebook.com/eduBG2030)



[/Образование
България 2030](https://www.linkedin.com/company/Образование-България-2030)



www.edu2030.bg





Съдържание

За начало	4
Въведение	6
Докладът накратко	8
Преглед на определенията за училищно лидерство и лидерски компетентности	10
Лидерските компетентности на училищните директори в стратегическите документи и нормативната уредба	14
Анализ на възможностите, обученията и наличните инструменти за подкрепа на училищните директори за развитие на ключови лидерски компетентности	28
Теренно проучване на отношенията на училищните директори към политиките и практиките за развитие на техните лидерски компетентности	34
Изследване на случай (Case study)	46
Заклучение	54

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	Национален център за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти
РСВУ	Рейтингова система на висшите училища
ПН	Професионално направление
СДК	Следдипломна квалификация



За начало

През последните три години близо 100 училищни лидери се включиха в „Мениджърска академия за училищни директори“, която екипът на Образование България 2030 организира в София, София-област и община Бургас. В нея мениджъри от бизнеса обучават директорите на най-новите практики в управление на хора и процеси, комуникационни умения и други.

За нас това е важен проект не само заради стойността, която дава на училищните лидери, но и заради опита и знанията, които ние придобиваме за хората, които са сред ключовите фактори за качествено образование.

Директорите и техните лидерски екипи са ключови за ползотворното и смислено взаимодействие между училищната общност и света. Подготовката, уменията и мотивацията им да се развиват са в основата на проспериращата училищна общност. Тяхна е задачата да обединяват екипите си около обща визия, за която да работят. Опитът ни от последните години обаче показва, че би било преувеличено да се каже, че всеки един директор в България е подготвен в това отношение.

Това е и причината с екипа и партньорите ни да започнем работа по доклада, който гържите в ръцете си. Той е част от по-мощен проект, в който тепърва ще работим върху препоръки и конкретни идеи как ролята на директорите в образователната система да се предефинира.

Тази промяна е належаща. Ако досега традиционно училищните лидери са били по-скоро администратори, то днес трябва да очакваме от тях да са двигател на трансформацията. Сравнението с бизнеса в това отношение е подходящо. Компаниите постоянно инвестират средства и целенасочени усилия в развитието на екипите си, защото и очакванията към тях са големи и, което е може би по-важното, се променят постоянно с времето.

По същия начин и ние като образователна общност, като общество и най-вече на ниво гържава трябва да инвестираме в потенциала на директорите и да ги подкрепяме да израстват като лидери. Така те ще могат да бъдат по-ефективни в работата си и все повече насочени към плода на своя труд – младите българи да бъдат подготвени за живота в 21-ви век.

На следващите страници разглеждаме ситуацията в училищното лидерство. Една от целите на този доклад е да повдигне темата за необходимостта от целенасочени политики за развитие на училищно лидерство в българското образование. Направихме преглед на нормативната уредба и политиките, които засягат лидерските умения на училищните директори. *Към момента липсва дори ясна дефиниция за училищното лидерство.* А тя е основополагаща, защото ще синхронизира представите на всички в образованието за това какви умения трябва да притежава успешният директор и какво да очакваме от неговата работа.

Докладът изследва и доколко директорите имат възможност да участват в качествени обучения в областта на училищното лидерство и разкрива тяхната гледна точка за подбора, квалификацията, оценяването и подкрепата към тях за прилагане на лидерските компетентности в работата им. По тези теми гадохме гумата и на експерти от образователната администрация и на представители на училищната общност. Вярваме, че този анализ ще даде необходимата прозрачност, преди да започнем да агрегираме конкретни действия в посока положителна промяна.

Веселин Димитров

Изпълнителен директор
на Образование България 2030

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 основание за настоящото изследване.

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





Докладът накратко

Настоящият доклад се основава на задълбочено проучване, включващо няколко метода за събиране на информация:

- Кабинетно проучване на политиките, мерките и възможностите за квалификация за развитие на лидерските компетентности у училищните директори
- Дълбочинни интервюта с директори и представители на заинтересованите страни
- Изследване на случай (case study).

Целта на настоящия доклад е да идентифицира:

- политиките и мерките, предприети за развитие на лидерския потенциал на училищните директори на българските общински и държавни училища;
- възможностите за училищните директори да надграждат квалификацията и компетентностите си в областта на училищното лидерство;
- нагласите, очакванията и практиките у българските директори, свързани с техните лидерски умения и с политиките и мерките за развитие на училищно лидерство.

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

Първата част на доклада поставя фокус върху нормативната уредба, която регламентира подбор, квалификацията, подкрепата и оценяването на училищните директори и на свързаните с нея възможности за развитие на училищно лидерство.

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

Основни изводи от доклада

Както самите директори, така и другите представители на заинтересовани страни, чиято гледна точка е отразена в текста, смятат, че директорът трябва да бъде лидер. Лидерството се проявява както в изпълнението на всекидневните задачи на директора, така и в ролята му на двигател на развитието на училището.

В същото време, докладът показва, че сред основните предизвикателства за училищното лидерство в България са липсата на единна дефиниция за училищно лидерство в нормативната уредба, липсата на фокус върху лидерските компетентности в подбора и ква-

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.




лификацията на директорите, както и на очаквания директорите да притежават и надграждат своите лидерски компетентности. Макар че има редица възможности за директорите да надграждат знанията и уменията си в областта на училищното лидерство, няма механизъм, който да оценява тяхното качество и ефекта от тях върху работата на директорите и качеството на образование в училище.

Наред с това, в нормативните документи се наблюдават несъответствия между компетентностите, които директорите трябва да прилагат и критериите, по които се оценява тяхната работа, както чрез атестирането, така и чрез инспекциите на Националния инспекторат по образованието (НИО).

Високата добавена стойност на този доклад идва и от проучването на гледната точка на самите директори на училища. Според тях те не получават нужна

та подкрепа и нямат достъп до качествени възможности за обучения. В същото време, смятат, че обменът на добри практики на локално ниво често е затруднен от нездрава конкуренция между училищата, а натоварващите административни задължения на директорите често застават на пътя на ученето през целия живот и на усилията им да се фокусират върху лидерската си роля в училище и в образователната общност.

На базата на направеното проучване и настоящия доклад през първата половина на 2023 г. заедно с широка група заинтересовани страни ще изведем препоръки за конструктивни промени, които да предложим на взимашите политически решения и на експертите в Министерството на образованието и науката. През втората половина на 2023 г., ще споделим резултатите, данните и изведените препоръки с широката общественост в рамките на национална конференция.



**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 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.

Училищно лидерство

Въпреки че в научната литература липсва единна и общоприета дефиниция за училищно лидерство, според редица изследователи⁵ то се основава 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 нормативна 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 де-

финирането на училищното лидерство е оставено на свободна интерпретация.

Въпреки липсата на единна дефиниция редица национални организации (ЮНЕСКО, ОИСР⁸ и др.) се обединяват около тезата, че лидерството е пряко свързано с успеха на учениците⁹.

Проучването IMPACT¹⁰ (проведено във Великобритания) 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.
- Директорите въздействат върху учениците и техните успехи индиректно – чрез действията и стратегическите решения, които вземат.
- 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.

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*“.

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 Yukl (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 ОИСР, TALIS.

9 UNESCO, 2018, VVOB, 2018.

10 Education Development Trust, Successful school leadership, 2014.



Лидерство, мениджмънт, администриране

Според изследователи¹¹ големият спектър от функции и задачи, които има училищният директор, създава условия за припокриване, а понякога и дисбаланс, между тяхната лидерска, мениджърска и административна роля.

Основен извод на редица проучвания¹² 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, ценности и цели за промяна, така и от гарантиране на ефективното въвеждане на иновации или осигуряването и използването на необходими-

те материални, финансови и други ресурси за съществуване и развитие на организацията.

Според някои изследователи административните функции на училищните директори са свързани с „управлението на административните правоотношения в училище“¹³, а под училищна администрация следва да се разбира „съвкупността, системата от административни органи и служби, които осъществяват цялостното ръководство на образованието на различни управленски нива – централно, регионално, местно, отделно училище“¹⁴.

Видове лидерство

Научната литература изобилства от теории за класификация на различните модели и видове лидерство. В настоящия доклад накратко са изложени само няколко от тях¹⁵.

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 учениците¹⁶.

ТРАНСФОРМИРАЩО ЛИДЕРСТВО (Transformational leadership)

Този модел на лидерство се базира на вдъхновяващата и обединяваща роля на училищния директор. Според някои изследователи¹⁷ при трансформиращото

11 School Leadership: Concepts and Evidence Report 2003, National College for School Leadership.

12 School Leadership: Concepts and Evidence Report 2003, National College for School Leadership.

13 Автореферат на дисертационен труд на тема: Управление на административните правоотношения в държавни и общински училища, Антон Рачев, Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

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

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

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

17 Sergiovanni (1991).

лидерство лидерите и общността са обединени от преследването на споделени висши цели. Всички те работят, за да развият училището в нова посока¹⁸. 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 си¹⁹.

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 ли-

дерство от мениджмънта²⁰. Според някои изследователи част от отговорностите в този вид лидерство включват междуличностно лидерство като мотивация на екипа и комуникационни умения.

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.

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



Лидерски компетентности на училищните директори

Лидерските компетентности са необходими на всеки човек, за да гарантират ефективната му работа²¹. 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 трансформация тип лидерство²², а според други и с насърчаване на иновациите, промотиране на промяна, създаване на визия и стратегия, приобщаване на общността и др.²³

В българската нормативна уредба, регламентираща функционирането на образователната система, липсва ясна и единна дефиниция или модел на лидерските компетентности на училищните директори.

18 Пак там.

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

20 School Leadership: Concepts and Evidence Report 2003, National College for School Leadership.

21 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*.

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

23 Executive (EX) Group Qualification Standard, Canada.



Училищно лидерство и лидерски компетентности на училищните директори

Как са заложени в българските
стратегически документи и
нормативна уредба

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 рамките на първата цел от тази приоритетна област – цел 9.1 – са застъпени следните три мерки, поставящи акцент върху училищното лидерство:

- *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.*

Залагането на тези цели показва, че е налице управленска воля училищните директори да прилагат все повече лидерство, да формират лидерски компетентности и да бъдат в ролята на лидери за училищните общности.

Към тези цели и мерки не са дефинирани индикатори за проследяване на ефективността. Друг недостатък е, че целите, а и мерките 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 и директорите да притежават необходимите лидерски и ключови компетентности, за да водят екипите си към успех.

Законът за предучилищно и училищно образование (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 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.

Подбор

ЗПУО регламентира общите критерии за заемане на длъжностите на педагогическите специалисти – да бъдат *„български граждани, придобили висше образование в съответното на длъжността професионално направление“*²⁴.

Наредба № 15 добавя две специфични условия за за-

²⁴ Съгласно Класификатора на областите на висше образование и професионалните направления и професионална квалификация, необходима за изпълнението на съответната длъжност.



емане на длъжността директор. Според наредбата **„длъжността „директор“ ... се заема от лица, придобили висше образование с ОКС „магистър“ и с не по-малко от пет години учителски стаж“**. Това са формалните критерии, на които следва да отговарят училищните директори.

Според ЗПУО **„длъжността „директор“ в държавните и общинските институции по този закон се заема въз основа на конкурс“²⁵**, а в комисията за провеждане на конкурса се включват представители на регионалното управление на образованието (РУО), на общинската администрация и 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 жалба²⁶.

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

²⁵ 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“.

²⁶ 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.

ефективност при подбор 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 притежават необходимите лидерски и ключови компетентности.

Именно в тази наредба беше определен механизъм за подбор, който оценява лидерски знания, умения и нагласи на кандидатите за директори на училища. С нея беше направен опит да се създаде механизъм, чрез който да се подбират директори, които притежават лидерски компетентности.

Според чл. 3. (1) на наредбата конкурсът за заемане на длъжността „директор“ на гържавните и общинските институции се провежда на 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.

Със защитата на концепцията за стратегическо управление на институцията наредбата създава възможност да се оценят лидерските компетентности на кандидатите за училищни директори – умения за стратегическо мислене, за определяне на мисия, визия, цели, действия и резултати, както и умения за представяне, защита и реализиране на концепцията.

Наред с това именно в Наредба № 16 за първи път са дефинирани и лидерски нагласи, които се очакват от 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 функции на училищния директор.

В Наредбата са дефинирани общо 35 отговорности на училищния директор. Сред тях преобладават отговорностите от административен характер. В много по-малка степен и твърде общо са дефинирани отговорности, директно свързани с лидерските функции на директора. Сред тях са:

- Осъществява взаимодействие с родителите и представители на организации и общности
- Взаимодейства със социалните партньори и заинтересовани страни.

Професионален профил

ЗПУО регламентира необходимите компетентности на педагогическите специалисти да се определят в професионален профил, който има за цел да послужи 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 Наредба 15 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.

Заложените малко на брой педагогически компетентности за директорите 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. Това създава впечатление, че на педагогическата роля на директора се гледа като на нещо формално, което винаги е било така, без да е ясно какви са ефектите от нея както за резултатите на учениците, така и за компетентностите на самите директори.

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, образователната система, държавните образователни политики и да ги съблюдават в управлението и приоритетите на училището.

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 например:

- 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 социоекономическата и културна среда, в която се развива образователната институция.

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

- 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 много малка степен лидерски компетентности.

Всъщност първата компетентност дефинирана в тази част 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-году 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.

В рамките на **социалната и гражданската компетентност** са представени компетентности, част от които могат да бъдат определени като лидерски и мениджърски, 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 невинаги може да се определи с точност границата между мениджърски-



те 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 може да бъдат отнесени и към мениджърски, лидерски, а дори и към ключови компетентности.

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 може да бъдат определени като мениджърски и лидерски и които училищните директори следва да притежават, за да водят училищата си към успех и високи постижения.

Особено 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:

- 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 и компетентностите – прецизирани, по-притеснително е второто наблюдение, а именно **липсата на ясно дефинирани нагласи** (отношения), които училищните директори следва да притежават. Според изследо-

ватели²⁷ 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 проучванията²⁸, 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.



27 Education Development Trust, Successful School Leadership, 2014.

28 Education Development Trust, Successful School Leadership, 2014.

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 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

зи поставя 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“*.

Изискването към всички педагогически специалисти е да повишават квалификацията си в не по-малко от 48 академични часа за всеки период на атестирание (4 години) и в не по-малко от 16 академични часа годишно чрез обмяна на добри практики или чрез вътрешноинституционална квалификация.

В рамките на продължаващата квалификация училищните директори имат възможност да надграждат компетентностите в различни направления, без да бъдат задължени да се обучават в определена област, например в областта на лидерството и лидерските компетентности.

ПРОФЕСИОНАЛНО-КВАЛИФИКАЦИОННИ СТЕПЕНИ

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

(Методическа) подкрепа

ЗПУО постановява, 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. Остава и въпросът дали РУО реално разполагат с потенциал да подкрепят директорите в областта на управлението и лидерството.

Оценяване

За целите на оценяването на постигнатото от училищните директори се използват следните два инструмента: **атестирание 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 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 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 незадово-**

лителни постигнати резултати.

В такива случаи повторно атестиране се извършва една година след предприемане на мерки за подобрение. 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 (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 критериите.

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.

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 съответният 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.
- Подпомага новоназначени директори при адаптацията им към длъжността.
- Интернет страницата на институцията е актуална и има достъп до учебни материали и ресурси.

Така скалата, а и атестационната карта в известна степен покриват заложените в Наредба 15 цели на атестирането – да бъде оценено съответствието на 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 аргу-

менти. 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 атестирването 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 групи.
- 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 организирани от институцията дейности, както и за участие в обществения съвет.

Останалите компетентности, свързани с лидерството и заложен 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 съществени различия. Такива например са различията между дефинициите на областите на компетентност и на компетентностите, заложен 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, административните умения и правните знания са обособени като отделни области на компетентност.

Наред с това атестационната карта включва по-малка част от компетентностите, заложен 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, заложен 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 заложен и редица индикатори, за кои-

то 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.
- 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 владеење на компетентности, а по-скоро извършена работа и постигнати цели.
- За част от заложените критерии в 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.



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. 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. Портфолиото има за цел също и да подпомага атестирването и самооценяването на педагогическия специалист.



- Наредба 15 определя 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.
- От направения преглед става ясно, че професионалното портфолио реално не е пряко обвързано с компетентностите, заложи в професионалните профили на педагогическите специалисти.
- 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.
- 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

Инспектирането се извършва от Националния инспекторат по образованието най-малко веднъж на 5 години за всяко училище. Според Наредба 18 за инспектирането на детските градини и училища една от областите на инспектиране е именно „управление“. Така инспектирането става целенасочен инструмент за оценка на управленския потенциал и в крайна сметка и на работата на училищните директори.

Според Наредба 18 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 училище-

то за повишаване резултатите от образователния процес, както и **ефективно лидерство**.

Преглед на критериите и индикаторите²⁹ за учебната 2022–2023 г. показва, че в област „управление“ са определени 6 критерия, един от които е и „стратегическо управление и лидерство“. Към всеки от критериите са дефинирани допълнителни индикатори.

Заложените индикатори³⁰, 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). Те са свързани с лидерството в общността и търсенето на партньорства с други организации. В същото време обаче 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 механизмът за оценка на качеството на образование „разбира“ лидерството.

ВРЪЗКА МЕЖДУ АТЕСТИРАНЕТО И ОЦЕНКИТЕ НА НИО

При така разписаната нормативна уредба липсва 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 изолирани един от друг, но и с несъответстващи критерии и индикатори за това какво е успешното училищно управление.


Разбира се, между двата процеса 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.

²⁹ Критерии и индикатори за инспектиране за учебната 2022-2023 г.

³⁰ Критерии и индикатори за инспектиране за учебната 2022-2023 г.



Развитие на ключови лидерски компетентности

Анализ на възможностите
за обучения и наличните
инструменти за подкрепа
на училищните директори

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 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 обучения 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 институции³¹.

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

- 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/училището³².

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

Изводите от проведено през 2019 г. проучване³³ 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 по-успешни лидерски практики в училище.

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)**.

31 Информационен регистър на одобрените програми за повишаване квалификацията на педагогическите специалисти.

32 Пак там.

33 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.

Сред целите на центъра е и *„Развиване и награждане на ключови професионални компетентности на директори и заместник-директори с цел методическа и организационна подкрепа на екипите в образователните институции“*³⁴.

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 про-

ведени 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.

Национална програма „Мотивирани учители и квалификация“

Една от дейностите по модул 4 на НП „Мотивирани учители и квалификация“ 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 заложили тематични направления за обучение по този модул³⁵ 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 по-

³⁴ Годишен план за дейността на Национален център за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти за 2022 година.

³⁵ Модул 4 на НП Мотивирани учители и квалификация – „Продължаваща квалификация за учители, директори и други педагогически специалисти, изследвания, форуми и конференции“



добрят уменията и компетентностите на директорите в областта на училищното лидерство, то очакваните резултати и критерии за успех по тази дейност са единствено броят на обучените – до 3000 участници. Съществен недостатък на програмата е липсата на очаквания за качествени резултати или ефекти от проведената квалификация. 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.

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

Обучението в това ПН води до придобиване на професионална квалификация „менеджър 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.

Наименованието на специалностите в това професионално направление поставя фокус върху мениджмънта и управлението в образованието, като например:

- 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. Твърде малка част³⁶ 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 образование³⁷.

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, технологиите и иновации. Някои от наименованията на СДК за

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

37 По дефиниция на Института за следдипломна квалификация.



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. Други, макар и не директно представено, 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.



Теренно проучване

Отношенията на училищните директори към политиките и практиките за развитие на техните лидерски компетентности

Взаконовата 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 разбрането на специалистите, заемащи длъжността „директор на българско училище“, бяха проведени серия дълбочинни интервюта както с представители на училищния мениджмънт, така и с други представители на образователната администрация.

1. Търсените отговори в този процес може да бъдат подредени в 3 основни категории:
2. Как директорите и други заинтересовани страни определят понятието „лидерски компетентности“
3. По какъв начин директорите на практика са формирали своите компетентности. Какви са техните реални нужди в момента
4. 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.

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.

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

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 провеждат при съблюване 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.

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)

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 гърпа, 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 поотделно, 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:

ЛИДЕРЪТ – АГЕНТ НА ПРОМЯНАТА

За някои от интервюираните, основната роля на директора е да дава личен пример, да мотивира, да „нали“ 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 хората, които искат промяна в екипа, те почват да повличат другите. Ако лидерът промени хората, нещата тръгват.“

(представител на образователната администрация)

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 двигателят. 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)

ЛИДЕРЪТ КАТО СПОЙКАТА НА УЧИЛИЩНИЯ ЕКИП (ЛИДЕР ОБЕДИНИТЕЛ)

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

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

(ДИРЕКТОР, ГОЛЯМ ГРАД)

„Най-ценното за един директор е да има разбирането, че спокойният 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 окомплектува екипи, да ги убеди в 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 психоклимата, 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 про-

фесионалните 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)

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 презентиране 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 го 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 година 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 честта 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-машабно 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.

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 опитът 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 с „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 за да бъде екипът ми добър, трябва аз да съм добър лидер. Чела съм, самообучавала 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 отникъде. 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, които 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 включавам 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 образователната 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 е административна тежест. Това е така поради страха от грешки спрямо по-високото ниво, който води след себе си до подсигуряване 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 от НЕИСПУО, но се надявам тази система да ни облекчи административно.“

(ДИРЕКТОР, МАЛКО НАСЕЛЕНО МЯСТО)

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

(ДИРЕКТОР, МАЛКО НАСЕЛЕНО МЯСТО)

Оценка на системата за побор и атестация

Както поборът, 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 вънсянето на определени подобрения в процесите или



поне завършването на започнатите 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 обстоя-

телства 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 съществуващият 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 кандидатите:

„На тези конкурси за директори не съм сигурна, че ще се изберат подходящи кандидати. Административна работа се учи. Компютри се учат. Имаше 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)

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, насочени 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 оп-

ределят 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 за това може 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 такова, което не е проформа.“

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 пенсионерите такива, както и към улесняване споделянето на добри практики на местно и регионално ниво.

ПОДКРЕПА ПРЕЗ НАТРУПАНИЯ ОПИТ В ДИРЕКТОРСКОТО СЪСЛОВИЕ

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, заложили в Наредба 15.“

(ДИРЕКТОР, ГОЛЯМ ГРАД)

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. Незаменима помощ ще е да има един човек, който да е запознат, на когото можеш винаги да се обадиш и да споделиш идеи, опит.“

(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 привличат успешните директори веднага след тяхното пенсиониране в ролята им на ментори.

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)

ПОДБОР

Според интервюирани изборът на правилния човек за заемането на позицията е нещото, което прави раз-

ликата между успеха и застой в развитието на едно училище. От тяхна гледна точка, дори с предложениите 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 другият 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 комисии, 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“.



**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.

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 успехът 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 може 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 на чело 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 наоколо, 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.“

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, оттам 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 отгледени 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 – ангажиментът става мой.“

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

Погорът на кадри

Оценката за подбор на кадри е като за „силна страна“, която позволява избор 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.“

Непрекъсната 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 неизпълне-

нието 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 души 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 зае-

мането на директорска позиция като следваща кариерна стъпка.

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 разпределенето 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, отдава се голяма важност 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.“

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 стъпки 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. Увеличат ни да постигаме по-високи резултати, а ние увеличаваме 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 свръхпозитивно възприятие за работата на педагога, може да бъдат обобщени като:

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.“

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.“

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.“

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.“

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.“

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.“

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. Начинът, по който постигаме успехи, и когато едно нещо го правиш системно, то си става твоят начин. Винаги мислим за бъдещето – нещо ново, нещо различно.“

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 учебна година 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 от 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 отвън, нещата почнаха да се случват. Търсят се хора отвън и учениците участват много по младежки обмени.“

(УЧИТЕЛ)

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 въвлечени, 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 ОПЕС 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.



Заклучение

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 нагряжда 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 подкрепено. 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 гумите 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 развитието на лидерските им компетентности директорите не чувстват нуждата подкрепа, нито достатъчен достъп до възможности. Директорите посочват като труден достъп 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 по-високите постижения на учениците, така и за обединяване на училищната общност чрез споделени цели за по-качествено образование.

Развитие на лидерските компетентности на училищните директори ключ към качествено образование

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 определящ фактор за постиженията на учениците. Ако досега традиционно училищните лидери са били по-скоро администратори, то днес трябва да очакваме от тях да са двигател на трансформацията.

В този доклад разглеждаме ситуацията в училищното лидерство. Той повдига темата за необходимостта от целенасочени политики за развитие на училищно лидерство в българското образование. В него ще откриете:

- Преглед на нормативната уредба и политиките, които засягат лидерските умения на училищните директори;
- Изследване доколко директорите имат възможност да участват в качествени обучения в областта на училищното лидерство;
- Гледната точка на директорите относно подбора, квалификацията, оценяването и подкрепата към тях за прилагане на лидерските компетентности в работата им. По тези теми дадохме гумата и на експерти от образователната администрация и на представители на училищната общност.

Вярваме, че този анализ ще даде необходимата прозрачност, на която да се базират бъдещи действия за промяна в очакванията и политиките, определящи ролята на училищния директор.