

# НЯКОИ ПРОБЛЕМИ НА СЪВРЕМЕННИЯ МЕНИДЖМЪНТ НА УЧИТЕЛСКИЯ ЕКИП

ИВАН П. ИВАНОВ

## SOME PROBLEMS OF THE MODERN MANAGEMENT OF SCHOOL TEACHER TEAMS

IVAN P. IVANOV

**ABSTRACT:** *The article presents some problems of the modern management of school teacher teams. Since 1980, one of trends of school reforms were to formation teacher teams, which decided critical problems of school. It is perceived as most significant tendency for reorganization school life.*

**KEY WORDS:** *Teacher Community; Professional learning community; School Leadership; Distributed leadership; Shared leadership; Management strategy; hierarchical, transformational, facilitative; School Leadership Team; Teacher team; Collective efficacy.*

### 1. РЕФОРМИТЕ В МЕНИДЖМЪНТА НА УЧИЛИЩЕТО

**УЧИЛИЩНИ РЕФОРМИ.** След 80-те години на XX век, училищните реформи се насочиха и към формирането на училищни екипи от учители, насочени към решаването на критичните проблеми на училището.

Доминиращата представа за училищната организация е *системно-структурната*. Според нея, училището е открита система, която взаимодейства с обкръжаващата среда, за да съхрани организационната си структура. Структурата определя отношенията на елементите - администратори, учители, родители, ученици, друг персонал. Тези елементи са установили образци на взаимодействие, които въздействат чрез фактори от типа на училищния климат, колективните чувства и влечения и др. върху административното управление, ефективността на учителите, усъвършенстването на процесите на преподаване и учене, причастността (въвличането) в общността. [1]

*Sergiovanni* (2001) е автор на постановката да се премине от системна теория към разбиране за *училището като жизнено пространство*, като се поставят основите на колективен живот в него, да се съсредоточи вниманието не само на тесни инструментални цели, но и на социални, интелектуални и други форми на човешки капитал.[5]

Към този модел на теоретизиране спада и т.н. „*микрoполитика*”, която се отнася до взаимодействието на формалната и неформална власт на индивидите и групите, за да се достигнат техните цели в организациите. Към властта, свързана с легитимната официална

структура на организацията се прибавя и власт, придобита чрез опитно знание, получено чрез обучение на екипа (изменени и нови роли). [1]

**РЕФОРМИРАНЕ НА МЕНИДЖМЪНТА.** Колективът на учителите (staff collaboration, teacher's collective, teacher's team) е считан за най-важната насока на реорганизация на училищния живот. Причините за това са няколко:

- Идеологически - в демократичното общество най-добрите решения се взимат с участието на всички.
- Организационни – теорията указва, че участието на работниците във вземането на решения подобрява качеството на организацията.
- Професионални - работата на учителите постепенно загубва индивидуалния си характер и започва да еволюира към мрежова структура. Реализацията на курикуларните изисквания все повече изисква сътрудничество на учителите. Животът на учителите също се изменя. Те са въввлечени в множество социални ситуации и получават знания от различни източници извън училището, което пък води до необходимост от нови методи и форми на обучение.

**ПОДХОДИ В МЕНИДЖМЪНТА НА УЧИЛИЩЕТО.** В управлението на училището се прилагат различни управленчески подходи [9].

Класическият подход на училищното ръководство е свързан с ясни очаквания, твърда дисциплина и високи стандарти, директна субординация и ясно разпределение на ролите.

След 80-те години на ХХ век и в теорията, и в практиката на управлението на училището започна да се налага мнението, че главната роля на администраторите е не да насочват другите, а да създават училищна култура, в която решенията се вземат колективно. Този тип ръководство се нарича *съдействащо*. При него се осъществява власт не над другите, а чрез тях. То подчертава сътрудничеството и пълномощията.[8]

Това направление изисква висока организационна култура и е проблемно поради значителните разходи на време и усилия. Много често в работата на училището трябва да се вземат бързи решения, свързани с цели, избори и решения, оценки.

**МЕНИДЖЪРСКИ СТРАТЕГИИ.** С това понятие се означава образец на поведение, разработен за да предизвика сътрудничеството на подчинените за изпълнение на организационните цели. Всяка стратегия разглежда училището от някаква гледна точка, отделяйки някои характеристики като важни и препоръчвайки определени действия.[9]

В момента училищните директори може да прилагат 3 глобални стратегии: (1). йерархическа; (2). трансформационна; (3). съдействаща (фасилитативна). Всяка от тях има важни

преимущества и значими ограничения. В комплект те предлагат множество възможности за избор. [11]

**ЙЕРАРХИЧЕСКА (HIERARCHICAL) СТРАТЕГИЯ.** Исторически училището е започнало да работи като бюрокрация, основана на пълномощия и подотчетност. Тази стратегия се основава на субординацията, като директорът, прилагайки рационален анализ определя най-правилния начин на действие и след това утвърждава формалните пълномощия, свързани с него. Това е "техническо ръководство", в което директорът е в ролята на плановик, разпределител на ресурси, координатор, диспечер, контролор, разпространител на информация и аналитик.

Тази стратегия обезпечава простота, ефективност и предсказуемост на управлението, но намалява творческите импулси и отговорността на хората, свеждайки взаимоотношенията до икономически категории. Освен това, учителският труд е извънредно комплексен и автономен, свързан с непредсказуемост на много ситуации и изисква решения, които трудно могат да се предвидят предварително на базата на пълномощия. [11]

**ТРАНСФОРМАЦИОННА (TRANSFORMATIONAL) СТРАТЕГИЯ.** Тя се основава на убежденията, идеализма, интелектуалната възбуда и мотивацията на учителите чрез ценности, символи и колективно мнение (визия) - формирана от директора и колектива училищна култура. Ролята на директора е да е историк, поет, лечител и "антропологически детектив"; той трябва да способства за приемането на груповите цели; да формира високи изпълнителски очаквания; да създава интелектуални подбуди; да стимулира чрез собственото си поведение.

Тази стратегия обединява, мотивира и вдъхновява последователите, особено в периоди на промени. От друга страна, тя е трудна, поради необходимостта от вече формирани интелектуални навици. Също така, възбудата и ентузиазма не водят автоматично до постигане на организационните цели. [11]

**СЪДЕЙСТВАЩА (FACILITATIVE) СТРАТЕГИЯ.** Тази стратегия цели да се мотивират подчинените за фокусиране върху организационните цели и избягване на личната корист чрез "действия, които разширяват колективната способност на училището да се приспособява, да решава проблеми и да подобрява изпълнението." Основният термин е "*колектив*" (*collective*) - ролята на лидера е да организира участието на подчинените си на всички нива. [13] Той формира екипи; осигурява обратна връзка; съгласува и управлява конфликти; създава комуникационни мрежи; практикува колаборативна политика; моделира обща визия за училището. [10]

Това е рискована стратегия. Тя има непредсказуеми резултати. Успешността ѝ се определя не толкова от конкретните действия, отколкото от системата от убеждения и нагласи в училището. В това отношение главното е доверието. То обаче лесно може да се замени с псевдо-доверие и псевдо-колегиалност, като по този начин под формата на съдействаща стратегия да се скрие авторитарност. [10]

**ЕФЕКТИВНОСТ НА УПРАВЛЕНЧЕСКИТЕ СТРАТЕГИИ.** За сега в литературата не се дават недвусмислени доказателства за предимството на съдействащата или на бюрократичната (единоначалие) стратегия. Но последните публикации отчитат, че колаборативният подход започва да доминира - в по-голямата част от литературата се застъпва тезата за преимуществото на трансформационната и фасилитативна стратегии, но изводите от изследванията не са така категорични. Препоръките на много изследователи са да се използват различни стратегии в различни ситуации. Оформени са и някои препоръки:

- Стратегиите трябва да се прилагат гъвкаво. Училището е съществувало твърде дълго време като йерархична система, за да се преустрои лесно и бързо в друга.
- Трябва да се балансират краткосрочните и дългосрочни потребности. При дългосрочното планиране обикновено е по-добър съдействащият подход, а при ежедневното - йерархичният.
- Изборът на стратегия трябва да се мотивира от установените в организацията ценности.
- Ефективното ръководство е многомерно. [10]

**ЛИДЕРСТВО.** Променя се акцентът и при теориите за лидерството в училището. Към традиционните родови форми на лидерство при директорите: образователно, организационно и морално се прибавят трансформационно и участващо.

Лидерството в училището може да е формално и неформално. Формалното е явно – то е определено от структурата на организацията. Неофициалното лидерство се свързва с експертността и иновативността. [14]

Въвличането води до промяна в разбиранията за училищно лидерство. То типично е с акцент на индивида и централизацията. Силно е формализирано. В значителна степен е осмислено като черта, поведение или стил на директора.

Промяната се свързва с концепцията за *лидерството като социално влияние*. То е като процес, чрез който хората непосредствено влияят на мислите, чувствата и действията на другите чрез своите личностни черти осъществяват контрол над ценни ресурси [15].

В този дух е *концепцията за лидерството като социално построено приписване*. То е процес на осъзнаване на ситуацията лидерство-подчинение чрез социално конструиране на значения от страна на последователите.

Има три фактора, които влияят върху училищното лидерство:

- Училищните цели – степен на осъзнаване и възприемане като лични цели, споделена визия, общи перспективи...
- Училищната структура и социалните връзки – характер на междуличностните отношения...
- Организационната култура – общи значения, норми, вявания и ценности свързани с процесите на вземане на решения и изпълнението им... [14]

**ВЪВЛИЧАНЕ НА УЧИТЕЛИТЕ В УПРАВЛЕНИЕ НА УЧИЛИЩЕТО.** Теорията и практиката на въвличане на учителите в управлението на училището има няколко различни варианта – ситуиран мениджмънт (site-based management, SBM), ситуирано вземане на решения (site-based decision-making), участващо вземане на решения (participative decision-making), училищни лидерски колективи (school leadership teams, SLT), екипи за съвместно вземане на решения (shared-decision making teams, SDMT) и др. [2] Идеите са сходни. Стремещт е да работят заедно, като екип.

Участието на учителите в управлението на училището е в няколко насоки:

- Въвличане при правенето на предложения за организационни усъвършенствания (консултативни звена, съвети). Дава нова информация и някакво чувство за удовлетворение, но не прави съществени изменения в организационните структури на управление; включването обикновено е ограничено.
- Въвличане в работи (индивидуални и групови). Води до необходимост от развитие на разнообразни умения; зависи от идентичността на задачата (цялостна или частична задача); значението на задачата (степен на въздействие на другите или на тяхната работа); автономията (свобода, независимост в планирането или изпълнението) и обратната връзка (информацията за изпълнението на работата).
- Въвличане при вземането на решения по курикуларни проблеми, координация, преподаване или мениджмънт на класа, работа с родителите, комплектоване на персонала, разпределение на бюджета. [3;15]

**СЪДЕЙСТВАЩО ЛИДЕРСТВО.** Поведението на съдействащия лидер е различно от традиционното. Той губи много време за водене на преговори по решение, което може да вземе бързо и лесно сам. Силна е конкуренцията за власт от страна на подчинените. [10]

Съдействащата стратегия има особено отношение към начините за осъществяване на властта. Традиционно тя се разглежда като доминиране чрез формални пълномощия, насочена е отгоре - надолу и решенията се вземат от тесен кръг хора. При съдействащата стратегия властта се базира на взаимност и е насочена в множество направления. Йерархия същес-

твува, но лидерите използват своя формален авторитет за поддръжка на професионалните връзки.

Училището е особено подходяща организация за такава форма на властта, тъй като преподаването изисква автономност и усмотрение, а не стандартизиран подход. Учителите въздействат не толкова пряко, а косвено, създавайки условия за учениците. Директорите управляват също повече опосредствено, отколкото непосредствено - те трябва да създават среда, в която учителите трябва да работят ефективно.

Трябва да се подчертае, че съдействащата стратегия не е свързана с гласуване и други формални механизми. Тя се провежда в пределите на съществуващите структури, което означава, че този, който има юридическите пълномощия продължава да ги прилага. За разлика от делегирането, във фасилитативната среда всеки може да формулира задачи и да привлича съучастници. Процесът се основава на неформални връзки и съгласуване. [10]

**РАЗПРЕДЕЛЕНО ЛИДЕРСТВО В УЧИЛИЩЕ.** Новата тенденция след 80-те години на XX век е за *разпределено лидерство* (distributed leadership) в цялото училище. Съвременни изследвания доказват неговата ефективност. [15]

Според *теорията за социалното действие*, организационните структури могат да бъдат изменени чрез социални действия.

Традиционен подход е делегирането на права на учителите и назначаването на под ръководители. Разпределеното лидерство изисква изменение в училищната култура. Директорът не може да влияе пряко на работата на учителите поради автономния характер на професията им, но може да провокира промени в общия дух (атмосфера) и начин на мислене в организацията. [12]

Ефективните директори са тези, които имат ясна визия за училището и могат да преведат тази визия в цели и очаквания на учителите.

Директорът е този, който е отговорен за формулировката на **официалния дискурс** - понятие, свързано с формирането на педагогическо знание на училищно ниво. Включва етоса, културата и мисията на училището; модела на „добро обучение”, „добър ученик” и пр. Усвояването му е необходима за новия член на колегията и за груповата кохезия. Изследванията показват, че съществува определена фрагментация и двусмисленост в тяхното мислене, когато се сблъскат идеите за учителска автономия и сътрудничество. [3]

За учителския колектив такава концепция разработва *Gronn* (2000). С това понятие се означават такива отношения на власт в училището, при които има тенденция да се заличават различията между лидери и последователи.

Всеки човек може ситуативно да влезе в ролята на лидер. Това не означава, че всеки е лидер, или трябва да бъде, а открива възможност за по-демократични и колективни форми

на лидерство. Според *Gronn*, лидерството е повече колективно явление, то присъства в потока от действия в организацията.

Концептуалната ценност на теорията се изразява в следното:

- Обединява действията на множеството групи и индивиди в училището, които се занимават с ръководство на своя тесен участък.
- Предполага социално разпределение на лидерството сред множество индивиди.
- Предполага силна взаимозависимост вместо едностранна зависимост, като всички споделят отговорността.
- Развива идеята, че властта не е функция на индивида-лидер, а може да е разсеяна в пределите на училището между и сред хората. Лидерството може да бъде отделено от човека, ролята и статуса и да се отнесе до отношения и връзки между индивиди в пределите на училището. [5]

**ОТРИЦАНИЯ НА РАЗПРЕДЕЛЕНОТО ЛИДЕРСТВО.** Има редица аргументите на отрицателите на „разпределеното лидерство” като ерес, фантазия или възможност.

- Изисква отказ от традиционните роли на лидера и представлява проблем за ръководителя да даде власт на другите учители. Освен его-проблемите, това го поставя потенциално в уязвимо положение заради недостига от пряк контрол над някои действия.
- Има финансови бариери, тъй като в организацията формалното лидерство се заплаща. Тогава разпределението на властта води до необходимост от други форми на стимулиране.
- Училището като организация традиционно представлява бариера пред развитието на учителските колективи, тъй като учителите работят автономно и властовата структура е много опростена.
- Разпределеното лидерство изисква да се уточни преди всичко как и от кого се разпределя отговорността и властта. Това не трябва да се остави на случая и да се стигне до размиването и деперсонализирането им.[5]

**УСЛОВИЯ ЗА РАЗПРЕДЕЛЕНОТО ЛИДЕРСТВО.** Училището трябва да създава съответни механизми за поддръжка и вътрешни условия за такава форма на лидерство.

- Достатъчно време за съвместна работа на учителите (срещи) за обсъждане на проблемите.
- Да има богати и разнообразни възможности за непрекъснато професионално развитие, включващо не само професионални знания и умения, но и аспекти, определени от ролите им в системата за разпределено лидерство: водене на дискусии групи,

съвместна работа, менторство, андрагогически умения, изследователски умения, сътрудничество с другите.

- Да се работи за асертивно самоусъвършенстване на учителите, за да действат като лидери. [5]

## 2. УЧИТЕЛСКИ ОБЩНОСТИ

**УЧИЛИЩНИ ОБЩНОСТИ (COMMUNITY).** В много съвременни публикации се акцентира на училищното общество (колектив) като средство за подобряване на качеството на училището. Общностите, включително и училищните са човешки обединения, за които е характерно: (1). взаимозависимост, (2). взаимодействие / участие, (3). споделени интереси, (4). грижа за индивидите и малцинствените мнения, (5). съдържателни отношения.

Най-важните и елементи са т.н. „споделени значения“: преобладаващите ценности, норми, философия, правила и организационен климат, с други думи - култура. [5]

Пред нормалното функциониране на учителската общност може да има редица препятствия. На първо място са т.н. „професионални норми на интимност“, които се поддържат от организацията на работния ден в училище, който дава много малко възможности за контакти на учителите - най-вече извън училище, в междучасията. [4]

**ХАРАКТЕРИСТИКИ НА ДОБРИТЕ УЧИЛИЩНИ ОБЩНОСТИ.** Като такива се посочват:

- познаване и приемане на целите на училището; система от колективни ценности, свързани с училището и общо с образованието;
- ясна оптимистична визия на учители, ученици и администрация за бъдещето на училището;
- разнообразна включеност, широко участие, обща дейност (включително групова работа), която свързва участниците един с друг и с училищните традиции;
- морална атмосфера в междуличностните отношения, подчертаваща колегиалността на учители и ученици, грижа за другите, уважение и доверие и разширени роли на учителите, които надхвърлят обучението в клас;
- съчетаване на пълномощия и задължения.

**ЕФЕКТИ.** В тези училища се получават редица положителни ефекти: улеснено управление; усещане за индивидуално благосъстояние и удовлетвореност; по-малко отсъствия и отклонения на учители и ученици; по-високо ниво на сътрудничество и при учителите, и при учениците; по-изразени академични интереси и ниво на потребности от достижения; по-малко дидактогении; особено положителен е ефектът върху "учениците в риск".

**ПРОФЕСИОНАЛНА УЧЕБНА ОБЩНОСТ (PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY).** Свързана е с училищна култура, в основата на която е очакване за сътрудничество. То намалява неувереността на учителя, намалява изолацията и засилва професионалната аз-концепция. То стимулира колегиалността и училищното усъвършенстване. То засилва увереността при поемане на риск и намалява фрагментацията на опита на учителите.[6]

Терминът обединява три концепции:

- Училищна култура, която подчертава професионализма и клиент-ориентираното знание.
- Подчертава се високата ценност на обучението в професионалното развитие на учителя.
- Подчертава се значението на междуличностните връзки.

В тази общност учителите участват в процеса на вземане на решения, имат споделени цели, участват в съвместна работа и имат обща отговорност за резултатите от нея. [5]

В специализираната литература се разглежда и *модел на формиране на професионална учебна общност* с четири стъпки.

1. Формиране на групова идентичност и норми на взаимодействие

- Идентификация с подгрупи: индивидите са взаимозаменяеми, затаено чувство за невежливост, индивидуалистичните чувства надделяват над желанието за групирание
- Псевдообщност (измамно чувство за единство, подтискане на конфликти): признание на уникалните качества на индивидите, открити дискусии за нормите за взаимоотношенията, признание, че групата е обогатяване
- Идентификация с цялата група: признание на необходимостта от регулиране на поведението на групата, развитие на нови норми за взаимоотношенията, комунална отговорност за регулиране на поведението на групата

2. Преодоляване на грешки

- Отричане на различията
- Различни виждания за лидерската позиция: задкулисни и скрити конфликти
- Разбиране и продуктивно използване на различията: открити и честни обсъждания на живота на групата без страх от конфликти

3. Водене на преговори

- Недостиг на съглашение по отношение на целите, несъгласувани дейности
- Формиране на професионална общност
- Признание, че интересите взаимно се преплитат

4. Обща отговорност за индивидуалния ръст

- Разбиране, че отговорността е индивидуална, индивидуалният ръст е определен от участието
- Признание че колегите могат да бъдат ресурс за собственото развитие
- Приемане на права и задължения, свързани с общността, отговорност за развитието на колегите, разпределението на ролите в групата е резултат от членството

### 3. УЧИТЕЛСКАТА КОЛЕГИЯ КАТО ЕКИП

**ТЕОРЕТИЧНА БАЗА.** Идеята за екипност на хората в тяхната работа се основава на принципа на синергията (единодействието), според който енергията на една система е по-голяма от сумата на енергиите на влизащите в нея елементи. Добре работещият екип може да покаже резултати много по-високи от потенциално възможните резултати на неговите членове поотделно.

Теоретична база на тенденциите за изграждане на училищни екипи са няколко теории.

Според *теорията за социалното конструиране на знанията*, индивидите са въввлечени в диалогов и конструктивен познавателен процес, неотделим от социалния и физически свят, в който те действат и преобразуват. В тази насока и *постструктурализмът*, в частта ѝ за значението на социалния контекст при конструирането на знанието и практиката – индивидите не действат от позициите на специфични познавателни схеми, а в контекст, в термините на изборите, които този контекст предлага. [3]

Особено значение имат *социалните теории за мрежата*. Концепцията за мрежата често се използва като метафора за описанието на сложните социални системи като училището.

*Теорията за развитието на екипа като информационна мрежа* изисква училището да преодолее вътрешните бариери, а външните връзки (например с родителите) да се използват за регулирането на вътрешния живот

Изследвания на училището от гледна точка на *теорията за организационните мрежи* стремят да превъзмогнат именно тази метафоричност на теорията за мрежата. *Lieberman & Grolnick* (1996) определят пет ключови компонента за функционирането на учителския колектив: (1) силна ангажираност с иновации; (2) единство по отношение на целите; (3) споделяне на информацията и психологическа поддръжка; (4) наличие на ефективно фасилитаторство; (5) доброволно участие и равнопоставеност.

Всички контакти в колектива не могат автоматично да се възприемат като мрежови контакти. За такива се приемат само интра- и интер-организационните контакти.

Също така се използват и възможностите на *класическата социометрична теория*. Силата на междуличностните връзки в учителския колектив е линейна комбинация на количеството време, емоционалната интензивност, интимността (взаимно доверие) и взаимните

услуги. Според *Granovetter*, слабите връзки са най-полезни за и за индивидите, и за интеграцията на общността. Силните връзки водят противно на очакванията до пълна фрагментация и социална изолация.[7]

**ИЗСЛЕДВАНИЯ НА УЧИЛИЩНИ ЕКИПИ.** Резултатите от изследванията на ефективността на училището при работа на учителите в екип са противоречиви. Някои потвърждават по-добрата ефективност. Други, обаче стигат до заключението, че много такива учителски екипи функционират по-неефективно отколкото се е очаквало.

Надделява мнението, че всички учители в някакво степен трябва да очистват и да разделят отговорностите на лидерството, че училищната реформа изисква усилията на целия учителски колектив. [2]

Важността на сътрудничеството на училищния персонал е често подчертавана, но по-лесно е да се говори за това като за философски идеал, отколкото да се достигне практически.

Основните тенденции са две [3]:

- Целият персонал участва във формирането на училищната политика и вземането на решения.
- Следване на идеята, заложената в италианското понятие **interlocutorieta** (събеседване) - сътрудничеството се възприема като създаване на споделена визия между сътрудниците, резултат от диалог; който може да завърши с по-добро разбиране на различията, но не задължително със съгласие.

Възникват редица проблеми, свързани с [1]:

- структурата на училищната организация и нивото на стратификация на персонала; нови роли и задължения и свързаните с тях идентичности: комуникатори, организатори на персонала, изследователи на проблеми, лидери на промяната.
- културата на училищната организация и нормите за колегиалност и общуване .

**СИТУИРАНО УПРАВЛЕНИЕ (SITE-BASED MANAGEMENT, SBM).** Това е общият стратегически модел. Той е свързан с няколко фактора, които влияят на ефективността на екипа:

- (1) яснота по отношение на роли и задължения за учители, администратори, персонал и родители;
- (2) поддръжка от районната администрация;
- (3) колаборативен и подкрепящ директор;
- (4) положителни отношения с училищната общност; включване на ученици, родители и персонал при вземането на решения;

(5) развиваща се организация; тренинг за функциониране като екип и специално за вземане на решения и разрешаване на конфликти;

(6) знания в областта на педагогиката, планирането и бюджета;

(7) фокусиране върху учениците и проблемите на обучението и възпитанието.[2]

**„УЧИТЕЛСКО ЛИДЕРСТВО” (TEACHER LEADERSHIP).** Концепцията се заражда в 90-те години на XX век в Англия, Австралия, Канада и САЩ като нов поглед към лидерството. В тези страни образователната политика се провежда по пазарни модели и в мениджмънта на училището навлизат пряко подходи от мениджмънта на фирмата. Модерната в последните десетилетия практика на децентрализация на властта на всички нива се пренася и в училище. Автори: *Muijs, Harris, Frost, Durrant, Day, Little, Lambert, Gehrke, ClemsonIngram, Fessler*. Те се застъпват за позитивно взаимодействие между лидерство, формиране на екип от учители, развитие на учителския колектив.

В Англия практика е формирането на ядро от опитни и талантиви учители - ***Senior Management team***. Те имат особена отговорност и статус в училището и получават финансово стимулиране.

В Австралия – групи от ***Advanced Skills teachers*** и ***Key teachers*** с подобни функции.

Изследванията показват, че сътрудничеството се интерпретира като съвместно вземане на решения и формиране на политика за училищното развитие. Съгласието е повече по организационни въпроси и по-малко или никак по педагогически въпроси. Основният проблем се очертава позицията на автономни професионалисти, способни да вземат собствени решения в техните класове. [3]

Основният проблем пред формирането на училищни колективи е принципното различие между формално и неформално лидерство и факта, че училището традиционно изисква ясно установени граници на роли и задължения.

**КОНЦЕПТУАЛНИ ПРОБЛЕМИ.** Така например, *Wasley* (1991) определя учителското лидерство като способност за поощряване на колегите да се променят и да правят неща, които обикновено не биха правили за общото благо. *Katzenmeyer* и *Moller* (2001) – учители, които във и извън училище се идентифицират с колектива и се стремят да работят в негова полза, като влияят на другите за подобряване на образователната практика. *Boles* и *Troen* (1994) - колективно лидерство, в което учителите развиват експертност, работейки съвместно.

Множество различни роли се предлагат на учителите от тази гледна точка. *Katzenmeyer* и *Moller* (2001) разглеждат три главни аспекта: (а). лидерство над учениците и другите учители; (б). помощник, треньор, наставник, специалист-педагог; (в). лидерство по отношение на ежедневните задачи.

Според *Lambert* (1988) такъв подход има две критически измерения: всеобхватността на участието (учители, родителни, ученици, персонал) и квалифицираната причастност (въвличане) – в зависимост от наличните възможности на хората. [5]

**ПРОМЕНЛИВИ.** *Day* и *Harris* (2003) предлагат четири явни и дискретни измерители на ролята на „учителското лидерство“:

- Превод на принципите на училищно усъвършенстване в индивидуални практики. Това е главната лична отговорност.
- Участие. Съвместна работа с колегите по отношение на колективните цели.
- Посредничество и осигуряване на външна помощ.
- Поддържане на дружески отношения с другите учители. [5]

**„ПЛЪТНОСТ НА ЛИДЕРСТВОТО” (LEADERSHIP DENSITY).** Теорията е на *Sergiovanni* (2001). Високата плътност на лидерството означава, че повече хора са включени в работата на другите, имат достъп до информация, въвличени са в процеса на вземане на решения, генерират нови идеи и участват в създаването на знания. Те имат дял в успеха на училището, и всички учители са потенциални лидери. [5]

**УЧИЛИЩНИ ЛИДЕРСКИ ЕКИПИ (LEADERSHIP TEAMS, SLT).** Такива програми се провеждат от 90-те години на XX век. Те имат за цел да развият способността на училищните колегии да действат като екипи. Изследванията на SLT показват, че когато колегията има адекватна информация и е насочила работата си към ученическите достижения; когато има ясна визия и общи цели, е по-вероятно да съсредоточи енергията и ресурсите на цялото училище, за да увеличи организационния му капацитет [2].

**SLT – МОДЕЛ.** Включва следните компоненти:

- Цели – ефективно преподаване и учене.
- Променливи на екипа – големина, структура, функциониране.
- Променливи на училището – големина, социоикономически статус на учениците, етнически състав.
- Отношения: в училищната общност, професионални отношения, с районната администрация, с обкръжението.
- Тренираност (развитие на групови умения): планиране, вземане на решения, обсъждане, дискутиране, междуличностни отношения, себеразбиране, групова динамика. [2]

**SLT – ТРЕНИНГ.** Тренингите за изграждане на училищни лидерски екипи (SLT) са предназначени за формирането на умения за съвместна работа, стратегии за идентификация на проблеми, събиране на информация, анализ и решение на проблеми. Те осигуряват обучение в практикуването на споделено лидерство (shared leadership). Те създават професионална среда за развитие, която предлага интелектуално, социално и емоционално обвързване с идеи, с материали, и с колеги.

Те намаляват типичната изолация на учителите и изграждат „ние-чувство”, пораждат усещане за персонална и колективна отговорност за случващото се в училището. [1]

**ЕФЕКТИВНОСТ НА УЧИЛИЩНИТЕ КОЛЕКТИВИ.** Има редица съвременни изследвания на училищната ефективност при колективна организация на работа. *Bandura* (1993, 1997) постулира, че обединяването на учителите в колектив засилва тяхната организационна ефективност и нарича ефекта „колективна ефективност” (collective efficacy). В същото време има разлика между индивидуална и колективна ефективност. Те са свързани, но и различни и не винаги едното предполага другото.

*Tshannen-Moran, Hoy and Hoy* (1998) пишат, че както индивидуалната ефективност на учителя може частично да обясни влиянието върху ученическите достижения от организационна перспектива, колективната ефективност на учителите може да помогне за обяснението на диференциалното влияние на училището върху ученическите достижения.

*Goddard* (1998, 2001) и *Rosenholtz* (1989) също доказват ефекта от колективната ефективност на учителите. Основният извод е, че колективната организация на труда на учителите дава възможност за училището да достигне целите си, основани на преднамерени, координирани и синергетични взаимодействия на членовете. Учителите работят с увеличена яснота. Учениците работят с увеличена отговорност и концентрация. Администраторите осигуряват поддръжка за развитието на учителите. Всеки се учи. Увеличава се ефективността на използването на времето и енергията на администратори, учители, ученици и родители. [2]

*Silns* и *Mulford* (2002) доказват вероятността за увеличаване на ученическите достижения при разпределение на лидерството в целия учителски коректив. [5]

## ЛИТЕРАТУРА

1. Chrispeels, J., J. Kathleen. Four School Leadership Teams Define Their Roles Within Organizational and Political Structures to Improve Student Learning.// School Effectiveness and School Improvement 2002, Vol. 13, No. 3, pp. 327±365

2. Chrispeels, J., S. Castillo, J. Brown. School Leadership Teams: A Process Model of Team Development. // School Effectiveness and School Improvement 2000, Vol. 11, No. 1, pp. 20–56
3. Corrie, L. The Structure And Culture Of Staff Collaboration: Managing Meaning And Opening Doors. // Educational Review, 1995, Vol. 47, Issue 1
4. Grossman, P., S. Wineburg, S. Woolworth. Toward a Theory of Teacher Community. // Teachers College Record Volume 103, Number 6, December 2001, pp. 942-1012
5. Harris, A. Teacher Leadership as Distributed Leadership: heresy, fantasy or possibility? // School Leadership & Management, Vol. 23, No. 3, pp. 313–324, August 2003
6. Kain, D. Looking beneath the surface: teacher collaboration through the lens of grading practices. // Teachers College Record, Summer96, Vol. 97, Issue 4
7. Karkkainen, M. Teams as Network Builders: analysing network contacts in Finish elementary school teacher teams. // Candinavian Journal of Educational Research, Vol. 44, No. 4, 2000
8. Lashway, L. Can Instructional Leaders Be Facilitative Leaders? ERIC Digest, 1996.
9. Lashway, L. Ethical Leadership. ERIC digest. 1996.
10. Lashway, L. Facilitative Leadership. ERIC Digest, 1995.
11. Lashway, L. The Strategies Of A leader. ERIC Digest, 1996.
12. Lashway, L. Trends in School Leadership. // ERIC Digest. 2002
13. Lashway, L. Visionary Leadership. ERIC Digest, 1997.
14. Leithwood, K., D. Jantzi. Principal and Teacher Leadership Effects: a replication. // School Leadership & Management, Nov2000, Vol. 20, Issue 4
15. Pounder, D. Teacher teams: promoting teacher involvement and leadership in secondary schools. // High School Journal, Dec96/Jan97, Vol. 80, Issue 2

**Доц.д-р Иван Петков Иванов**

**ШУ „Еп. Константин Преславски”**

**E-mail: ivanov1@gbg.bg**