



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Проект Учещи се училища

Обобщен доклад

IO1, IO2

Партньорски организации:	Фондация „Hallgarten-Franchetti Centro Studi Villa Montesca“, Италия, Университет „Сан Хорхе“, Сарагоса, Испания, 51 СУ „Елисавета Багряна“, Център за образователни инициативи, Областна администрация на Истанбул
Страни участници:	БЪЛГАРИЯ, ИСПАНИЯ, ИТАЛИЯ, ТУРЦИЯ

1. Въведение

Проектът „Учеши се Училища“, иновационен проект по програма Еразъм+, разработен от образователни институции в България, Италия, Турция и Испания, се занимава с проблем, често срещан в много европейски страни: загубата на знания и опит, когато учителите се пенсионираат или се преместват в различни институции или държави. Тази загуба често се дължи на липса на механизми или системи, необходими за запазване и споделяне на познания. Целта на това проучване бе да анализира, отразявайки гледната точка на системите на Senge, как промяната, иновациите и лидерството се насърчават в училищата в тези четири страни и по този начин да се идентифицират начини за подобряване на индивидуалното, екипното и организационното обучение. Анализът, отразяващ разнообразието на културния, икономическия и образователния контекст на участниците, трябваше да ни предостави преглед на характеристиките на училищата във всяка страна, техните най-добри практики и съществуващите нива на управление на познанието. С този преглед ние предложихме да създадем инструмент, с който училищата могат да оценят успеха си като образователни общности и да планират курс на действие към подобряване.

2. Методология

Използваната методология беше качествена като подход: метод на обоснована теория, който представлява реакция на дедуктивни подходи и позволява различни средства за анализ на социалната действителност. Glaser и Strauss (1967) го определят като индуктивен подход, при който прегледа на данните осигурява отправна точка за развитието на теория за даден феномен. Формирането на теория от данните обръща установения ред на първоначален преглед на литературата и последващо събиране на данни. Обоснованата теория се опитва да адаптира предишните открития към характеристиките на разглеждания феномен. Glaser и Strauss (1967), основателите на метода на обоснованата теория, искаха да подобрят „капацитета на социалните учени за генериране на теория, която ще бъде от значение за тяхното търсене“ (стр. vii). Съществуват няколко взаимосвързани критерия, свързани с обоснованата теория в социологията. Тя трябва: да позволява прогнозиране и обяснение на определени поведения; да бъде полезна за развитието на теорията в социологическите изследвания; да бъде използвана в практически приложения и прогнозите да позволяват на

практикуващия да разбере и контролира определени ситуации; да позволява някои перспективи за определени поведения и накрая, да насочва и инструктира как да се извършват изследвания в определени области на поведение (Glaser и Strauss, 1967).

Данните са събрани и анализирани по следната методология. От всяка страна бе направен **преглед на литературата**, включващ анализ на ролите и наемането на директори и учители, иновациите в образованието, обучението на учители и предприемачеството. Този анализ бе извършен на регионално, национално или международно ниво, в зависимост от законодателството на всяка страна. След това всяка страна проведе между 3 и 5 **казуса** от различни типове училища (държавни, частни, получастни, селски и градски). Проучени са общо 17 училища (3 в Италия, 4 в Испания, 4 в Турция и 5 в България). Проведени са **полуструктурирани интервюта**, базирани на системното мислене на Senge за образователни организации. Всяка страна интервюира няколко експерти по образование, както и редица училищни директори или управителни съвети и учители. Полуструктурираните интервюта, насочени към експертите, се базираха на 4 блока въпроси: оценка на познанията, събиране на познания, откриване на познания и синтез на познания, както и споделяне на познания. Интервютата, адресирани до директорите и ръководителите, бяха малко по-различни, като се занимаваха с 3 основни блока с подтеми (вижте Приложения I и II).

С резултатите от интервютата и казусите всяка страна изготви доклад за страната, описващ ситуацията във всяка страна, както и своите заключения и предварителни констатации. След това беше изготвен доклад, обобщаващ всички констатации. Всяка страна предостави преписи от интервютата и казусите на английски език, така че успяхме да създадем **кодово дърво** (фиг. 1). Кодовото дърво показва проблемите и темите, които се появяват най-често в казусите и интервютата. Важно е да се спомене, че по време на процеса бяха въведени нови кодове в съответствие с обоснованата теория и индуктивната характеристика на тази методология.



Фигура 1. Кодово дърво.

Общо бяха кодирани 1.118 фрагмента и тези, които се появяват най-често, са както следва: образователни общности (16,5%), системна перспектива (15,83%), добри практики (15,4%), системни бариери (14,5% %), лидерство: трансформационно или педагогическо (12,70%), промяна към системната перспектива за обучение в общността или лидерство за обучение (11,2%).

Накрая всички партньори се срещнаха, за да обсъдят и създадат **модел за развитие на Училища**. Изготвен е проект и следващата стъпка ще бъде да се създаде окончателната версия на модела и да се приложи същия на практика.

3. Основни констатации

Основните ни констатации от докладите по държави са както следва. И четирите страни са претърпели и са подложени на скорошни образователни реформи с различен фокус. Основната цел на турската образователна визия за 2023 г. е съсредоточена върху учениците: „да отгледа любящи науката, квалифицирани и етични хора, които проявяват интерес към културата и желаят да използват настоящите и бъдещите умения за благополучието на човечеството“. В Италия има широкообхватна училищна реформа, наречена „Добро училище“ (La Buona Scuola, 2015 г., Закон 107/15), която има за цел да

подобри качеството на държавното образование и да подобри националните системи, базирани на заслуги и резултати. В България Законът за предучилищното и училищното образование от 2015 г. отменя всички предишни закони. Основните разпоредби, които в момента са в сила, се отнасят до професионалното образование и обучение; финансиране на предучилищно и училищно образование; статута и професионалното развитие на учители, директори и други педагогически специалисти. LOMLOE, Органичният закон 3/2020 в Испания се фокусира, наред с други елементи, върху „професионален модел на лидерство, който е в съответствие с европейските препоръки“, включващ управление на ресурси и активиране на педагогиката.

Като цяло училищата в тези 4 страни изглежда се движат към по-хоризонтална организационна култура, но тези промени в момента не са публично признати или систематизирани. Винаги има човек или екип (екипът на директора), който има контрол и взема важни решения. Това изглежда показва по-вертикална организационна структура. Това може да има нещо общо с факта, че колективистичните общества са склонни да приемат и дори изискват йерархична организационна култура във връзка с организацията на труда (проект GLOBE, 2021; Hofstede и Hofstede, 2010). Италия също така посочва необходимостта от преминаване към зряла култура на прозрачност, отговорност и устойчивост и, от друга страна, управление към принципите на автономия на ръководене и оптимизиране на ресурсите и ефективност. Докато тези фактори не бъдат разгледани, наистина трансформационното лидерство и създаването на обучаващи се общности е затруднено. Набирането на училищни директори също трябва да бъде преразгледано в някои страни. В Италия експертите препоръчват познанията и преподавателския опит да не са достатъчни, но директорите също така изискват официално обучение за специфични умения, изисквани от променящия се свят, където директорът на училището трябва да бъде културен, стратегически, образователен и възприемчив лидер.

И в четирите страни учителите в държавните училища се избират чрез публичен изпит за подбор. Училищата участват в различна степен в процеса на подбор. В Италия и Испания, например, училищата нямат правомощия при набирането, начисляването на заплати и уволнението на учители. Училищата изискват не конкретен човек, а просто някой да преподава определен предмет, независимо дали те лично са подходящи за конкретен контекст. За разлика от това, в България директорът на училището, заедно със старши учител по предмет, участва в процеса на подбор и също така участва в удължаването и прекратяването на договора с учител. Липсата на участие на училището в процеса на набиране на персонал може да се счита за пречка за формирането на ефективни общности за обучение и трансформационно лидерство. Броят на кандидатите

на всеки публичен изпит също означава, че поради наличното време изпитите са склонни да се фокусират върху знанията по предмет, а не върху „меки“ умения като комуникация, решаване на проблеми или работа в екип например. И в България, и в Турция новоназначените учители имат първоначален пробен период с оценка/период на обучение.

Описани и оценени са различни програми за обучение, предоставени от държавни органи. Стратегическият документ за учители в Турция (2017-2023) е пътна карта в процеса на обучение и развитие на учители от 2017 до 2023 г. и има за цел да подобри качеството на учителите, развитието и възприемането на учителската професия. Разработен е Базиран на училищата модел за професионално развитие (OTMG), който да допринесе за личното и професионално развитие на учителите. Моделът позволява на учителите да поемат отговорностите за учене и развитие чрез самооценка въз основа на компетенциите, както и да споделят и да си сътрудничат със своите колеги. Достъпна и икономична програма е турската каскадна система за обучение: програмите за обучение по лидерство се организират от националните власти или министерства, в които някои учители „ментори“ получават обучение и след това обучават други учители на регионално и/или местно ниво.

Изразява се известно недоволство от държавните програми за професионално развитие, например в Испания липсват инструменти за оценка на тяхната ефективност и степен на изпълнение. България има пробен период за учители и задължителни курсове за обучение или „квалификация“ през цялата кариера на учителите. Въпреки това, според доклада на страната, тези „Квалификационни програми за учители не са в съответствие с нуждите на учителя и стратегията и целите на училището. Само 30% от училищата са разработили план за квалификация, базиран на проучване на нуждите на учителите." В Италия няма оценка на работата на директорите или учителите.

Общопризнато е, че е необходимо по-голямо сътрудничество между училищата и университетите. Образователните конференции се разглеждат като ключови за обединяването на учителите и изграждането на връзки между висшите институции и другите образователни нива. Турското министерство на образованието например урежда университетските преподаватели да станат академични съветници в училищата. Вместо тази връзка „отгоре надолу“, изглежда необходимо да се насърчат учителите да изследват собствената си практика и да споделят своите открития с академичните среди. Методологията на изследване може би трябва да бъде включена в програмите за обучение на учители, както всъщност вече е в някои програми за предварително обучение.

Общоприето е, че обучението и споделянето на знания в рамките на и между училищата чрез мрежи имат по-голямо въздействие от външно наложените програми, тъй като те могат да бъдат по-добре адаптирани към местните условия и контекст. Иновациите в учебните карти бяха споменати в Испания като средство за показване кои училища разработват иновативни действия. Те помагат да се открият нуждите в рамките на определен регион, като идентифицират училища, които трябва да прилагат планове за образователни иновации и позволяват на училищата да се свържат помежду си, за да споделят или научат за най-добрите практики. В Италия има програма за „посещение“, при която нови учители посещават иновативни училища, за да наблюдават добрите практики.

Включването на ученици, родители и други заинтересовани страни в процесите на вземане на решения и обмен на информация също се посочва като ключ към ефективните учебни общности. Това се прави например чрез редовни онлайн въпросници, срещи и дигитални платформи.

Въпреки че изглежда, че има желание и необходимост от споделяне на знания и за иновации, съществуват системни бариери пред това. Цитираните примери са, например, в случая с Испания, понякога липсата на адекватно обучени учители, които да прилагат необходимите промени, както беше очевидно при преминаването към двуезично образование, което беше предприето по несистематичен, неинформиран начин. Липсата на гъвкавост на учебната програма също беше спомената като възпрепятстваща промяната и прилагането на определени иновативни практики като методики на преподаване като съвместно обучение или проблемно базирано обучение, които изискват повече време от традиционните класове с учители. Фокусът е по-скоро върху академичните резултати, отколкото върху развитието на други компетенции, изисквани от пълноценните членове на обществото.

Друга причина, която често се посочва за липсата на ефективно споделяне на познания, е липсата на време, взето предвид за срещите на екипа, и трудността да се намерят времеви интервали, удобни за всички участници. Повечето усилия за споделяне на познания и иновации не се заплащат или програмират като част от работното натоварване на учителите. В много случаи учителите от „ръководство на средно ниво“ или „ментори“ се избират от директори и получават малко или никакво допълнително време или други стимули, за да изпълняват тази функция. Учителите също така коментираха, че липсва описание на техните функции като координатор или ментор и че

организирането и „нареждането“ на колеги да извършват действия не се случва естествено и не винаги се приема добре в една многогодишна вертикална структура.

Менторството на нови учители от по-опитни колеги, пенсионирани учители и бивши директори често се споменава като валидна практика за екипно обучение и споделяне на знания, но изглежда не е системно в нито една от четирите страни, а е организирано на ниво индивидуално училище. Свързано с това е многократно споменаване, че преподаването се счита за индивидуалистична дейност и че учителите често не са склонни да приемат политика на „отворени врати“. Малко се споменават практики на съвместно преподаване или какъвто и да е вид практики за наблюдение, връстници или други, въпреки че в доклада на българската държава се посочва, че „Откритите уроци за споделяне на преподавателски практики се прилагат на вътрешно и национално ниво“.

Ефективните стратегии за образователни общности следователно ще включват създаването на общностни мрежи; по-голямо сътрудничество между училища и университети; Включването на ученици, родители и други заинтересовани страни в процесите на вземане на решения и обмен на информация; систематизиране на споделянето на знания; повече време и определени функции за координатори или ментори; менторски процедури за нови учители; прилагането на протоколи за съвместно преподаване и наблюдение; преминаване към все по-хоризонтална организационна структура. Тези и други стратегии ще бъдат включени в модела за развитие на учебните училища.

4. Библиография

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

GLOBE Project, (2021). Retrieved from <https://globeproject.com/>.

Hofstede, G., Hofstede, G., J. & Minkov, M. 2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind, Third Edition: Intercultural Cooperation and its Importance for Survival (BUSINESS SKILLS AND DEVELOPMENT.)* New York: Mc Graw-Hill.