

СУ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
КАТЕДРА „ТЕОРИЯ НА ВЪЗПИТАНИЕТО”

Мелпо Неарху Тукидидо

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

на дисертационен труд, представен за присъждане на образователната и научна
степен „доктор”

на тема:

**“УПРАВЛЕНСКИ ВЪЗДЕЙСТВИЯ НА ДИРЕКТОРА ЗА
СЪЗДАВАНЕТО НА ПОЛОЖИТЕЛЕН УЧИЛИЩЕН
КЛИМАТ: ПРОУЧВАНЕ НА СЛУЧАЯ НА МАЛКО
УЧИЛИЩЕ”**

Научен ръководител: доц. д-р Ваня Божилова

София, 2017

Дисертацията е насочена за защита от катедра „Теория на възпитанието” на Факултета по Педагогика при СУ „Св. Климент Охридски”.

Трудът съдържа увод, пет глави, заключение, използвана литература, приложения и декларация за оригиналност.

Общият обем на ръкописа съдържа 323 страници, в т. ч. 16 приложения, 10 таблици и 4 фигури.

Използваната литература обхваща 363 източници на гръцки и английски език.

Заседанието на журито за защита на дисертационния труд ще се състои на 9.06. 2017 г. в.....ч., Зала N....., Софийски университет „Св. Климент Охридски”.

СЪДЪРЖАНИЕ

	Стр.
УВОД	5
ПЪРВА ГЛАВА.	12
ОБРАЗОВАТЕЛНАТА СИСТЕМА В КИПЪР.	
1.1. Цели и задачи на образователната система в Кипър.	12
1.2. Структура и характеристики на образователната система.	13
1.3. Квалификация на учителите.	15
ВТОРА ГЛАВА.	
ТЕОРЕТИЧЕН ПРЕГЛЕД И АНАЛИЗ НА ПРОБЛЕМА ЗА ЛИДЕРСТВОТО НА ДИРЕКТОРА ПРИ ИЗГРАЖДАНЕТО НА ПОЛОЖИТЕЛЕН УЧИЛИЩЕН КЛИМАТ.	16
2.1. Лидерство – същност, значимост и стилове.	17
2.2. Концептуализиране на училищния климат.	20
2.2.1. Дефиниране на училищния климат.	24
2.2.2. Видове училищен климат.	26
2.3. Изследвания, свързани с училищния климат.	29
2.3.1. Теоретични модели, обясняващи училищния климат.	30
2.3.2. Измерване на училищния климат.	31
2.3.3. Значение на училищния климат.	33
2.4. Ролята на директора за изграждане на положителен училищен климат.	36
2.4.1. Включване на колектива във вземането на решения.	38
2.4.2. Включване на учителите, родителите и учениците в определянето на училищната визия.	40
2.4.3. Установяване на професионални работни отношения.	40
2.4.4. Включване на родителите в училищни дейности.	42
2.4.5. Проява на грижа и чувствителност към ученика.	43
2.4.6. Установяване на активна комуникация между директора, учителите, родителите и учениците.	44
2.4.7. Изграждане на училищната сграда като безопасна среда.	46

ТРЕТА ГЛАВА.	
МОДЕЛ ЗА СЪЗДАВАНЕ НА ПОЛОЖИТЕЛЕН УЧИЛИЩЕН КЛИМАТ С ВКЛЮЧВАНЕТО НА ВСИЧКИ ЗАИНТЕРЕСОВАНИ СТРАНИ.	49
3.1. Характеристики на положителния училищен климат.	49
3.1.1. Включване на учениците в изграждането на училищния климат.	52
3.1.2. Включване на родителите в изграждането на училищния климат.	53
3.1.3. Включване на учителите в изграждането на училищния климат.	54
3.2. Управленски дейности на директора за включване на всички заинтересовани страни в създаването на положителен училищен климат.	55
ЧЕТВЪРТА ГЛАВА.	64
МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО.	
4.1. Цели на изследването и изследователски въпроси.	64
4.2. Място на провеждане на изследването.	65
4.3. Методи на изследване.	66
4.3.1. Интервю.	67
4.3.2. „Фокус-група“.	67
4.3.3. Наблюдение.	68
4.3.4. Документиране.	69
4.4. Достоверност, валидност и надеждност на данните.	69
4.5. Етични съображения.	71
ПЕТА ГЛАВА.	71
ПРЕДСТАВЯНЕ, АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ НА РЕЗУЛТАТИТЕ.	
5.1. Данни от интервютата.	72
5.2 Данни от наблюденията.	74
5.3. Данни от документирането.	77
5.4. Анализ и интерпретация на данните от интервютата, наблюденията и документирането.	79
5.4.1. Включване на заинтересованите страни във вземането на	82

решения и в определянето на училищната визия.	
5.4.2. Установяване на професионални работни отношения.	84
5.4.3. Включване на родителите в училищни дейности и установяване на активна комуникация между директор, учители, родители и ученици.	87
5.4.4. Проява на грижа за ученика.	88
5.4.5. Изграждане на училищната сграда като безопасна среда.	89
5.5. Триангулирани данни от интервютата, наблюденията и документирането и SWOT-анализ на модела.	94
5.6. Обобщени изводи от изследването (резюме на получените резултати).	97
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	100
НАУЧНИ ПРИНОСИ	103
СПИСЪК НА ПУБЛИКАЦИИТЕ	103

УВОД

Образованието е описвано от Kirk and Gallagher (1983:34) като огледало на обществото, което показва неговите силни и слаби страни, надежди, предубеждения и ключови културни ценности. По този начин, образованието следва да изпълнява определена роля в развитието на хората и държавите. То играе важна роля в развитието на хората, защото те са богатството на всяка нация и следователно се разглеждат като фокус за развитие. Образованието има основна роля и в развитието на всяка страна, защото е източник на нейното развитие. Това може да е една от причините, поради които Организацията на обединените нации за образование, наука и култура (ЮНЕСКО) (2001:9) обявява образованието за средство и индикатор за развитие.

Съвременното образование и по-специално училищното образование има за цел да предаде знания и формира умения и нагласи у младите хора, за да бъдат функционални в обществото, в което живеят. Затова училищата са предназначени да служат като средства за развитие на отделните граждани в рамките на една страна (Pandey 1996:77). Всъщност, училищата са институции, където децата са възпитавани да ценят устоите на обществото, в което живеят, и са обучавани съответно така, че да могат да допринесат за развитието на своето общество.

Училището е определен вид организация. Beare, Caldwell and Millikan (1989:172-173) описват организациите като *„колективи от хора, които определят политики, създават структури, боравят с ресурси и участват в дейности за постигане на желани цели, в съответствие със своите индивидуални и колективни ценности и потребности. В организацията на човешки услуги, наречена училище, един от тези желани резултати е подпомагането на хората да се учат“*.

Подобряването на училищата като учебни организации налага те да се променят. Sergiovanni and Starrat (2002:309) изтъкват, че промяната трябва да се извършва на две нива, а именно – на структурно ниво, което води до променени условия, както и на ниво нормативни промени, което води до променени вярвания. Интервенциите за подобряване на училищата са доказано по-успешни, когато условията в училището са подходящи. Подходящи условия са тези, които подкрепят реалните потребности на учителите и образованието като цяло.

Според Sergiovanni and Starrat (2002:331), развитието и поддържането на

подходящ училищен климат е критичен аспект в управлението на промяната на равнище училище. Изследванията показват, че училищният климат може да се отрази в много области и на много хора в рамките на училищата. Той може да подпомогне или да попречи на учителите в процеса на удовлетворяване на техните професионални потребности на работното място. Brooks (1999) посочва, че учениците са по-склонни да се развиват успешно, когато са в училищна среда, към която чувстват, че принадлежат и в която се чувстват удобно, училищна среда, в която те се чувстват оценени от учителите. Климатът на училището е един от ключовите фактори, които определят възприятието на учениците за живота и съответно как те реагират на ежедневните предизвикателства. Fobiano and Norris (2001), твърдят, че училищният климат, който се отличава с подкрепа и отзивчивост, подхранва чувството за принадлежност, насърчава издръжливостта и намалява възможните негативни обстоятелства на домашната среда.

Освен това, според Thapa et al (2012), положителният училищен климат е признат за важна цел на училищните реформи и за фактор, който влияе върху подобряването на резултатите на учениците по отношение на тяхното поведение, академични успехи и психическо здраве.

Litwin and Stringer (1986:5) определят понятието „климат“ като *„възприеманите субективни ефекти от формалната система, неформалния „стил“ на ръководителите, както и други важни фактори на околната среда, които влияят върху нагласите, убежденията, ценностите и мотивацията на хората, работещи в една конкретна организация“*.

Училищният климат може също да бъде осмислен чрез прилагане на метафората за здравето. Miles (1969:378) описва като „здравословно“ училището, което си поставя разумни, ясни и приети цели (целиви фокус); наличие на комуникация, която е относително без изкривявания във вертикално и хоризонтално отношение, както и през граничните линии (адекватност на комуникацията); наличие на справедливо разпределение на влиянието на всички нива на организацията (оптимален баланс на властта); както и ефективно и ефикасно използване на ресурсите, човешки и материални (оползотворяване на ресурсите). Здравословното училище се отличава с чувство за общност, което обединява хората (сплотеност), усещане за благополучие сред персонала (положителен дух), самообновяващи се качества (иновативност) и активен отговор на неговата заобикаляща среда (автономия и адаптация). Здравословното училище, също

така, поддържа и укрепва своите възможности за разрешаване на проблеми, (адекватност по отношение на решаването на проблеми).

Според Freiberg and Stein (1999:11), *училищният климат е „сърцето и душата“* на училището. Това е същността на училището, която насочва всяко дете, учител, администратор и член на персонала да обичат училището и с нетърпение да очакват да бъдат там всеки учебен ден. Посочените автори считат също, че училищният климат *„е онова качество на училището, което помага на всеки индивид да чувства лично израстване, достойнство и значимост, като едновременно с това съдейства за създаването на чувство за принадлежност към нещо отвъд отделната личност. Той може да насърчи устойчивостта или да се превърне в рисков фактор в живота на хората, които работят и учат в едно място, наречено училище“*.

Като се има предвид значимостта на задачите на училищния директор, неговото / нейното лидерство е един от основните фактори, определящи училищния климат в съответното училище. Parsons (1985:84) твърди, че създаването на всеки училищен климат започва с директора и това се отразява върху отношенията между учителите, между учители и ученици, между учениците, ангажираността на учителите за постигането на целите и задачите на училището, характера на училището и т.н. С други думи, училищният директор е в позиция да инициира и поддържа желанието от него / нея тип атмосфера чрез своето поведение. Taylor (2002:42-43) подкрепя това твърдение, като казва, че директорът умишлено моделира положителен климат в училище. Той обяснява още, че наличието на качествени взаимоотношения – между директора и учителите, между учителите, между учители и ученици, и между учениците – отразява наличието на положителен климат в училище.

Изследователски проблем

За повече от четиринадесет години като практикуващ преподавател в училище, авторът на настоящото изследване все повече осъзнава и се интересува от начина, по който директорът създава климата в училище. След като преподава в различни училища, в някои ситуации авторът става свидетел на промяна в климата на едно конкретно училище скоро след като нов директор встъпва в длъжност. В някои случаи, учениците започват да показват по-добро отношение към училището и училищното образование; учителите стават по-усърдни в работата си, като се стремят да отговорят

на очакванията и стандартите на новия директор. Въздействието на новия директор се усеща до такава степен, че до края на учебната година е налице забележително подобрене в поведението на учениците. Учителите са не само по-активни, но и дават най-доброто от себе си за постигане на училищните цели. В някои други ситуации, обаче, е налице точно обратното и то в такава степен, че родителите и другите заинтересовани страни, явно недоволни от работата на училището, инициират преместването на директора.

В подкрепа на това твърдение, в свое проучване O'Hanlon and Clifton (2004:3) показват, че директорът може да насърчи или унищожи училището чрез климата, който създава. Те отбелязват, че училищният климат по различни начини отразява личността на директора. Коментарът, направен от един от директорите, участвали в проучването на O'Hanlon and Clifton (2004:3), отразява влиянието на личността на директора върху училището:

“Мисля, че съм чувал, че някои училища дори миришат като директорката, тъй като, когато тя ходи от стая в стая, онзи аромат, без значение какъв вид аромат, който дамата носи, я следва навсякъде”.

Схващането, че директорът играе решаваща роля в създаването и поддържането на училищен климат застъпват и Hoy and Miskel. Според тях „училищен климат” е термин, който се отнася до колективните възприятия и чувствата на хората в училището към различни негови аспекти (Hoy and Miskel 1987:247).

O'Hanlon and Clifton (2004:2-3) поддържат тезата, че положителният училищен климат не възниква случайно, а очакванията, примерите и ценностите на директора формират климата в училище. Така изглежда, че ръководството (лидерството) на директора пряко засяга училищния климат.

Обект, предмет, цел, задачи на изследването и изследователски въпроси

Положителният училищен климат е признат за основа на успешните училища (van Horn: 2003). Изследванията силно подкрепят убеждението, че ръководството (лидерството) на училищния директор пряко се отразява на климата в училище (Norton: 2002). Въпреки това, директорите до голяма степен пренебрегват факта, че здравословният климат в училище има пряко влияние върху постиженията на

учениците, дейността на учителите и партньорството на родителите. Ето защо, те трябва да намерят начини да съдействат за изграждането на хармонични отношения между всички членове на училищната общност. Както посочва Fullan, подобреният училищен климат ще повиши духа на персонала и в крайна сметка ще се отрази положително на ученето на учениците, което е и целта на училищата (Fullan: 2002).

Обект на настоящото дисертационно изследване е **училищният климат**.

Предмет на изследване е **процесът на създаване на положителен училищен климат и ролята на директора като лидер**.

Основната цел е да се **разработи и приложи авторски модел на процес на изграждане на положителен училищен климат, в който участват всички заинтересовани страни – директор, учители, ученици и родители – и да се оцени неговата осъществимост и устойчивост в дадено училище**.

Реализирането на тази цел е в условията на малко кипърско училище – конкретен частен случай (case study). Затова създаденият и апробиран модел може да се разглежда като *специфичен училищен модел на лидерското влияние на директора, с цел подобряване на училищния климат*. Темата е важна, защото училищният климат е един от най-съществените компоненти на ефективните училища.

За постигането на посочената по-горе цел бяха формулирани следните **задачи на изследването**:

1. Да се направи теоретичен обзор и анализ на литературата и изследванията по проблемите за лидерството, лидерските стилове, училищния климат и връзките между тях.

2. Да се очертаят най-важните характеристики на положителния училищен климат.

3. Да се разработи Модел на включването на заинтересованите страни за създаване на положителен климат в училище.

4. Да се приложи (апробира) разработеният модел в съответствие с описаните в него дейности.

5. Да се наблюдават и изследват ефектите от неговото приложение посредством:

5.1. мониторинг на училищната среда (физически характеристики);

5.2. мониторинг на поведението на заинтересованите страни в училище (психологически характеристики);

5.3. оценка на проявенията на положителния училищен климат – напредъка на учениците по отношение на академичните им успехи (когнитивни аспекти), включването на родителите в училищните дейности, подобряването на взаимодействията и комуникацията между заинтересованите страни в училище (социално-педагогически аспект)

6. Да се изготвят препоръки, които биха довели до подобряване на училищния климат в случая с конкретното училище.

Изследователски въпроси

Това проучване ще се опита да даде отговор на следните изследователски въпроси:

1. Какво разбира под положителен училищен климат всяка заинтересована страна, участвала в изследването – директор, учители, ученици и родители?
2. Какво работи добре в X начално училище след прилагането на модела?
3. Защо работи толкова добре?
4. Колко важна е ролята на директора за развитието на положителен училищен климат според всички заинтересовани страни?

Изследователски дизайн и методика

Briggs and Coleman (2007) твърдят, че изследовател, който вече е идентифицирал целта на проучването и е очертал изследователските въпроси, следва да планира съответна методика, която е свързана с концептуалната рамка на изследването.

За провеждането на настоящото проучване и за да се отговори на поставените изследователски въпроси е изследван частен случай на малко училище (case study). В него е **приложен модел, създаден от автора на настоящото изследване**. Моделът, съдържа характеристиките, които трябва да притежава едно училище, за да има положителен климат, както и ролята на директора за включването на всички заинтересовани страни в процеса по създаване на този положителен училищен климат. В конкретното училище **са приложени описани в модела дейности**, в които участват директора, учителите, родителите и учениците от училището.

След апробирането на модела са използвани методи за събиране на емпирични данни, за да се оцени реализацията на модела и настъпилите промени в училище. За целта **директорът, учителите и родителите участват в непосредствени, директни**

интервюта. Чрез **фокус групи**, **16** деца посещаващи училището също са интервюирани. Освен това, изследователят провежда **наблюдение** на дейността на директора и на дейности, които се осъществяват в училище и **документира** тези дейности и резултатите от тях, настъпили в следствие от прилагането на модела.

Методиката на изследването се базира на **качествен подход за изследване**, който включва следните методи: анализ на литературни източници и концептуализиране на изследването, моделиране, прилагане на модела и проучване в процеса на неговото реализиране (action research), интервю; наблюдение, документиране, качествен анализ, систематизиране и интерпретация на данни от емпиричното изследване и обобщаване.

Дефиниране на терминологията. Работни понятия.

В настоящото изследване са приети следните работни понятия:

Лидерство: „процес, при който отделна личност повлиява група хора за постигане на обща цел“ (Northouse, 2010: 3).

Училищен климат: Училищният климат се отнася за качеството и характера на училищния живот. Той се основава на модели от опита, свързан с училищния живот, на ученици, родители и училищен персонал, като същевременно отразява нормите, целите, ценностите, междуличностните отношения, практиките на преподаване и учене, както и организационните структури. Устойчивият училищен климат насърчава развитието и ученето на младите хора, което е необходимо за продуктивен, допринасящ и удовлетворяващ живот в демократично общество. Затова е необходимо да бъдат изпълнени следните условия:

- Наличие на норми, ценности и очаквания, които помагат на хората да се чувстват в безопасност, социално, емоционално и физически комфортно.
- Хората в училище са ангажирани и уважавани.
- Учениците, техните семейства и преподавателите работят заедно и допринасят за споделената визия на училището.
- Преподавателите моделират и подхранват нагласи, които изтъкват ползите и удовлетвореността, придобивани от ученето. Всеки човек допринася за дейностите на училището и грижите за физическата среда (National School Climate Council, 2012).

ПЪРВА ГЛАВА.

ОБРАЗОВАТЕЛНАТА СИСТЕМА В КИПЪР.

Има много малко изследвания на училищния климат в Кипър (Passiardi G: 2001, Kavouri P, & Ellis D:1996) поради факта, че климатът в училище не се възприема като нещо от съществено значение за преподаването и ученето. Министерството на образованието и културата в Република Кипър обръща внимание на фактори от учебния процес като учебници, учебна програма и др., пренебрегвайки фактори като училищния климат. Ето защо е необходимо да се изследва тази тема, за да може да се установят ключовите условия, които допринасят за положителен училищен климат.

В много отношения това изследване е стъпка от личния път на изследвателя в опита му да разбере и задълбочи своите познания за ръководството (лидерството) в началното училище – път, по който той е поел преди седем години, когато получава магистърската си степен по образователно лидерство.

За да се разбере по-добре спецификата на направеното изследване и контекста, в който то се реализира накратко ще представим основна информация за образователната система в Кипър.

1.1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА СИСТЕМА В КИПЪР.

Целите и задачите на кипърската образователна програма са включени в Годишните отчети и Аналитичната програма, която Министерството на образованието и културата публикуват.

Основна цел на кипърската образователна система е да формира граждани, които са цялостно изградени, отговорни и демократични личности и които притежават потенциала и способностите да отговорят на потребностите и търсенията на съвременния, постоянно променящ се свят. Същевременно, те трябва да са готови и способни да допринесат със своята воля и действия за политическия, финансовия и социалния прогрес на страната, както и на по-широкото европейско семейство, на което Кипър е съществен член (Constantinou, 2005).

Сред *по-специфичните цели* са: да се установи правото на хората, които са изправени пред условия на бедност и социално изключване, да живеят с достойнство и да участват пълноценно в обществото; да се увеличи участието на гражданите в

политическия и социалния живот, така че да бъдат забележими влиянието и отговорността на всички в борбата срещу бедността и маргинализацията; да се увеличи социалното сближаване и да бъде безспорно, че обществото като цяло не печели от бедността.

Посочените по-горе цели могат да бъдат постигнати с развитието на демократично и хуманно ориентирано училище в Кипър, в рамките на което нито едно дете не е изключено, маргинализирано, заклеймявано, презряно или нещастно заради своя особеност.

1.2. СТРУКТУРА И ХАРАКТЕРИСТИКИ НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА СИСТЕМА.

Образователната система в Кипър е силно централизирана. Централизацията е възприета от Spyridakis от самото начало (1960 г.), защото той смята, че образованието не може да бъде оставено изцяло на местни училищни комисии, чиито гледни точки са „съществено тесни“, а с централизацията се цели да „се приведе неорганизираното досега образование в определена форма“ (Eleftheria, 1923). Според Trisokka (2008), „Министерството на образованието и културата е законотворческият и административен орган на правителството по отношение на образованието“ (Eleftheria, 1923:38). Изграждането, поддържането и осигуряването на оборудване за училищните сгради е отговорност на училищни настоятелства под контрола на Техническите служби на Министерството на образованието.

Комисията за образователни услуги е част от Министерството на образованието и културата, избрана от президента на републиката и основно отговорна за трансферите, назначенията и повишенията на всички учители в Кипър (Ministry of Education and Culture, 2008).

Според Solsten (1991), системата на образованието в Кипър е разделена на предучилищни и начални, средни общообразователни и средни технически / професионални училища, както и специални училища за незрящи, деца с увреден слух и с други специфични физически и познавателни затруднения, които подлежат на обучение.

Предучилищно образование се предлага в детски градини, за деца на възраст 3 – 5 г. и 8 мес. Началното образование в държавните училища е задължително и обслужва

децата достигнали възраст 5 години и 8 месеца, за период от шест години. Няма официални финални изпити, така че готовността за преминаване към средното училище се преценява чрез текущо оценяване през целия период на обучение. Средното образование се осъществява основно в държавните училища, но има и няколко частни училища. Средното образование обхваща два етапа. Първият етап се предлага в гимназии, а вторият – в лицеи и в технически/професионални училища. Всички училища са отворени за посещение без изпити, а от 1985/86 г. присъствието в първия етап е задължително.

Достъпът до висше образование зависи от резултатите след положен приеман изпит. Висшите учебни заведения включват държавни университети и висши институции предлагащи професионално-ориентирани програми, както и редица частни институции за образование трета степен след средното образование (tertiary education). Професионално-ориентирани програми с продължителност от една до три години водят до получаване на сертификат (при едногодишна програма), диплома (двугодишна програма) или висша диплома (тригодишна програма). Университетите предлагат бакалавърски програми в различни области. Редовните магистърски програми обикновено са с продължителност една и половина до две години, (еквивалентно на 90 – 120 кредити). Кипърският университет предлага програми, водещи до получаване на докторска степен след три до осем години на обучение (обикновено четири години), което включва научни изследвания.

Основните характеристики на системата за образование в Кипър са централизацията, задължително образование до завършване на гимназия, безплатното образование и влиянието от чуждестранните образователни системи, както са представени по-долу (Pasiardis, 2004; Constantinou, 2005.)

Централизация

Централизацията е най-важната характеристика на системата за образование в Кипър и в същото време представлява и съществен проблем. Въпреки, че населението в Кипър се равнява на населението на голям европейски град, за контрол на системата на образованието се прилага много бюрократична система на управление. Въз основа на централизирана система, която се спазва стриктно, на училищата и на местните власти не се дават пълномощия, а напротив, всички те са контролирани от централната власт, където водеща фигура е Министърът на образованието и културата. Министерството на

образованието и културата отговаря за изготвянето и прилагането на новото законодателство в областта на образованието, както и за препоръчителните учебни програми, националната учебна програма и националните учебници. (Pasiardis, 2004).

Задължително образование

В Кипър, образованието е задължително от предучилищна възраст до завършване на гимназия.

Министерският съвет е отговорният орган за решението относно възрастта на децата, които постъпват в системата на образованието; всички деца достигнали възраст 4 години и 8 месеца започват предучилищното си образование, а началното училищно образование е задължително за всички деца на възраст 5 години и 8 месеца. Като цяло, задължителното образование е с продължителност 10 години (1 в предучилище, 6 в началното училище и 3 в гимназия) (Constantinou, 2005).

Безплатно образование

Държавното образование (предучилищно, начално и двата етапа на средното) се предоставя безплатно от държавата. За да се постигне това, правителството инвестира големи суми за изграждането на училища, тяхното осигуряване и предоставяне на безплатно образование за всички граждани.

Влияние на чуждестранни образователни програми

Безспорно, образователната система в Кипър е повлияна най-вече от образователните системи на Гърция, Великобритания и Съединените американски щати (САЩ). Влиянието на тези три образователни системи е очевидно в структурата и управлението, в аналитичните програми, а също и в учебниците (Constantinou, 2005).

1.3. КВАЛИФИКАЦИЯ НА УЧИТЕЛИТЕ.

Министерството на образованието и културата отдава голямо значение на висококачественото обучение и развитие на учителите, тъй като то е ключов елемент за качеството на образованието и за статута на професията. Началните учители получават всестранны предварително обучение, както и обучение на работното място през цялата си кариера. Педагогическият институт, съвместно с Инспектората, отговаря за обучението, което се осигурява на учителите, и съответно подготвя редица семинари всяка година. Независимо от това, присъствието на тези семинари не е задължително и следователно зависи от желанието на отделния учител, а не от нуждите на училището.

Директорите получават обучение на работното място в продължение на една година след като са назначени, за да могат да отговарят на потребностите, произтичащи от високите изисквания, свързани с позицията им.

Всичко представено дотук има значение, за да се разбере ситуацията, в която работят директорите на училища и учителите. Тяхната работа е изцяло под контрола на Министерството на образованието – всяко нещо, което правят в училище се нуждае от одобрение. Затова те са ограничени по отношение на някои училищни дейности. Дори провеждането на изследвания и прилагането на нови модели, свързани с работата на училището изисква подобно одобрение. Това ни постави в ситуация преди да реализираме настоящото изследване да потърсим такава подкрепа.

ВТОРА ГЛАВА.

ТЕОРЕТИЧЕН ПРЕГЛЕД И АНАЛИЗ НА ПРОБЛЕМА ЗА ЛИДЕРСТВОТО НА ДИРЕКТОРА ПРИ ИЗГРАЖДАНЕТО НА ПОЛОЖИТЕЛЕН УЧИЛИЩЕН КЛИМАТ.

Положителният училищен климат е признат за основа на успешните училища (Van Horn, 2003). Директори, които пренебрегват необходимостта да култивират или полагат грижи за училищния климат, пропускат известното му положително въздействие върху ефективността на училището. Преподавателите в училище, където има изграден положителен климат изпитват по-малко стрес и претоварване свързани с работата, при което в училището се наблюдава в по-малка степен текучество на персонала (Pepper & Thomas, 2002). Изследванията показват, че ефектът на действията на директора върху училищния климат влияе на чувствата, които учителите изпитват по отношение на своята работа (Littrell, Billingsley & Cross, 1997). Учителите, които смятат, че техният директор е подкрепящ, намират работата си за по-удовлетворяваща и действат в по-продуктивна и мотивираща работна среда. Изследователите са установили, че опитът на учителите работещи в едно училище с положителен климат впоследствие е от полза за ученето и успеха на техните ученици (Van Horn, 2003).

В първата част на този преглед на литературата ще бъде дефинирано понятието лидерство и ще бъдат представени стилове на лидерство. Второ, ще бъде направен опит да се достигне до разбиране на феномена „училищен климат“. Накрая ще бъде

анализирано влиянието на директора върху училищния климат, като се обърне внимание на най-важните умения, които директорите трябва да притежават, за да развият положителен климат в училище.

2.1. ЛИДЕРСТВО – СЪЩНОСТ, ЗНАЧИМОСТ И СТИЛОВЕ.

Съвременната управленска теория отделя голямо внимание на лидерството. Понятието лидерство произлиза от английската дума lead, което означава вода. Терминът leadership се свързва с поведението на ръководителя, насочващо подчинените към обединяване на усилията и способностите за постигане на целите и задачите.

В литературата лидерството се разглежда в два аспекта. В широк смисъл то е процес на непринудително влияние върху груповата активност, насочена към постигане на определени групови цели. В по-тесен смисъл се разглежда като отличително качество т.е. като съвкупност от качества или характеристики на лицето, което осъществява влиянието върху групата. Това е лидерът – човекът, който води, върви напред. В този смисъл в организацията лидерът има висок личен статус и оказва голямо влияние върху поведението на членовете на организацията.

Лидерството се определя като тип управленско взаимодействие (между лидера и неговите последователи), основано на ефективно съчетаване на различни източници на власт и е насочено към насърчаване на хората за постигане на общи цели.

Лидерството се определя и като начин на въздействие върху хората, които работят заедно за изпълнение на обща цел. В този смисъл то е тясно свързано с мотивацията и влиянието върху хората.

Всяка група има формален лидер, който всъщност е официалният ръководител, назначен да управлява организацията като цяло. *Формалният лидер или ръководител* провежда официалната политика на организацията и следи групата да работи в интерес на нейните цели. В организацията може да има един или няколко *неформални лидери*.

Според Kathleen Davis „лидерството е умението да убеждаваш другите да се стремят към определена цел ентусиазирано. То е този човешки фактор, който свързва групата и я мотивира. Управленските дейности като планиране, организация и вземане на решение са спящи пашкули, докато лидерът не възбуди в тях силата на мотивацията на хората и не ги поведе към осъществяване на целите“ (Davis, K.,2008).

Според Merriam Webster Dictionary понятието **лидерство** (от англ. **leadership**) се

среща в четири значения:

Първо, *служба или позиция на лидер, на ръководно лице.*

Лидерството е тъждествено на позиция или пост, предполагащи ръководна роля. Заемането на тази позиция може да включва или не някакъв процес на селекция. Човекът би могъл да е избран от някого заради своите умения, способности, предишно представяне или опит, от някой на по-висока ръководна позиция, а може и просто да е заел тази позиция, защото е имало нужда от ръководство, но никой друг не е предприел стъпки да заеме лидерската позиция.

Второ, *способност да бъдеш лидер, да ръководиш.*

Втората дефиниция се отнася до *способност*, независимо дали вродена или придобита. Оттук може да се предположи, че човек би могъл да има потенциала да ръководи – да притежава всички умения и способности да бъде лидер – и никога да не изпълни тази роля. Да имаш лидерски способности не означава непременно, че действително ще ръководиш.

Трето, *акт или случай на ръководене.*

Третата дефиниция показва, че лидерство е свързано с *действие*. Човекът е заел лидерска роля като действително е направил нещо, като е ръководил. Човекът би могъл да е избран или назначен на ръководна позиция, или да е приел лидерската роля поради определени обстоятелства. Без значение как е стигнал до тази позиция, човекът е действал като лидер.

Четвърто, *лидери.*

Според четвъртата дефиниция лидерството се отнася до самите хора „*лидери*”. Лидерство е това, което лидерите правят, когато действат като лидери (по: Merriam Webster, 1994).

За повече от пет десетилетия терминът „лидерство“ е бил обект на изследване, като изследователската работа се фокусира предимно върху въпроси, свързани с качествено лидерство, лидерските способности, лидерската ефективност и лидерските стилове.

В областта на лидерството съществуват множество теории, които могат да се обединят около няколко основни характеристики, присъщи на ръководителя-лидер:

- възможност да обединява и мотивира големи групи от хора в обществото и в организацията;

- възможност за непринудено влияние върху поведението на хората;
- възможност за бърза адаптация към промяната и различните ситуации, в които попада;
- възможност да прогнозира и предвижда;
- възможност за предизвикване, освобождаване и целенасочване на градивната човешка енергия;
- висока степен на комуникативност и др.

Според Greenberg and Baron (1993:444), „*лидерството е процес, при който един човек влияе на отделни лица и членове на група в насока към поставяне на цели и постигане на цели, без сила или принуда*“. Bush and West Burnham (1994:55) ясно посочват, че организациите „*са свързани със съществуването на лидерство*“. Съответно, качествата и поведението на лидера (директора) до голяма степен определят как се чувстват хората в организацията (Eblen 1987:190). Тези качества и поведение стоят в основата на определянето на стилове на лидерство.

В литературата, свързана с типология на лидерството, са описани няколко стила и съответният набор от отличителни черти на лидера, който прилага този стил.

Демократичният стил на лидерство се проявява там, където фокусът на властта е повече върху групата като цяло и където има по-силно взаимодействие в рамките на групата (Mullins, 2002). Ръководителят споделя лидерските си функции с членовете на групата, в която той/тя участва като член. Обикновено ръководителят поставя проблема пред подчинените си и инициира дискусия. В това отношение, ролята на ръководителя е да бъде по-скоро водещ обсъждането, отколкото вземащ решения.

При *авторитарното лидерство*, ръководителят запазва повечето власт за себе си и взема решение като има предвид, че подчинените ще го реализират. Той не се безпокои за нагласите на подчинените по отношение на дадено решение, а по-скоро е загрижен за изпълнението на задачата. Той казва на персонала какво да прави и как да го прави, отстоява своята позиция и служи за пример на подчинените. При авторитарния стил, фокусът на властта е у ръководителя, а всички взаимодействия в рамките на групата също са в посока към него.

Mullins (2006) описва *либералния стил (стила на ненамеса)* като „истински“ и според него той е налице, когато ръководителят следи за това подчинените да работят добре самостоятелно. Той съзнателно взема решението да делегира властта

на подчинените си и да им позволи свобода на действие, „да правят каквото намерят за най-добре“ и да не се намесва, като същевременно е на разположение, ако е необходима неговата помощ. Либералният стил на ръководство в най-голяма степен стимулира творчеството и инициативността на подчинените. Същността на този стил се състои в това, че ръководителят поставя пред изпълнителите задачите, създава необходимите условия за работа, определя правилата и границите на отклонение. Неговата роля се свежда до това да съветва и консултира подчинените, ако това е необходимо.

Всяко училище като организация има своите уникални потребности и конкретна програма за реформи, които не могат да бъдат обхванати в рамките на един стил на лидерство. Ето защо, е препоръчително училищните директори да възприемат желаните аспекти на всеки стил на лидерство в различно съотношение и в зависимост от училищния контекст / организационната среда (Bush, 2008).

2.2. КОНЦЕПТУАЛИЗИРАНЕ НА УЧИЛИЩНИЯ КЛИМАТ.

Учените-изследователи, както и училищните ръководства, отдавна признават училищния климат и влиянието му върху училищната общност като жизнено-важни за учебните постижения и приспособяването на индивидите към средата, в която работят или учат (Felner & Felner, 1989). Исторически, училищата се разглеждат като агенти на социализацията на децата и младежите, където в допълнение на формалното образование се очаква учениците да се формират социално, морално и поведенчески (Bronfenbrenner, 1979; Perry, 1908). Концепцията за „училищен климат“ възниква през 1908 г., когато училищният директор Артър Пери в книгата си „Управлението на едно градско училище“ излага своята хипотеза за взаимовръзка между „училищния дух“ или училищния климат и ефективността на училището и благоденствието на учениците. Що се отнася до емпирични проверки на тази концепция, то такива са направени не по-рано от последните десетилетия на XX век.

Според Anderson (1982), изследванията на училищния климат са повлияни от постиженията в проучванията на организационния климат и ефектите му върху училищната институция. Изследването на организационния климат на работното място започва с изучаване на динамичното взаимодействие между личностните потребности на работещите и влиянието на вътрешната среда или на външните влияния върху

мотивацията на хората в организацията, което може да фрустрира или удовлетворява потребностите на работещите (Murray, 1938). Докато Murray (1938) се фокусира върху измерване на потребностите на работещите и техните личностни особености, то създаването на мерки за оценяване на натиска (влиянието) на средата е пренебрегнато до времето, когато Pace and Stern (1958) ще заявят, че индивидуалното поведение би могло по-точно да се предскаже, ако натискът на средата, отчитащ и социалните изисквания, въплътени в ситуацията, също се включи в модела. В интересно проучване, Pace и Stern (1958) се стремят да оценят атмосферата на академичните институции като молят колежаните да влязат в ролята на „репортери“ и да оценят променливи като природата на взаимоотношенията между персонал и студенти, съдържанието на обучението, студентските организации, материалната база и методите на обучение, използвани в тяхното учебно заведение. Основното допускане на изследването е, че поведението на учещите е резултат както от влиянието на черти, присъщи на училищната среда, така и на собствените им личности. Така първата променлива – общото мнение на учениците за особеностите на училището – се означава като климат на средата (Pace and Stern, 1958). Скоро след това, емпирични изследвания на организационния климат в колежи и училища потвърждават допускането на двамата автори за влиянието на средата върху индивидуалните възприятия и поведение.

Въпреки операционализацията на представата за училищен климат, концептуализацията на същността на понятието остава дискуссионна.

Както посочва Anderson (1982), концептуализацията на училищния климат се развива постепенно от интуитивни представи, които след това намират израз в емпирични изследвания. Например Halpin и Croft (1963) заявяват, че това, което е личността за индивида, е климатът за организацията. По сходен начин Cohen (2006) счита, че училищният климат представлява субективния опит от ходенето на училище. Постепенно много учени правят опити да разберат и концептуализират измеренията на базисната структура на училищния климат.

В теоретичния труд на Tagiuri (1968) за първи път се концептуализира училищният климат. Организационният инструмент, който той използва за тази цел, е таксономия на свързани с климата термини. Климатът и атмосферата се определят като обобщаващи понятия за означаване качеството на средата в рамките на организацията. Измерения на средата са: 1) екология (физически и материални аспекти), 2) обществена

среда (социално измерение, отчитащо наличието на лица и групи), 3) социална система (социално измерение, отнасящо се до типовете отношения на лицата и групите) и 4) култура (социално измерение, отнасящо се до системата от вярвания, ценности, когнитивни структури и значения).

По подобен начин Insel и Moos (1974) разработват сходен инструмент за категоризация на човешката околна среда, наричана от тях социална екология. Очертани са шест равнища на околната среда на хората, включващи както физически, така и социални измерения. Климатът и психосоциалните характеристики са само един от шестте възможни подхода към средата. Проверявайки психосоциалните качества на училищата като околна среда, учените се фокусират върху естеството на отношенията между населяващите я (измерение отношения), възможностите за личностен растеж и развитие на самооценката (измерение личностно развитие или ориентация към целта) и степента, в която средата е подредена и податлива на промяна (измерение поддържане на системата и промяна).

През 90-те години на миналия век Stockard и Mayberry (1992) предлагат модел на училищния климат, базиран на социологически, икономически и психологически теории за организацията. Според тях училищният социалнопсихологически климат се състои от две категории: 1) социален ред и 2) социално действие. Явлението социален ред се отнася до ниво училищни структури, които подпомагат постиженията и резултатите на учениците, като норми, ценности и организационна структура. Обратно, променливите на социалното действие означават микронивото на организационните явления в малката група, които могат да се оценят в класната стая – ежедневните взаимодействия и качеството на обучението. Двете категории имат експресивни компоненти, които подпомагат положителните чувства в групата, поддържат сплотеността и мотивират (например, норми, ценности, отношения) и инструментални компоненти, които изясняват или поддържат целите и средствата за постигането им (например, организационна структура, качество на обучението).

В обемния си обзор на над 200 научни публикации, посветени на концепциите за училищен климат, Anderson (1982), използвайки таксономията, предложена от Taguiri (1968), класифицира емпиричните изследвания и установява, че преобладаващата част от тях ползват променливи, съответстващи само на две от общо четирите категории (по Taguiri), а именно – социална структура и култура. По този начин те изследват не

училищния климат в неговата цялост, а само някои от неговите измерения. Качеството на взаимодействията между персонала, учениците и администрацията и между тези три групи и формалните и неформалните структури, които ги ръководят представляват измерението социална система, а второто измерение – училищна култура – обикновено се отнася до неписаните вярвания, ценности, норми, традиции и нагласи, споделяни от персонала и учениците (Anderson, 1982).

Chen и Weikart също правят извода, че въпреки липсата на теоретично съгласие относно същността на училищния климат, на емпирично ниво учените изследват очакванията, вярванията, впечатленията или възприятията на учениците и персонала за техните училища. Към това трябва да се прибави, че училищният климат се възприема като отнасящ се до цялото училищно пространство, включващо, но не ограничено само до класната стая, а обхващащо и училищния двор, коридорите, учителската стая и т.н.

Въпреки общото съгласие за разбирането на понятието на емпирично равнище, на теоретично ниво разногласията при определянето на училищния климат и съставляващите го компоненти все още са налице. Това може да се дължи на разнообразието от типологии, на разлики в теоретичната основа или единиците на измерване и противопоставянето на употребата на субективни и количествени данни. Както посочва Anderson, измеренията, които се включват във всяко емпирично изследване са в зависимост от теоретичната ориентация на учените. Haynes и съавторите му (1997) например, извеждат следните фактори на училищно ниво като централни за разбирането на положителния училищен климат и предсказващи постиженията и благоденствието на учениците: мотивация за постижения, вземане на решение в сътрудничество, равенство и справедливост, общ училищен климат (качество на взаимодействията между индивидите, уважение и респект.), ред и дисциплина, включване на родителите, отношения в училищната общност, отдаденост на педагогическия състав към ученето на учениците, очаквания на персонала, лидерство, училищна сграда, равен достъп до ресурсите, загриженост и чувствителност на директора, междуличностни взаимоотношения на учениците и отношения между ученици и учители. В своята концептуализация на училищния климат, Brand и др. (2003) прибавят още възприятията за безопасност, подкрепа на плурализма и разнообразието.

Проследявайки разбиранията за училищен климат в съдържанието на документи, описващи образователната политика, Cohen и др. (2009) констатират, че в преобладаващата част от тях се използват неясни, безсмислени определения и само в шест от тях е налице позоваване на термина субективен опит на учениците. Следователно може да се обобщи, че в резултат на разнообразието от дефиниции все още е налице липса на яснота и съгласие по отношение на същностните измерения, съставляващи понятието училищен климат.

2.2.1. ДЕФИНИРАНЕ НА УЧИЛИЩНИЯ КЛИМАТ.

Климатът, както и лидерството, продължава да бъде един труден за определяне, но важен компонент на образователната среда. Лидерството е определящ фактор за ефективните училища. Установено е, че има съществена корелация между училищния климат и ефективните училища (Edmonds, 1978; Fyans, 1989; Kasten, 1979; Kelly, 1980; Parades, 1991). Климатът, в рамките на който лицата функционират, има важно въздействие върху нагласите, поведението и чувството за благополучие на тези лица (Moos, 1974).

Отправната точка на изследването на организационния климат е идеята, че има нещо в дадена организация, което я отличава от други организации с подобна цел (Kasten, 1979). Училищният климат е обект на проучване в рамките на научни изследвания в областта на организационната теория и ефективните училища (Anderson, 1982).

Според Owens (1991), съществуват две основни организационни теории – бюрократичната или класическата теория и теорията за развитието на човешките ресурси. Бюрократичният модел се фокусира върху принципите на научното управление и се характеризира с власт отгоре надолу (Owens, 1991). Теорията за развитието на човешките ресурси, обаче, подчертава значението на индивида за придвижването на организацията към изпълнение на нейните цели.

Според Kasten, опитите да се осмисли и операционализира организационният климат в рамките на тези две основни теории са трудни (Kasten, 1979). Важен въпрос е кои организационни характеристики и индивидуални качества могат да бъдат използвани, за да обоснове и конструира организационният климат (Kasten, 1979).

Tagiuri (1968) посочва нарастващия консенсус между много изследователи, че климатът следва да включва общите характеристики на средата в рамките на организацията. Авторът (1968) заявява, че организационният климат се състои от четири компонента, които включват екология (физически и материални аспекти), среда (социалното измерение в организацията), социална система (организационната и административната структура на организацията) и култура (ценностите, системите от убеждения, нормите и начините на мислене).

Друг проблем пред учените е дали климатът може най-добре да се измери с обективни измерители или с измерители на възприятието (Hellriegel & Slocum, 1974; Kasten, 1979). Въпреки, че повечето изследователи използват мерки на възприятието, когато изучават човешкия компонент в организациите, налице са известни проблеми (Anderson, 1982; Hellriegel & Slocum, 1974; Kasten, 1979).

Възприятието зависи, до известна степен, от предишния опит, от потребностите и ценностите, а точността на тези възприятия е неубедителна (Hellriegel & Slocum, 1974). Освен това, възприятията за климата могат да бъдат функция на изследванията на отделни лица (Anderson, 1982).

Независимо от това, измерванията на възприятията продължават да имат своето място в научните изследвания. Нещо повече, Halpin and Croft (1962:387) заключават, че климатът е това, което членовете на организацията вярват, че е. Anderson (1982) също посочва, че *„в повечето изследвания на климата действителното поведение е по-малко важно от възприеманото поведение, защото възприятието е това, което контролира нечи отговори“*.

В сферата на образованието обаче продължава да липсва устойчива дефиниция за училищен климат. Съществуващите определения са като цяло „проверими интуитивно, а не емпирично“ (Anderson, 1982:369).

Често терминът „култура“ се използва като синоним на „климат“, „дух“ и „хроника“ (Deal, 1993). За Halpin & Croft (1962: 7) климатът е „усещането“ за дадено училище. Deal и Peterson (1993) отбелязват, че *„концепцията за култура има за цел да опише характера на едно училище, тъй като отразява дълбоките модели на ценности, вярвания и традиции, които са били формирани в течение на неговата история“*. В едно изследване на ефективните училища климатът е описан като безопасна и подредена среда (Edmonds, 1978).

А според определението за училищен климат, което залегна в основата на настоящото изследване, това са тези характеристики на училището, както и на хората в него, които влияят върху чувствата им, докато са там (Fox, 1973).

Организационният климат като концепция датира от края на 1950 г. Andrew Halpin and Don Croft са пионери в изследванията на училищния климат. Те публикуват резултатите от своите проучвания върху училищния климат през 1963 г. Така, концепцията придобива публичност и тяхната работа залага основата, надграждана впоследствие от други учени и изследователи на училищния климат (Freiberg 1999:3).

Различни изследователи и реформатори в областта на образованието определят училищния климат по различни начини. Freiberg and Stein (1999: 11) твърдят, че училищният климат е „сърцето и душата“ на едно училище; онази характеристика на училището, която мотивира учениците, учителите и директора да обичат училището и да желаят да бъдат там всеки учебен ден. „Сърцето и душата“ са използвани метафорично, за да се подчертае значението на училищния климат; той мотивира и удовлетворява членовете на училището, така че те да се чувстват комфортно, докато са там, и по този начин ги привлича към училището. С оглед на това, климатът е онзи аспект на училището, който му дава живот и разкрива ценностите, които са важни за него.

Freiberg (1999:149) определя „училищния климат“ като многоизмерна концепция, която съчетава междуличностни взаимоотношения, поведенчески норми, нива на автономност, стилове на лидерство, чувство за принадлежност, удовлетворение от работата и статус”.

Като се има предвид тази обширна дефиниция на автора, бихме задали въпросите: Доколко е значимо за училището развитието на положителен училищен климат? Дали е вярна постановката на Sergiovanni, който заявява: „положителният училищен климат не гарантира ефективността на училището, но е необходим компонент за успешните училища“? (Sergiovanni, 1987, цит. по Glatthorn, 1992:152). В търсене на отговори на тези въпроси първо ще представим описани в литературата различни видове училищен климат.

2.2.2 ВИДОВЕ УЧИЛИЩЕН КЛИМАТ.

Ноу и Miskel (2001) споменават, че всяко училище има свой уникален климат.

Това е така, защото училищата действат по различни начини. Видът климат, който преобладава в училище, е комбинация от поведението на директора, учителите, учениците и родителите в това училище. Ето защо, климатът се различава от училище на училище.

В литературата са описани следните видове училищен климат:

Отворен климат

Понятието „отворен климат“ се използва, за да се опише откритостта и автентичността на взаимодействията, които съществуват между директора, учителите, учениците и родителите. Hoy and Sabo (1998:125-128) заявяват, че отвореният климат отразява нагласите на директора и учителите за сътрудничество, подкрепа и възприемчивост към идеите на другата страна и тяхната отдаденост към работата. Директорът, според тези изследователи, показва искрена загриженост за учителите, мотивира и насърчава членовете на персонала (силна подкрепа). Той/тя дава на персонала свободата да изпълняват задълженията си по най-добрия начин според тях (слаба директивност). Той/тя не позволява рутинните задължения да нарушат отговорностите на преподавателите, свързани с преподаването (слабо възпрепятстване). Също така, в училище с отворен климат учителите са представяни като толерантни, помагачи и почтителни професионалисти (ниска неангажираност). С грижа и желание, те помагат на учениците, когато е необходимо. Учителите работят усърдно, за да успеят техните ученици (силна отдаденост). Те се грижат за тях, уважават ги и си помагат един на друг като колеги и дори на лично ниво (силни колегиални отношения). Като екип, те работят за успеха на учениците (Halpin 1966:174-175).

Автономен климат

При този тип климат има атмосфера, в която на учителите се дава доста голяма свобода при работата им в училището. Директорът е модел за ентузиазъм и усърдие. И учители, и ученици са щастливи. Няма външни заплахи или влияние. Учителите имат голямо желание за работа, а учениците са високо мотивирани да учат. Налице са близки отношения между директор, учители, ученици и родители (Halpin 1966:175).

Контролиран климат

Усилената работа е основна характеристика на контролирания климат. Тя е

свърхподчертавана до такава степен, че за социалния живот е отделено малко или никакво време. Независимо от това, учителите са отдадени на работата си и отделят значително време за работа с учебна документация. По този начин, в повечето случаи, има малко време за участие в извънкласни дейности. Директорът често използва директен подход, поддържа своята дистанция с учители, ученици и родители, за да избегне фамилиарност. Родителите не са насърчавани да посещават училище във връзка с възникнали проблеми с децата им, тъй като времето за тези въпроси може да се използва за нещо полезно (Silver 1983: 184-18; Halpin 1966: 177).

Фамилиарен климат

Фамилиарният климат може да се обрисова като атмосфера на ненамеса, либерални отношения. Директорът е загрижен за поддържането на приятелска атмосфера за сметка на изпълнението на задачите. Ето защо, значителен процент учители не са отдадени на основното си задължение. А тези, които са ангажирани, променят поведението си според начина, по който директорът ръководи училището: те не споделят еднакви възгледи с него и своите колеги. Фамилиарността между директора и учителите е толкова силна, че това се отразява негативно на училищната работа (Silver 1983:186; Halpin 1966:178-179).

Патриархален климат

Този тип климат се характеризира с атмосфера, където директорът е много трудолюбив, но няма никакъв ефект върху персонала; сред тях усърдната работа не се ползва с популярност. Има известна степен на близост между директора и учителите, но очакванията му от тях не са големи. Все пак, той / я е внимателен и енергичен, но неговият / нейният подход на лидерство е доброжелателно авторитарен. В резултат на това, повечето учители, ученици и родители предпочитат да поддържат дистанция от директора.

Затворен климат

Ноу and Sabo (1998:129) твърдят, че затвореният климат представлява „антитеза на отворения климат“. Основните характеристики на този тип климат установени от Halpin (1966:180-181) са липса на ангажираност и/или непродуктивност (силна неангажираност). Този дефицит е особено характерен по отношение на директора и учителите. Изпълнението на задачата не е акцент, директорът по-скоро набляга на рутинна, тривиална и ненужна работа с документация, при което учителите са

минимално отзивчиви.

Според Kruger (1992:95), факторите, които влияят върху училищния климат могат да бъдат групирани в следните четири категории:

- управлението и лидерството на директора;
- поведението на учителите;
- културата на ученето и преобладаващата училищна (организационна) култура;
- училището като физическа среда.

Характеристиките, които може да се впишат в горните категории, са уникални за всяко училище и тяхното независимо взаимодействие води до формирането на уникален климат във всяко училище.

2.3. ИЗСЛЕДВАНИЯ, СВЪРЗАНИ С УЧИЛИЩНИЯ КЛИМАТ.

Deer (1980) посочва, че проучването на организационния климат може да доведе до подобряване на ефективността и ефикасността на организациите чрез идентифициране на взаимоотношения между него и редица променливи, като лична ангажираност, удовлетвореност на служителите от работата им, нивата на производителност, нивата на ученическите постижения и нагласите към предложена иновация. С повишаване на познанията за тези променливи, ръководството на една организация може да намери начини за подобряване на удовлетвореността на персонала и на производителността. Ето защо, повечето от проучванията на организационния климат се стремят да допринесат за осигуряване на по-добра работна среда. Проучването на организационния климат също може да помогне на ръководството да намерят пресечната точка между потребностите на хората и тези на организацията като цяло.

Stewart (1979) твърди, че училищният климат осигурява на директорите, възпитателите и учителите структура, към която те всички могат видимо да допринасят. Нещо повече, този училищен климат има значими аспекти, които могат да бъдат измерени обективно. Много данни от емпирични изследвания сочат, че „климатът“ и „ученето“ са в каузална взаимовръзка. Училищният климат може да се регулира от страна на педагозите и осигурява възможности за подобряване на ученето и социалното развитие на учениците.

Tarter, Bliss and Hoy (1989) установяват, че отвореността на училищния климат и отношението на доверие се допълват взаимно. На свой ред, учители, които са отдадени на работата си, също будят доверие у колегите си и самите те инициират колегиалност.

Позовавайки се на изследвания, проведени от Звено за изследване и оценяване на програмата за училищно развитие, Haunes и др. (1996) отбелязват, че съществува силна и значима корелация между училищния климат и поведението и постиженията на учениците. Те посочват, че училищният климат влияе върху резултатите на учениците чрез процеса на свързване, чувството за принадлежност и повишената академична самооценка на учещите. Ефектите на климата са значими за всички ученици, но са особено силни върху ученици, които живеят при трудни домашни условия. Навсякъде в САЩ, изследванията върху училищния климат принципно показват, че редът и дисциплината са едни от най-дефицитните, но важни компоненти на училищния климат, които влияят върху учениците и учителите. Редът и дисциплината, както и междуличностните отношения между учениците изглежда най-много се нуждаят от подобрене. Друго интересно откритие при изследванията е това, че възприятията за климата стават по-негативни с увеличаването на възрастта на учениците. Учениците в малките класове обикновено имат по-положително възприятие за училищния живот, отколкото учениците в горните класове. Изследванията установяват значителен спад между пети и шести клас (Savo, 1996).

2.3.1. ТЕОРЕТИЧНИ МОДЕЛИ, ОБЯСНЯВАЩИ УЧИЛИЩНИЯ КЛИМАТ.

Един от възможните начини за обяснение на различията при определяне на измеренията на училищния климат е отчитането на съответните теоретични перспективи. Три теоретични ориентации, имащи различни изходни допускания за средата, са фундаментални по отношение на училищния климат – теорията „вход-изход”, социологическата теория и екологичната теория (Anderson, 1982).

Теорията „вход-изход” разглежда училището като предприятие, което превръща постъпилите на входа суровини в краен продукт на изхода. Всяко въздействие се разглежда като имащо линейна връзка с резултата, а неадекватният резултат на края означава или недостатъчно вложения / инвестиции на входа (пари, време, материали,

методи на обучение и т.н.), или неправилно използване на ресурса. Съгласно този икономически възглед за училищата се счита, че някои комбинации от училищни инвестиции ще доведат до създаване на положителен климат, който ще предопредели крайните положителни резултати.

Социологическата теория се базира на изследователски перспективи, които разглеждат училището като социокултурна система от социални отношения между семейство, учители, ученици и връстници (Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, & Smith, 1979). В проучванията авторите се интересуват как действат тези отношения, за да може да се постигнат образователните цели. Поведението на учениците се разглежда като функция на социалния процес в училище, на нормите, очакванията, оценяванията и отношенията (Anderson, 1982).

Екологичната теория също се занимава със социалните процеси и културата на средата и разглежда поведението на лицата в неговата цялост. За разлика обаче от социологическата теория, тя се опитва да вземе предвид и екологичните елементи на вход-изход модела като не пренебрегва: а) създаването, поддържането и разпределението на ресурсите и б) времевите и физически аспекти на средата (пак там). Най-същественото за екологичната теория е, че тя се стреми да проучи „функционирането на цялата система” и да разглежда всички променливи като потенциално подлежащи на положителна промяна, така че да могат да се постигнат по-добри резултати от учениците (Goodlad, 1975, с. 203). Това е най-всеобхватната от трите теории, прилагаща се при изучаване както на училищна, така и на други видове среда. Що се отнася до училищния климат обаче, броят на базираните на нея проучвания отстъпва в сравнение с този на основаващите се на социологическата теория (пак там).

2.3.2. ИЗМЕРВАНЕ НА УЧИЛИЩНИЯ КЛИМАТ.

Училищният климат може да има както положително влияние върху учебната среда, така и да се окаже препятствие пред ученето. Съответно, наличието на обратна връзка за училищния климат може да играе важна роля при развитието на училището и неговото реформиране. Реформи, неосноваващи се на адекватна и постоянна обратна връзка, могат да загубят посоката си и да забравят за възприятията на ключовите партньори в учебната среда (Freiberg, 1998).

Инструментите за оценяване на училищния климат са фундаментални за подобряване на училищната учебна среда. За да може да се създаде гъвкав план за действие, отчитащ потребностите на училището, е нужно климатът да бъде диагностициран, преди да се предприеме желаната интервенция. Такава информация може да се събере от различни източници като учениците, учителите, обслужващия персонал, администраторите, родителите и членовете на общността. Нейното наличие би позволило да се открият силните страни на училищната организация, но също и сферите, които се нуждаят от подобрене (пак там).

Според Freiberg, *измерванията на училищния климат са преки и косвени*, като преките предполагат взаимодействие с изследваните лица, а косвените – ползване на натрупана предварително информация. Пример за *косвено измерване* е ползването на данни за присъствието или отсъствието на учениците, честотата на налаганите наказания, броя на напусналите ученици, оценките на учители и ученици, мобилността на учениците и други. Косвените измервания може да са и на физически аспекти на средата като чистота, поддръжка, осветление или показване на изработени от учениците художествени или академични произведения (пак там).

При *преките измервания* информацията се събира от участниците в изследването. Резултатите от измерването се получават след прилагане на различни изследователски методи – анкета, въпросник, интервю и други. Данните, получени при прякото измерване на училищния климат, се основават на възприятията на индивидите за заобикалящите ги училищно обкръжение или училищна общност (пак там). Традиционно се изследват възприятията за училищния климат на учениците, учителите и ръководството.

Много изследователи създават инструменти за пряко измерване на училищния климат. Често с тях се оценяват няколко фактора или индивиди от училищната система (пак там). Сред тях са:

- методиката за измерване на училищния климат на Haynes, Emmons и Comer (създадена през 1993 г.). Тя се явява инструментализация на теоретичния им модел от седем измерения на училищния климат, а именно: мотивация за постижения, справедливост, ред и дисциплина, включване на родителите, споделяне на ресурси, междуличностни взаимоотношения на учениците и отношения между ученици и учители.

- конструираният от Charles F. Kettering Ltd Профил на училищния климат е друга, също много често използвана методика. Тя се състои от секции, предназначени за ученици, учители и ръководство (администратори).
- методиката за цялостна оценка на училищната среда на Keefe и Kelley от 1990 г.;
- индекса на организационното развитие на Hoy, Smith, и Sweetland от 2002 г.;
- въпросника за описание на организационния климат на Halpin и Croft от 1963 г. и др.

2.3.3. ЗНАЧЕНИЕ НА УЧИЛИЩНИЯ КЛИМАТ.

Училището е дом на обучаващи и учащи се. За да се реализира потенциалът на един човек, е важно да той да се чувства сигурен и приет в своята работна и учебна среда. Поради това, климатът в училище трябва да бъде от такова естество, че да подпомага хората да успяват във всички области на живота си.

Freiberg and Stein (1999:11) обобщават значението на училищния климат, по следния начин: *„Училищният климат е сърцето и душата на училището. Става въпрос за онази същност на училището, заради която детето, учителят, администраторът, членът на персонала обичат училището и с нетърпение очакват да бъдат в него всеки ден. Училищният климат се отнася до това качество на училището, което помага на всеки индивид да се чувства ценен, достоен и значим, докато в същото време спонтанно създава чувство за принадлежност към нещо, надхвърлящо самия него. Климатът на едно училище може да насърчи устойчивостта или да се превърне в рисков фактор в живота на хората, които работят и учат в мястото, наречено училище”*.

Училищният климат може да влияе върху качеството на училищния живот и училището като цяло, като създава здравословни учебни пространства, подхранва мечтите и желанията на децата и родителите, стимулира творчеството и ентузиазма на учителите и издига всички свои членове (Freiberg & Stein 1999:11).

Положителният училищен климат е важен, защото:

- е от съществено значение за ефективното функциониране на училището;
- мотивира директора, учителите, учащите и родителите да участват в дейностите на училището;

- увеличава продуктивността;
- благоприятства ефективната комуникация;
- развива чувство на гордост от училището (Schreuder & Landey 2001:67).

Според Kruger (2002:25), предимствата на положителния училищен климат за персонала са:

- по-висока мотивация;
- положителна самооценка;
- дух на сътрудничество и колегиалност;
- участие и отдаденост;
- всеотдайност към мисията на училището;
- удовлетворение от работата и
- добри междуличностни взаимоотношения.

Въпреки че всяко училище има свой специфичен климат, училищата с положителен климат имат някои общи характеристики. Обикновено като такива се посочват:

- Визията и мисията на училището намират изражение в ежедневните дейности.
- Учители и учащи работят заедно за реализиране на споделените им ценности при всички дейности, и в класната стая, и извън нея.
- За атмосферата са характерни ред и цел, а училищната сграда и прилежащите площи са чисти и подредени, дори когато сградата е стара.
- Академичните и извънкласните програми са добре организирани.
- Налице е положителна култура на обучение и учене. Учителите са добре подготвени и мотивирани да отговорят на разнообразните потребности на учащите се.
- Има реални отношения на доверие между учители и учащи.
- Учители и учащи имат високи очаквания едни от други и си помагат взаимно за реализиране на тези очаквания.
- Подходът за лидерство и управление чрез съучастие е следван в цялото училище, до ниво класна стая. Учителите водят с личен пример и отчитат приносите и постиженията на учениците. Това води до спонтанно развиване на уважение между учители и ученици и така в класната стая възникват по-малко проблеми с дисциплината и конфликтни ситуации.

- Учителите си сътрудничат особено добре един с друг. Това води до доверие и подкрепа от страна на родителската общност. Всеки в училище се чувства владетел на всичко случващо се (Schreuder & Landey 2001:67-68).

„Здравословният” училищен климат се свързва с удовлетвореността на учителите от работата и добрите постижения на учениците (Hoy, Tarter, and Bliss, 1990). Smith и Piele (2006) твърдят, че училищният климат директно влияе върху възприемането на средата от страна на учителите и учениците. Положителният климат излъчва топлина, принадлежност, колегиалност. Този тип атмосфера спомага за безопасна, вдъхваща доверие и смислена среда, която насърчава академичното и личното израстване и развитие (Maninger & Powell, 2007). Директорът е отговорен за поддържането на такава среда, в която да е възможно да се осъществяват преподаването и ученето (Goddard et al., 2000; Hoy & Hoy, 2003).

Между училищния климат и академичния успех на учениците има двупосочна връзка. Изследване, проведено от Hoy и Hannum в 86 средни училища през 1997 г., потвърждава тази взаимовръзка. По подобен начин, O’Donnell and White (2005), изучавайки възприятията на учителите за директорите като елемент на училищния климат в средни училища в Пенсилвания, откриват връзка между лидерството на директора и постиженията на учениците. Подобно на Hoy и Hannum, O’Donnell и White констатират това отношение на симбиотична връзка между климат и постижения.

Положителният училищен климат позволява на учителите да изградят това, което Goddard et al., (2000) определят като „фокус върху постиженията” (академичен акцент). Такъв е налице, когато учителите вярват, че учениците им са способни на високи постижения и им осигуряват обучение в съответствие с това свое вярване. Стандартите са високи и ученето се диференцира в подкрепа на индивидуалните потребности на учениците, така че чрез старателна работа те да могат да отговорят на очакванията на своите учители.

В същото изследване се посочва, че климат, при който е налице „фокус върху постиженията”, не само подкрепя отделните учители, но и училищната общност като цяло. Директорите носят пряка отговорност за неговото изграждане като поддържат среда, където учителите могат да осигурят подкрепа на учениците.

През 1970-те и 1980-те години изследванията на училищната ефективност се насочват към структурата на училището и взаимодействието между учителите и

директора като фактори, влияещи върху постиженията на учениците (Hellriegel& Slocum, 1974; Halpin& Croft, 1963; Van Houtte, 2005). В рамките на изследване на ефективните училища училищният климат се асоциира с академичния успех на учениците. Данните от проучване на Brookover, Schweitzer, Schneider, Beady, Flood и Wisenbaker (1978) сочат, че училищният климат има по-голямо влияние върху успеха на учениците в сравнение с етническата им принадлежност и техния социално-икономически статус. Така 72% от вариацията на училищните постижения се обяснява с променливи, асоциирани с училищния климат.

2.4. РОЛЯТА НА ДИРЕКТОРА ЗА ИЗГРАЖДАНЕ НА ПОЛОЖИТЕЛЕН УЧИЛИЩЕН КЛИМАТ.

Houlihan (1988), при разглеждането на данни от изследвания на ефективните училища, открива, че „силното образователно лидерство на директора“ е най-важният елемент за развитието на ефективни училища. Той описва положителния училищен климат като корелат на това. Той също така установява, че развитието на положителни отношения, толкова важни за положителния училищен климат... „започва преди всичко с директора“ (Houlihan, 1988:154).

В скорошно изследване на ефективните училища *„директорите са цитирани като най-важните лица в училищната сграда. Това изследване разкрива за пореден път, че лидерската способност на училищните директори определя дали едно училище ще претърпи провал или ще успее“* (Jones, 2000:156). Определено, директорът играе ключова роля за развитието на училищния климат. От това как той или тя ще предпочетат да осъществят тази роля и какъв тип лидерство ще осигурят зависи дали климатът ще е положителен или отрицателен.

Sergiovanni (1984:110) отбелязва, че лидерът допринася за определяне на тона или климата в училище чрез т.нар. „административно внимание“, т.е. това, което лидерът „комуникира с другите като важно“. Комуникацията протича във времето. Отделеното време се разглежда като показател за събитията и дейностите, които лидерът – директор цени. Останалите, виждайки какво се счита за ценно, вероятно също ще му обърнат внимание.

Според Leithwood, and Riehl (2003), лидерът задава образци на важни ценности и практики. Определено вярно и в училище, както и в живота, е, че това, което правиш,

говори много по-силно от това, което казваш.

Според Littrell, Billingsley, and Cross (1994:297-310), за да се установи положителен училищен климат, директорите трябва да осигуряват атмосфера на оптимизъм и другарство, а не среда на конкуренция и конфронтация. Обединяването на персонала чрез подхода „ние“, а не чрез йерархичен подход, помага на учителите да се чувстват оценени и уважавани, както и удовлетворени и отдадени на работата си. Директорите, които поставят акцент върху емоционалната подкрепа в своите ежедневни дейности често си взаимодействат с учителите по начин, който показва взаимно уважение и загриженост – а това изпраща силно послание към учениците, когато стават свидетели на отношенията между директора и учителите.

Много педагози днес са на мнение, че лидерството на училищния директор е ключов компонент за успеха на училището.

Според Barth (1990, р.64): *„Директорът е ключът към доброто училище“*, като той стига и по-далеч, заявявайки: *„Покажете ми едно добро училище и аз ще ви покажа един добър директор“*. Директорът, като училищен лидер, често е идентифициран като доминиращата сила зад училищата с положителен климат (Bell, 2001, Green, 1994). Edmonds (1979:22) казва, че една от *„най-осезаемите и неотменими характеристики на ефективните училища“* е, че те имат силно административно ръководство.

Като цяло приведените доказателства изглеждат достатъчно убедителни и дават основание да приемем, че директорът остава централният източник за развитие на положителен климат в училището.

Обзор на литературата, посветена на училищния климат, направен от членове на Центъра за изучаване на децата в Йейл, представя списък с най-важните умения, които директорите трябва да притежават, за да се развие положителен училищен климат. Според Haynes et al., (1977), тези умения са:

1. Умения за развитие на култура на „постижения и мотивация“ в училище – формиране у учителите и учениците на увереност, че учениците могат и са готови да учат.

2. Умения за включване на персонала във вземането на решения.

3. Умения за формиране на култура на „равенство и справедливост” в училище – равно третиране на учащите, независимо от етническата им принадлежност или пол.

4. Умения за комуникация.

5. Умения за изграждане на ред и дисциплина – целесъобразност на поведението на учениците в училищната среда.

6. Умения за въвличане на родителите в дейности на училището – честота на тяхното участие.

7. Умения за създаване на професионални работни отношения с работещите в училище.

8. Умения за формиране на позитивни очаквания у персонала – очаквания на членовете на персонала, че учениците ще имат добри академични постижения, което е предпоставка за успех в живота.

9. Наличие на ясна визия от страна на директора за развитието на училището.

10. Умения за поддържане на привлекателен външен вид на училището (сградата на училището) и осигуряване на сигурна среда за учениците и работещите в училището.

11. Проява на грижа и чувствителност към всички в училище.

В настоящото изследване фокусът ще бъде поставен върху някои от посочените умения на директора, реализирани чрез следните дейности: **(а)** включване на колектива във вземането на решения, **(б)** включване на учители, родители и ученици при определянето на училищната визия, **(в)** установяване на професионални работни отношения, **(г)** включване на родителите в училищни дейности, **(д)** проява на загриженост и чувствителност към учениците – грижа за ученика, **(е)** установяване на активна комуникация между директора, учителите, родителите и учениците и **(ж)** изграждане на училищната сграда като безопасна среда.

2.4.1 ВКЛЮЧВАНЕ НА КОЛЕКТИВА ВЪВ ВЗЕМАНЕТО НА РЕШЕНИЯ.

Включването на училищния колектив във вземането на решения е един от основните фактори за развитието на позитивен климат. Директорът има ключова роля по отношение на процеса на включване на колектива във вземането на решения.

Нещо повече от него зависи как и в каква степен ще се реализира този процес.

Ноу and Miskel (1996:268) твърдят, че вземането на решения е динамичен процес, при който могат да се решат някои проблеми или да възникнат други... т.е има диалектична природа. Например, когато възникне проблем в училище и процесът по разрешаването му е на път да приключи успешно, може да възникнат други обстоятелства, които също са важни и генерират нови проблеми. Всяко решение се взема в рамките на среда, свързана с решението, която се определя от събраните и налични информация, алтернативи, ценности и предпочитания, които са налице в момента на вземане на решението. В тази среда най-голямото предизвикателство пред вземането на решение е несигурността и основната цел е тя да се ограничи.

През последните години се наблюдава значителен интерес по отношение на ролята на учителите във вземането на решения, свързани с работата на училищата. (Morrison, Wakefield, Walker & Solberg, 1994; Husband & Short, 1994; Keeny & Finch 1994; Hess, 1994).

В теорията на образованието и обучението е разпространен т.нар. СВМ подход. СВМ подход – подход на споделеното вземане на решения – се основава на логиката, че тези, които са близо до обучението на учениците, са най-добре подготвени да се вземат образователни решения. Тъй като учениците учат в класните стаи под прякото ръководство на учителите, би трябвало те да са хората включени задълбочено в процеса на вземане на решения. Според Griffin, Weiss (1993), учителите са доволни, когато техните възгледи влияят върху решенията, свързани с училището, което съответно води до усещането им, че са уважавани и пълновластни. Освен това, при полагането на съвместни усилия при вземането на решения, такива решения е вероятно да бъдат подкрепени.

Glashman & Nero (1996:88) установяват положителна връзка между участието във вземането на решения и удовлетворението на определени учители от тяхната професия. Същевременно, обаче, изследване на Hajnick, Glashman and Nero (1990:94) показва, че само малка част от директорите отделят време за такова съвместно вземане на решения. По данни от това изследване, само 9% от директорите отделят време за контакти с учителите по въпроси, свързани с управлението на училището.

В своя публикация от 1996 г. Ноу and Miskel (1996:290) цитират изследване, проведено сред учители, които посочват, че предпочитат да работят с директори,

които ги включват при вземането на решения.

2.4.2. ВКЛЮЧВАНЕ НА УЧИТЕЛИТЕ, РОДИТЕЛИТЕ И УЧЕНИЦИТЕ В ОПРЕДЕЛЯНЕТО НА УЧИЛИЩНАТА ВИЗИЯ.

Друг фактор, който влияе върху създаването и развитието на позитивен климат в училище е готовността и уменията на директора да включи учителите, родителите и учениците в дискусии относно визията на училището.

Nanus (1992:3) заявява, че *„няма по-мощна движеща сила, която води организацията към високи постижения и дългосрочен успех, от атрактивната, стойностна визия за бъдещето, която е широко споделяна”*.

Според дефиницията на Conger and Kanungo (1987:640) за визията, тя *„се отнася за една идеализирана цел, която лидерите искат организацията да постигне в бъдеще”*.

Bryman (1992) идентифицира визията като основен източник на харизма. Развитието и формулирането на тази визия са нещото, което вдъхновява и мотивира другите.

В училищата това означава, че, за да се повлияе върху действията на учителите, те всички трябва да се включат в създаването на визията на училището. Изследване на Geijsel, Sleegers & Van den Berg (1999) върху отношението на канадски и холандски учители по отношение на училищната реформа показва, че споделена визия е налице само тогава, когато учителите участват в нейното създаване и поддържане. Barnett and McCormick (2003), в свое проучване, проведено в четири училища, върху поведението на директора (неговата лидерска позиция) и създаването на визия на училището, заключават, че лидерството на директора в училищата се определя и зависи от отношенията, които той създава с отделните учители. Чрез тези отношения, лидерът има възможност да установи своето лидерство и да насърчи учителите да прилагат знания и усилия за постигане на споделената от тях цел.

2.4.3. УСТАНОВЯВАНЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНИ РАБОТНИ ОТНОШЕНИЯ.

Ролята на директора за установяване на професионални работни отношения в училище е водеща. А наличието на такива отношения влияе пряко върху климата в

училище. Важно умение на ефективния директор е овластяването на учителите, което може да се разглежда като делегиране на права и отговорности, основно чрез ангажирането им в процесите на вземане на решения. Разбира се, в практиката е възможно директорът да делегира на учителите и права, свързани с лидерството и властта в училище. Това означава директорът да действа чрез децентрализация, да споделя отговорността и властта, които има като лидер и същевременно да предлага на учителите възможност да работят в сътрудничество и в колектив.

Директорите могат да бъдат ефективни и да имат силна позиция в училище, когато са достатъчно гъвкави и позволяват на учителите да участват в решаване на възникнали проблеми и отговорно и споделено да вземат решения. Когато учителите имат усещането, че могат да предложат повече на училището, от това да преподават в своята класна стая и че могат да играят активна роля в контролирането на работната среда, това се отразява благоприятно на цялата училищна система.

Според Max Sawatzki, ролята на директора за насърчаване на колегиалността се изразява в това „*да бъде по-скоро помощник в екипно изпълнение, отколкото рицар на бял кон или началник, или надзирател*“. Авторът посочва още, че това предполага развитие, при което директорът следва да се придвижи „*към ситуация, където лидерството опира до създаването и поддържането на климат и условия за осъществяване на целите и достигането на високи постижения – ситуация, в която лидерството включва работа със и чрез другите*“ (цит. по Davies and Ellison, 1997:146).

Освен това, както Vabbar and Aspelin (1994, цит. по Tourish and Hargie, 1998) посочват, директорът трябва да управлява чрез пример, за да създаде климат на участие, инициатива и високи постижения. Той / Тя трябва да отвори каналите за комуникация и хоризонтално, и вертикално, а също така да реструктурира и да реорганизира училищната среда, ако това е необходимо, за да се улесни комуникацията и участието на всички нива.

Директорът трябва да дава възможност на своите учители чрез официални и неофициални срещи да обсъждат всякакви проблеми, засягащи техните класни стаи, поведението и постиженията на децата или преподавателските си методи и планирането и реализирането на обучението.

Друг важен аспект, който директорът като лидер трябва да има предвид, за да

засили приятелските отношения сред персонала, е да ги насърчава да посещават своите колеги в техните класни стаи, за да наблюдават как преподават определени уроци. След като часът свърши, учителите могат да обсъдят положителните и отрицателните моменти в урока и да обменят идеи за подобряване на този конкретен урок.

Директорът и сам може да посещава учителите в класните стаи и да ги наблюдава, докато преподават. Това може да бъде организирано предварително, така че учителите да знаят кога директорът планира да ги посети. По време на тези посещения, той може да наблюдава методите на обучение, които учителят използва, отклика на децата и средата в класната стая като цяло. В края на посещението директорът може да даде своите насоки, винаги дискретно, така че да се подобрят резултатите от обучението. Ролята на директора в този случай би трябвало да бъде да препоръчва и да изказва похвала, и определено не да инспектира и контролира работата на учителя. Похвалата е от особено значение, тъй като предполага признание, отбелязване и подкрепа.

2.4.4. ВКЛЮЧВАНЕ НА РОДИТЕЛИТЕ В УЧИЛИЩНИ ДЕЙНОСТИ.

Изследванията показват силна връзка между включването на родителите и училищния климат (Azzam, 2007; Henderson & Berla, 1994). Когато участието на родителите и училищният климат са в синхрон, учениците отбелязват академични успехи, посещаването на часовете се повишава, както и процентът на записалите се във висше учебно заведение. Когато, обаче, училищният климат е негостоприемен, е възможно родителите да не се включат. Когато училищата правят положителни усилия за включване на родители от различни среди, те създават връзка, която в крайна сметка ще се окаже ефективна за детето, родителя и училището (Brown & Medway, 2007; Dauber & Epstein, 1993).

Училищата могат да правят това чрез позитивни разговори по телефон, имейли или писма (Epstein, 1995a). С изпращането на положителни съобщения на родителите вкъщи, училищата изпращат послание към родителите, че са на тяхна страна. Включването на родителите в управлението на училището и в екипи, изграждащи политиката, създава усещане за приобщеност у родителите.

Davies (1991) предлага три стратегии за включване на семействата, чрез

създаване на: (а) родителски центрове, (б) програми за посещения по домовете и (в) активни изследователски екипи, които да проучват стратегии за включване на родителите. Тези стратегии могат да помогнат на училищата да създадат сътрудничество дом-училище.

2.4.5. ПРОЯВА НА ГРИЖА И ЧУВСТВИТЕЛНОСТ КЪМ УЧЕНИКА.

Изследвания от последните 20 години поставят специален акцент върху училището като място, където дейностите са съобразени и с потребностите на учениците и те могат да получат подкрепа и грижа. Това поставя пред директора нови предизвикателства – как да направи училището „чувствително” към реалните нужди на тези, които учат в него и как да ги направи активни участници в училищните процеси. Пълноценното включване на учениците в живота на училището неминуемо би повлияло училищния климат.

Според Royal and Rossi, участието на учениците може да подобри училищното образование за всички ученици, като повлияе върху академичното и социалното им развитие и им осигури опита, необходим, за да ги подготви за пълноценно участие в демократичното общество” (Royal and Rossi, 1997:2).

За съжаление, образователното законодателство в много страни отделя много малко внимание на децата като участници в образователните процеси на различните нива и въпреки че са налице инициативи като ученически съвети, те имат твърде малко възможности да играят важна роля, така че да повлияят върху начините, по които училищата работят или върху учебното съдържание, което изучават.

Училищните директори трябва да отделят повече внимание на потребностите на своите ученици и също така да им дават възможност да изразяват своите идеи по отношение на учебната програма или управлението на училището, за да развият в най-голяма степен техните компетенции и увереност. В училища с положителен климат учениците трябва да имат възможност да участват в заседанията на училището чрез своите съвети, които са избрани от децата. По време на тези заседания те могат да дават своите идеи по конкретни въпроси, като например как биха могли да подобрят външния вид на училището, какви дейности могат да организират, за да осъществят контакт с други училища и какви социални или благотворителни дейности могат да организират, за да допринесат за подобряване на тяхната общност или да помогнат на

своите съграждани.

Като се има предвид твърдението на Glatter et al (1989), че учениците имат по-добри резултати вследствие на повече комуникация с учителите и другите ученици, директорът би трябвало да осигури специфичен план за социализацията на учениците и на ниво класна стая, и на ниво училище.

Възможни действия в тази посока са:

- Да има график за определени посещения в класните стаи на другите.
- Учители и ученици да бъдат включвани в общи дейности.
- Да се поставят задачи в класната стая, които насърчават сътрудничеството между учениците.
- Да се насърчават учениците да поемат инициативи и отговорности.

Още нещо, което е много важно да направи директорът, е да изказва похвала на своите ученици, тъй като похвалата предполага признание, отбелязване и подкрепа. Освен това, може да бъде въведена и система за мониторинг на учениците и тяхната работа така, че с бързина и чувствителност да бъдат предприети изправителни или корекционни мерки по отношение на поведението и образователните постижения на детето. Не на последно място, училищният директор би трябвало да действа като наставник за учениците като ги подкрепя, помага им и ги насърчава. Тази роля на директора предполага да се подпомагат учениците чрез изслушване, споделяне на опит, съветване, насочване и упражняване.

2.4.6. УСТАНОВЯВАНЕ НА АКТИВНА КОМУНИКАЦИЯ МЕЖДУ ДИРЕКТОРА, УЧИТЕЛИТЕ, РОДИТЕЛИТЕ И УЧЕНИЦИТЕ.

Значим фактор за развитието на позитивен училищен климат е активната комуникация между директора, учителите, родителите и учениците в училище. Директорът има ключова роля за създаването и поддържането на открити канали за комуникация на всички нива.

Dennison and Shenton (1987), позовавайки се на Roger and Agarowa, (1976:140) твърдят, че *„комуникацията е жизненоважната кръв на една организация; ако някак отстраним потока на комуникация от една организация, вече няма да имаме организация“*.

При свои изследвания върху ефективни лидерски практики и връзката им с

комуникацията, Supovitz and Poglinco (2001) установяват различни типове поведение на ефективни образователни лидери. Проучванията им включват интервюта с директори и данни от проучвания и посещения / наблюдения на място. Техните открития показват, че ефективните образователни лидери поставят акцент върху сътрудничеството и комуникацията в организацията, използват символични актове, за да затвърдят *„визията, образователния фокус и да отговорят на очакванията на учителите. Те поддържат целия персонал фокусиран върху постигането на широките цели на училището“* (Supovitz & Poglinco, 2001:2).

Като описва неотдавнашно изследване, което проучва ефектите от ръководството на директора върху постиженията на учениците, Sheffield (2006), установява 66 лидерски практики в 21 области на лидерска отговорност. Две от лидерските отговорности, които имат висока корелация с успеха на учениците, са комуникация и видимост. Отговорността за комуникацията включва да бъдеш на разположение на учители, родители и ученици; да поддържаш отворени линии на комуникация с персонала, както и да осигуряваш средства на персонала да общува често с директора.

Съществен компонент от работата на директора е съзнателно да споделя значима информация, да изгражда култура на загриженост, да развива и да допринася за комуникацията в училището, където да участват колкото се може повече души, и да управлява различните теми за обсъждане в различните области на комуникацията (Presthus, 2006). Ето защо, успешните директори фактически комуникират в 100% от времето, докато са на работа, изслушвайки, говорейки, четейки и пишейки (McEwan, 2003). Arlestig (2007:2) заявява: *„Чрез комуникацията, директорът води и обединява членовете на своя колектив в работата, необходима за постигане на високи академични резултати и подобряване на училището“*. Много изследователи твърдят, че ефективната комуникация е имплицитна и експлицитна характеристика на повечето аспекти на лидерството (Elmore, 2000; Fullan, 2001; Leithwood & Riehl, 2003; Marzano, 2003).

В изследване на частен случай, проведено от Blasé (Blasé, 1987), данните показват, че управленската компетентност на директорите е тясно свързана с уменията за създаване на връзки, за комуникация и съгласуваност с другите. Отбелязва се също, че за развитието на тази компетентност значение имат качества

като решителност, целенасоченост, състрадателност, дружелюбност, интелигентност и дълги часове работа.

Когато директорите имат ясна визия за развитието на училището, която е споделена с всички участници в училищната общност, когато се създава училищна култура, която е гъвкава, съвместна, иновативна и подкрепяща усилията на всички за подобряване на постиженията на учениците, тогава са налице условия за изграждане на положителен микроклимат в училище. Ефективната комуникация на директорите е важен, ключов фактор, който допринася за успеха на учениците.

2.4.7. ИЗГРАЖДАНЕ НА УЧИЛИЩНАТА СГРАДА КАТО БЕЗОПАСНА СРЕДА.

Понастоящем въпроса за сигурната и безопасна училищна среда става все по-актуален. Много училища и техните директори са изправени пред необходимостта да защитят децата докато са на училище чрез изграждането на училищната сграда и други училищни пространства (напр. училищен двор) като безопасни места. Всяка институция от системата за образование и обучение се отличава с конкретна физическа инфраструктура (Van Rensburg, Landman & Bodenstein, 1988:493). Промяната на училищното пространство и среда зависи изцяло от директора като мениджър на училището.

Според Badenhorst (1987:113), един от факторите, които определят приятното усещане, че си добре дошъл, което е характерно за ефективното училище, е неговата физическа среда. Lipham and Hoch (1974:305) са на мнение, че планирането и проектирането на училищните сгради включва спазването на някои изисквания, сред които ключово значение имат: да изпълняват своята функция добре, да отговарят на образователните очаквания на учениците и общността. За да бъдат наистина чудесни, училищните сгради трябва да са нещо повече от „съд“, място, където се реализира образователната програма. Училището трябва да бъде приятелско, атрактивно и стимулиращо място, да създава усещане за сигурност и да излъчва чувство за гордост пред всички, които обслужва. Физическата среда, в която преподавателите работят и учащите учат, може и влияе върху това, което правят и върху това как се чувстват, т.е. тя може да повлияе на преподаването и ученето, на моделите за комуникация, на степента на проявата на дисциплинарни проблеми в

училището и др. Ако физическата среда на едно училище е добре поддържана, светла, искряща, то това училище, ще предизвика интереса на хората (Gorton, 1976:45).

Училищната безопасност е една от гаранциите за ефективно училище (Thurston & Lotto, 1990:177-178). За тези училища е характерна учебна среда, която е безопасна и подредена, без да е потискаща, както и физическа среда, която е чиста и добре поддържана. Училището трябва да е място, където учениците могат да се съсредоточат върху своето учене, без да се тревожат за въпроси, свързани с дисциплината, сигурността и безопасността. Затова е необходимо е да се вземат мерки, които да гарантират наличието на такава среда.

Thurston and Lotto (1990:178) поддържат тезата, че ефективното училищно ръководство и педагозите трябва да работят заедно, за да гарантират, че:

- Училищните правила и последствия са ясно дефинирани, предадени и разбрани от учащи, учители и родители.
- Правилата се прилагат справедливо и последователно.
- Правилата в класната стая и в училището са неразделно свързани.
- Подходящото поведение се моделира чрез личен пример.
- Педагози и учащи са включени в разработването на училищните правила.
- Осигурена е подкрепа за спазване на училищните правила.
- Действително всички членове на персонала подкрепят и прилагат дисциплинарите процедури.
- Проблемите се разрешават бързо и енергично.
- Има осигурена подкрепа за системата на ръководство.
- Педагозите имат осигурена подкрепа при проблеми с дисциплината в техните класни стаи.

В резюме ще обобщим приоритетните *дейности на училищния директор, които според нас имат ключово значение за развитието на положителен училищен климат:*

- Включване на колектива във вземането на решения.
- Включване на учителите, родителите и учениците при определянето на училищната визия.
- Установяване на професионални работни отношения.
- Включване на родителите в училищни дейности.

- Проява на грижа и чувствителност към ученика.
- Установяване на активна комуникация с учители, родители и ученици.
- Изграждане на училищната сграда като безопасна среда за всички, които работят и учат в училище.

Тези управленски дейности на директора са основа на предложения в следващата глава авторски *Модел за създаване на положителен училищен климат с включването на всички заинтересовани страни*. Реализирането им от директора създава условия за изграждане на *позитивен училищен климат*, който се отличава със следните характеристики:

- Учителите, родителите и учениците са включени във вземането на решения.
- Учителите, родителите и учениците участват в дискусии относно визията на училището.
- В училището са установени професионални работни взаимоотношения.
- Родителите са включени в училищните дейности.
- Учениците получават подкрепа и грижа в училище.
- В училището има ясни и открити канали за комуникация.
- Училището е безопасно място за учениците.

Накрая, теоретичният преглед на проблема за лидерството на директора при изграждането на положителен училищен климат, различният поглед към концептуализирането на училищния климат и теоретичните модели, които го обясняват ни позволяват да изведем наша работна дефиниция за училищен климат.

За автора на изследването *училищният климат се отнася за качеството и характера на училищния живот. Той включва компоненти като колегиалност, сътрудничество, открити канали за комуникация, чувство за принадлежност към училището и е условие всички заинтересовани страни (директор, учители, родители и ученици) да се чувстват важна част от училищната общност.*

ТРЕТА ГЛАВА.

МОДЕЛ ЗА СЪЗДАВАНЕ НА ПОЛОЖИТЕЛЕН УЧИЛИЩЕН КЛИМАТ С ВКЛЮЧВАНЕТО НА ВСИЧКИ ЗАИНТЕРЕСОВАНИ СТРАНИ.

3.1. ХАРАКТЕРИСТИКИ НА ПОЛОЖИТЕЛНИЯ УЧИЛИЩЕН КЛИМАТ.

Всяко училище развива свой собствен климат, за да постигне определени цели. Училищният климат, който спомага за ефективността на училището, както е представен в съвременната библиография (Passiardi G, 2001; Jacobson & Lombard, 1992; Halawh, Haynes et al, 1997), се отличава със следните характеристики:

1. Насоченост към постижения и мотивация.
2. Включване на колектива във вземането на решения.
3. Равенство и справедливост (еднакво отношение спрямо учениците, независимо от етническата принадлежност или пола).
4. Ефективна комуникация.
5. Наличие на ред и дисциплина (уместност на поведението на учениците в училищната среда).
6. Включване на родителите (честота на родителското участие в училищни дейности).
7. Установяване на професионални работни отношения.
8. Очаквания на колектива за успех (очакванията на членовете на колектива, че учениците ще се справят добре в академично отношение и ще водят успешен живот)
9. Наличие на ясна визия за училището.
10. Училищната сграда като безопасна среда.
11. Грижа и чувствителност към учениците.

За създаването на модел на позитивен училищен климат, ще се фокусираме на следните характеристики на положителния училищен климат: **а)** учителите, родителите и учениците са включени във вземането на решения **б)** учителите, родителите и учениците участват в дискусии относно визията на училището **в)** в училището са установени професионални работни взаимоотношения **г)** родителите са включени в училищните дейности **д)** учениците получават подкрепа и грижа в училище **е)** в училището има ясни и открити канали за комуникация **ж)** училището е безопасно място

за учениците.

След запознаване с богатството от литературни източници по проблема за училищния климат стигнахме до заключението, че най-влиятелните фактори при определянето или промяната на климата в едно училище са директорът и неговият лидерски подход. Но за да бъде успешен, той трябва да включи в това свое усилие и всички други заинтересовани страни (ученици, родители и учители).

Модел на училищен климат, който наистина изследва партньорството на всички заинтересовани страни, не беше открит. Ето защо, авторката на настоящото изследване създаде свой собствен модел, с цел да обясни значимостта на това партньорство за развитието на положителен климат в училище. Следният модел представя включването на заинтересованите страни (директор, ученици, родители и учители) в създаването на положителен училищен климат.

Авторският модел включва следните **компоненти**:

А. Характеристики на положителния училищен климат:

- Учителите, родителите и учениците са включени във вземането на решения.
- Учителите, родителите и учениците участват в дискусии относно визията на училището.
- В училището са установени професионални работни взаимоотношения.
- Родителите са включени в училищните дейности.
- Учениците получават подкрепа и грижа в училище.
- В училището има ясни и открити канали за комуникация.
- Училището е безопасно място за учениците.

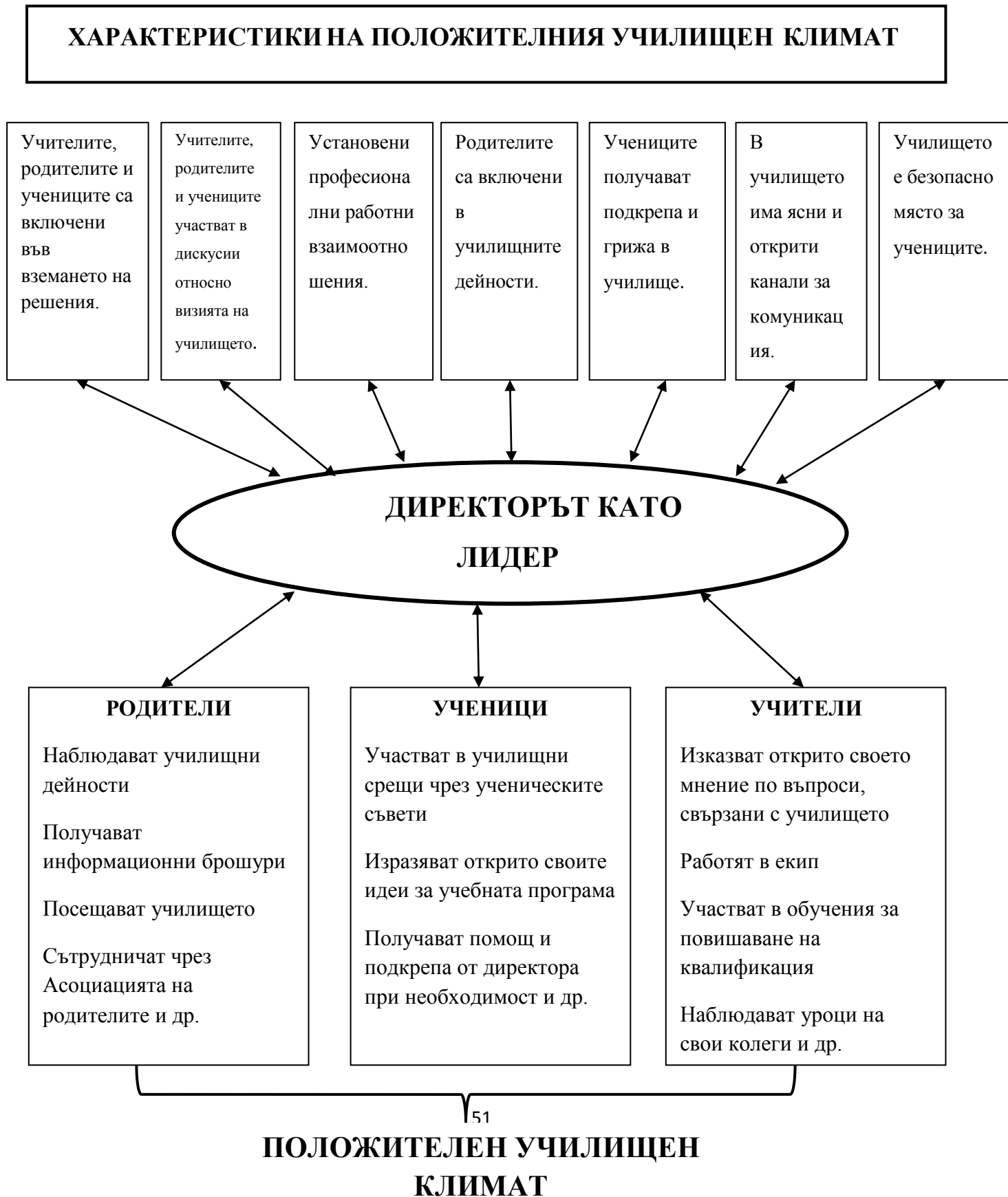
Б. Заинтересовани страни – учители, ученици, родители – за създаването на позитивен училищен климат.

В. Директорът като училищен лидер и основен фактор за развитието на училищен климат.

Г. Дейности за изграждане на положителен училищен климат.

Онагледен със своите компоненти и подкомпоненти той е представен на фигура 1.

Фигура 2. Авторски модел на създаване на положителен училищен климат
с включване на всички заинтересовани страни



Според представения модел, директорът трябва да работи систематично, така че училището, ръководено от него, да може да формира тези характеристики, които ще доведат до положителен училищен климат. Също така, основна задача на директора е да създаде и да поддържа училищен климат, при който свързаните членове ще разгърнат максимално своя потенциал. За да постигне това, той трябва да работи съвместно с другите заинтересовани страни и да ги включи в процеса на създаване на положителен училищен климат (Saitis: 2008, Karatasios, G & Karamitrou, A:2010). Директорът трябва да има предвид, че родителите, учителите и учениците не са само пасивни участници, които очакват наготово неговите решения, а трябва да бъдат включени активно в процеса.

С други думи, въпреки че постигането на положителен климат в училище зависи основно от директора, за да го постигне, той/тя трябва да си сътрудничи с другите заинтересовани страни.

3.1.1. ВКЛЮЧВАНЕ НА УЧЕНИЦИТЕ В ИЗГРАЖДАНЕТО НА УЧИЛИЩНИЯ КЛИМАТ.

Учениците са основни участници в процеса на обучение в училище. Като важна част от училищната общност, те играят определена, значима роля за спокойната работа в училище и за изграждането на позитивен училищен климат.

Включването на учениците в дейности за изграждане на училищния климат е важно, тъй като ги кара да се чувстват значими и признати. Kohn (1998:242) поддържа мнението, че по-доброто поведение се насърчава в степенята, до която на учениците се дават отговорни позиции. От само себе си се разбира, че участието на учениците в дейности за ръководство на училището им дава по-силно чувство за принадлежност към училищната организация и така насърчава тяхното сътрудничество с управленския екип, защото включването естествено изисква от тях да сътрудничат (Snell & Janney 2000:14). Също така, това чувство на принадлежност повлиява положително на учениците да поемат с ентузиазъм отговорности в класната стая и в училището като цяло, да се грижат за училищната собственост и да се стремят да подобрят училището като среда, в която учат и живеят. Това, в известна степен, може да допринесе за положителна атмосфера, благоприятстваща преподаването и ученето. Откритията на Wallin (2003:59-61) потвърждават, че включването на учениците в дейности на училищното

ръководство подобрява училищния климат.

Като имат предвид гореизложеното, директорите трябва да обръщат повече внимание на потребностите на своите ученици и също така да им дават възможност да изразяват идеите си. Те, също така, трябва да им дадат възможност да участват със своите ученически съвети в училищни заседания. По време на тези срещи, могат да дават своите идеи по конкретни въпроси като например как биха могли да подобрят изгледа на училището. Тъй като учениците са неделима част от училището, не е преувеличено да се каже, че училището не може да съществува без ученици. Ето защо, учениците са важни, когато се обсъждат училищни въпроси; те са животелната сила на училището и следователно, центърът на всички дейности, които се случват в него.

3.1.2. ВКЛЮЧВАНЕ НА РОДИТЕЛИТЕ В ИЗГРАЖДАНЕТО НА УЧИЛИЩНИЯ КЛИМАТ.

Директорът трябва да включва в процеса на създаване на училищен климат и родителите.

Повечето родители, независимо от раса или възраст, желаят най-доброто за своите деца. Те искат децата им да имат по-добър живот, да се справят успешно в училище и да видят едно цялостно завършено дете, което успява в академично отношение и има добра ценностна система (Constantino 2003:15). Включването на родителите в образованието на техните деца не е нещо ново; повечето изследвания върху родителското участие са единодушни, че то значително допринася за представянето на учениците (Rosenblatt & Peled 2002:349).

Epstein (2002:7) твърди, че развитието на партньорство с родителите подобрява климата в училище, свързва семействата с училището и общността, а също и помага на учениците да постигнат успех в училище и по-късно в живота. С други думи, когато родители, ученици, учители и директори се виждат един друг като партньори в образованието, в училището има положителен климат. Това е така, защото взаимодействието с родителите и общността създава ситуация, в която учениците получават сходни мотивиращи послания за важността на училището, упоритата работа, положителния характер и т.н от различни хора по различно време. С оглед на изложеното по-горе може да се предположи, че ако учениците смятат, че всеки се интересува от успеха им, те са по-склонни да изградят нагласи за добро поведение в училище и да работят усилено, за да разгърнат пълния си потенциал; и следователно

отсъствията и процентът отпаднали от училище ще намалее.

Честотата на общуване с родителите и даването на обратна връзка е друг въпрос, който директорът трябва да обмисли. Насърчаването на някои училищни дейности като фиксирането на график с приемни часове, където родителите могат да бъдат информирани за напредъка на своите деца, информационните бюлетини, публикувани от училището и наблюдението на училищните дейности от родителите допринася за развитието на училищната комуникация и създаването на положителен климат в училище, с фокус върху постигането на целите.

Според Roueche and Baker (1986:25), директорът трябва да е постоянно в контакт с родителите, като използва разнообразни начини и средства за комуникация. Така, например, чрез определени срещи, чести или спорадични разговори по телефона, но също и по пощата, родителите трябва да бъдат осведомявани за това какво очакват учителите от техните деца, както и за нивото на техните училищни постижения.

Междувременно, в училищата с положителен климат се прилага политика на свободен достъп до училището, така че родителите да могат да общуват с учителите и дори да предлагат помощ и подкрепа в класните стаи.

Функция на директора и управленското ръководство е да направят училищната среда безопасна, приветлива, открита за комуникация с родителите, така че те да се чувстват добре дошли в сградата на училището и да изразяват своето мнение по образователни въпроси, които се отнасят до техните деца. Освен това, родителите могат да участват в комисиите, които дават допълнителни идеи за развитието на училищните планове и програми. Чрез различни организации на родителите, например Асоциацията на родителите, те могат да се информират за някои факти в училище и възможностите за доброволческо участие в различни събития.

Родителите трябва да бъдат подпомагани, за да погледнат на себе си като на заинтересовани страни и да бъдат насърчавани да се държат съответно по този начин. Затова директорите трябва да положат повече усилия по отношение на мотивирането им да изпълняват своята роля в образованието на децата си и да допринасят за създаването на приятен климат в училище.

3.1.3. ВКЛЮЧВАНЕ НА УЧИТЕЛИТЕ В ИЗГРАЖДАНЕТО НА УЧИЛИЩНИЯ КЛИМАТ.

Без съмнение, основен фактор за създаването на положителен климат в училище са

учителите. Поради тази причина, директорът е длъжен да включва своя колектив в този процес. Положителната и приятна работна среда също би имала положителен ефект върху настроението на учителите и следователно може да доведе до повишаване на качеството на тяхната работа.

За да работят по посока на създаване на приятен климат в училище, директорите трябва да имат доверие на учителите си и да им предоставят различни възможности за участие и принос в живота на училището. Следователно, от тях се очаква да си сътрудничат в хармония с учителите.

Както вече споменахме, един от факторите, които допринасят за създаването на положителен климат в училище, е да се включи колективът в процеса на вземане на решения. Според Glashman and Nero (1996:88), е установено, че участието във вземането на решения е положително свързано с удовлетворението на отделните учители по отношение на преподавателската професия.

Докато отчита факторите, които допринасят за положителния климат, Theofilidis (1994:52), изтъква, че: „двупосочната комуникация между учителите и училищните директори допринася за създаването на положителен климат в училище. Съобразителната комуникация и доброто сътрудничество между членовете на преподавателския състав и директора са необходими елементи не само за нормалното функциониране на училището, но и за създаването на положителна среда”.

От много решаващо значение за директора е да посещава класните стаи всеки ден и да общува с учителите като споделя мисли, идеи и своята философия, а също и да бъде готов по всяко време да консултира и да изслуша учителите. Директорът има възможност по време на почивките и срещите да бъде в контакт с останалата част от персонала на училището и така да обменя идеи и мисли по някои въпроси, и заедно да бъдат разрешени текущи проблеми, които могат да възникнат в училището.

3.2. УПРАВЛЕНСКИ ДЕЙНОСТИ НА ДИРЕКТОРА, ЗА ВКЛЮЧВАНЕ НА ВСИЧКИ ЗАИНТЕРЕСОВАНИ СТРАНИ ЗА СЪЗДАВАНЕТО НА ПОЛОЖИТЕЛЕН УЧИЛИЩЕН КЛИМАТ.

Всеки директор е изправен пред предизвикателството да формулира управленска стратегия, която включва всички заинтересовани лица в училищните дейности, така че училищният климат да стане положителен. Следвайки разработения по-горе модел,

последният му компонент Г. включва дейности, чрез които директорът може да реализира стратегията си за изграждане на положителен училищен климат. За всяка от дейностите са посочени форми на участие на заинтересованите страни – учители, родители и ученици.

Таблица 1. Дейности за развитие на позитивен училищен климат и форми на участие на заинтересованите страни.

ДЕЙНОСТИ ЗА РАЗВИТИЕ НА ПОЗИТИВЕН УЧИЛИЩЕН КЛИМАТ	ФОРМИ НА УЧАСТИЕ			
	УЧИТЕЛИ	РОДИТЕЛИ	УЧЕНИЦИ	ДИРЕКТОР
<p>1. Включване на колектива във вземането на решения</p> <p>а) На ниво процес на преподаване и учене</p> <p>б) В сферата на допълнителните училищни дейности</p>	<p>1а) Участие в учителски срещи</p> <p>1б) Участие на учителите в сферата на мениджмънта на класната стая</p>	<p>1а) Участие чрез асоциация на родителите</p> <p>1б) Участие в съвместни срещи за планиране на училищни дейности</p>	<p>1а) Участие чрез ученически съвети</p> <p>1б) Участие чрез ученически съвети</p>	<p>Включва всички заинтересовани страни в съвместни срещи за планиране на училищните дейности.</p>
<p>2) Включване на учители, родители и ученици в определянето на училищната визия.</p> <p>а) На ниво процес на преподаване и учене</p> <p>б) В сферата на допълнителните</p>	<p>2а) Участие в учителските срещи</p>	<p>2б) Ориентиращи срещи за визията на училището трябва да се провеждат в началото на учебната година.</p>	<p>2а) Споделяне на тяхното мнение по отношение на визията на училището посредством ученическите съвети. То може да бъде публикувано в училищния вестник.</p>	<p>В началото на годината трябва да включи всички заинтересовани страни в разработването на визията на училището.</p>

ДЕЙНОСТИ ЗА РАЗВИТИЕ НА ПОЗИТИВЕН УЧИЛИЩЕН КЛИМАТ	ФОРМИ НА УЧАСТИЕ			
	УЧИТЕЛИ	РОДИТЕЛИ	УЧЕНИЦИ	ДИРЕКТОР
училищни дейности				
3) Установяване на професионални работни отношения. а) На ниво процес на преподаване и учене б) В сферата на допълнителните училищни дейности	За) - Сътрудничество между учителите, които преподават на един випуск, с цел да се подобрят техните умения за планиране на обучението и преподаване (използване на разнообразни методи), е чрез дискусии и обмен на идеи. - Насърчаване на учителите да посещават свои колеги в класната стая и да ги наблюдават, докато преподават. - Записване на видео на час на опитен учител и обсъждане. - Опитни учители могат да представят на срещи на колектива актуални въпроси, отнасящи се до преподавателската методика и			- Насърчава младите учители да си сътрудничат с опитни учители, за да подобрят своите методи на планиране и преподаване. - Насърчава учителите да избират кой метод работи най-добре в техния клас. - Позволява на учителите да участват в семинари, предлагани от Министерството на образованието. - Осигурява на учителите адекватни ресурси и материали.

ДЕЙНОСТИ ЗА РАЗВИТИЕ НА ПОЗИТИВЕН УЧИЛИЩЕН КЛИМАТ	ФОРМИ НА УЧАСТИЕ			
	УЧИТЕЛИ	РОДИТЕЛИ	УЧЕНИЦИ	ДИРЕКТОР
	<p>дисциплината в класната стая.</p> <p>- Опитните учители могат да бъдат помолени да наблюдават младите си колеги и да им помагат чрез наставничество.</p> <p>- На учителите се дава свободата да избират какво работи най-добре в тяхната класна стая.</p> <p>- Директорът трябва да поддържа политика на отворените врати, за да могат учителите да изразяват своите притеснения.</p> <p>3б) - Учителите могат да участват във вечерни семинари, предложени от Министерството на образованието.</p> <p>Също така, те ще прекарат време заедно извън училищните часове.</p>			

ДЕЙНОСТИ ЗА РАЗВИТИЕ НА ПОЗИТИВЕН УЧИЛИЩЕН КЛИМАТ	ФОРМИ НА УЧАСТИЕ			
	УЧИТЕЛИ	РОДИТЕЛИ	УЧЕНИЦИ	ДИРЕКТОР
<p>4) Включване на родителите в училищни дейности.</p> <p>а) На ниво процес на преподаване и учене</p> <p>б) В сферата на допълнителните училищни дейности</p>	<p>4а) Те трябва да канят родителите в класните стаи да наблюдават уроците.</p> <p>4б) На децата трябва да се възлагат проекти, които изискват участието на родителите.</p>	<p>4а) Те трябва да идват в училище и да представят своите лични знания, умения, таланти и културен опит по време на училищни дейности като дните на професията или обучителни сесии.</p> <p>4б) - Да помагат за надзора при провеждане на вечерни спортни събития.</p> <p>- Да помагат при честването на събития.</p> <p>- Да помагат на учениците с техните проекти.</p>	<p>4б) Те търсят помощ от родителите си за проектите.</p>	<p>Включва родителите във всички училищни дейности.</p>

ДЕЙНОСТИ ЗА РАЗВИТИЕ НА ПОЗИТИВЕН УЧИЛИЩЕН КЛИМАТ	ФОРМИ НА УЧАСТИЕ			
	УЧИТЕЛИ	РОДИТЕЛИ	УЧЕНИЦИ	ДИРЕКТОР
<p>5) Проява на грижа за ученика</p> <p>а) На ниво процес на преподаване и учене</p> <p>б) В сферата на допълнителните училищни дейности</p>	<p>5а) - Имат в програмата си един свободен час за учениците, за да говорят с тях.</p> <p>- Прилагат заедно с учениците политика на ненасилие и дисциплина.</p> <p>- Подпомагат творчеството на учениците чрез участие в различни културни мероприятия заедно с тях, така че да развият техните таланти.</p> <p>- Създават групи за разрешаване на въпроси, които може да възникнат спонтанно.</p> <p>- Използват техники за положително стимулиране на учениците. Променят преподавателските си тактики, в зависимост от конкретния ученик, с когото се работи.</p>	<p>5б) - Участват в работни срещи на родители и учители по теми като: как да помагаме за домашните работи, дислексията и подкрепата при поведенчески проблеми и др.</p>	<p>5а) -Ученическите съвети в сътрудничество с учителите могат да разработят училищна политика на ненасилие и дисциплина.</p> <p>- Чрез ученическите съвети изразяват своите мнения по отношение на учебната програма или ръководството на училището.</p> <p>- Развиват системи за подкрепа сред учениците, напр. Система на приятелите, в съответствие с която всеки ученик е определен за помощник/приятел/наставник на по-малки ученици, които имат проблеми.</p>	<p>- Той винаги трябва да е на разположение на учениците, за да реши възникнали проблеми, които може да ги засягат.</p> <p>- Той трябва да насърчава учителите да предлагат на родителите работни срещи по теми като: как да помагаме за домашните работи, дислексията и др.</p>

ДЕЙНОСТИ ЗА РАЗВИТИЕ НА ПОЗИТИВЕН УЧИЛИЩЕН КЛИМАТ	ФОРМИ НА УЧАСТИЕ			
	УЧИТЕЛИ	РОДИТЕЛИ	УЧЕНИЦИ	ДИРЕКТОР
	5б) - Предлагат на родителите работни срещи по теми като: как да помагаме за домашните работи, дислексията и подкрепата при поведенчески проблеми и др.			
б) Установяване на активна комуникация между директора, учителите, родителите и учениците. а) На ниво процес на преподаване и учене б) В сферата на допълнителните училищни дейности	ба) - Изготвят календар с училищни дейности за родителите. - Изготвят наръчник за ученици/ родители, с информация за училищните политики, който се раздава в началото на учебната година. - Разработват уебсайтове, за комуникация с учениците по време на учебните часове. - Веднъж седмично или месечно, папки с работите на	ба) - Общуват с учителите чрез имейл по време на учебната година. б) - Асоциацията на родителите може да планира вечерни срещи с учителите.	ба) - Чрез ученически съвети. - Определяне на места за срещи за дискусии между ученици и учители, напр.закусвалнята, стаята за отдих и др.	- Създава атмосфера на общуване - На разположение е на всички заинтересовани страни по време на учебните часове.

ДЕЙНОСТИ ЗА РАЗВИТИЕ НА ПОЗИТИВЕН УЧИЛИЩЕН КЛИМАТ	ФОРМИ НА УЧАСТИЕ			
	УЧИТЕЛИ	РОДИТЕЛИ	УЧЕНИЦИ	ДИРЕКТОР
	<p>ученика могат да бъдат изпращани за отзиви и коментари до техните родители.</p> <p>бб) Използват различни канали за комуникация с родителите - телефонни разговори, писма или посещения на родители.</p> <p>-Предлагат линия за помощ на родителите за извънучебните часове.</p> <p>- Провеждат вечерни срещи с родителите.</p>			
<p>7) Изграждане на училищната сграда като безопасна среда</p> <p>а) На ниво процес на преподаване и учене</p> <p>б) В сферата на</p>	<p>7а) – Прилагат заедно с учениците училищна политика на ненасилие и дисциплина.</p> <p>- Създават комисия от учители за справяне със случаите на неподчинение от</p>	<p>7б) - Родителите със специални умения (художници, бояджии, цветари, дърводелци) могат да помогнат за създаването и подобряването на училищната среда (с градинарство,</p>	<p>7а) – Прилагат заедно с учителите политика на ненасилие и дисциплина.</p> <p>7б) Участват в дейности за подобряване на училищната среда</p>	<p>- Включва всички заинтересовани страни в разработването на политика на ненасилие и дисциплина.</p> <p>- Включва всички заинтересовани</p>

ДЕЙНОСТИ ЗА РАЗВИТИЕ НА ПОЗИТИВЕН УЧИЛИЩЕН КЛИМАТ	ФОРМИ НА УЧАСТИЕ			
	УЧИТЕЛИ	РОДИТЕЛИ	УЧЕНИЦИ	ДИРЕКТОР
допълнителни училищни дейности	страна на учениците 7б) - Помагат на ученици и родители да участват в дейности за подобряване на облика на училището.	изработване на външни пейки, на които учениците да сядат по време на междучасията, безплатно боядисване на училищата и др.). - Могат да се събират дарения от обществостта за реновиране на училището.	(украса с плакати, ученически творби, графики по стените). - Групи ученици могат да помагат за почистването на училището (те могат да изхвърлят боклука в края на деня).	страни в изграждането на училището като сигурно, безопасно и красиво място за учене и работа.

Разработеният модел и посочените дейности, като част от него са апробирани и приложени в процеса на емпиричното изследване, проведено в малко училище, в което към момента работи авторът на настоящата дисертация. На базата на описаните дейности авторът изведе съответни критерии, въз основа на които ще бъде направен анализа на резултатите от изследването.

Критерий 1: Включване на заинтересованите страни във вземането на решения.

Критерий 2. Включване на учители, родители и ученици в определянето на училищната визия.

Критерий 3. Установяване на професионални работни отношения.

Критерий 4. Включване на родителите в училищни дейности.

Критерий 5. Проява на грижа за ученика.

Критерий 6. Установяване на активна комуникация между директор, учители, родители и ученици.

Критерий 7. Изграждане на училищната сграда като безопасна среда.

ЧЕТВЪРТА ГЛАВА.

МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО.

4.1. ЦЕЛИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО И ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ВЪПРОСИ.

При планирането на изследването си поставихме следните **цели**:

1. След обзор на литературата по проблема за лидерската роля на директора за изграждането на позитивен училищен климат и анализ на най-важните характеристики на този климат, да се разработи модел за включването на всички заинтересовани страни за създаването на положителен климат в училище.

2. Да се приложи разработеният модел, в съответствие с описаните в него дейности.

3. Да се извърши мониторинг и да се оценяват резултатите от неговото приложение посредством:

3.1. мониторинг на училищната среда (физически характеристики);

3.2. мониторинг на поведението на всички заинтересовани страни в училището (психологически характеристики);

3.3. оценка на проявленията на положителния училищен климат – напредъка на учениците по отношение на академичния им успех (познавателни аспекти), включването на родителите в училищните дейности, подобряването на взаимодействието и комуникацията между заинтересованите страни в училище (социално-педагогически аспект).

4. Да се подготвят съответни препоръки, които биха могли да доведат до подобряването на училищния климат в случаи на други конкретни училища.

Това изследване се опита да отговори на следните въпроси:

1. Какво разбира под положителен училищен климат всяка заинтересована страна, участвала в изследването – директор, учители, ученици и родители?

2. Какво работи добре в X Начално училище след приложението на модела?

3. Защо работи толкова добре?

4. Колко важна е ролята на директора за развитието на положителен училищен климат според всички заинтересовани страни?

Авторът на изследването прави опит да приложи в интегрирана система

факторите за изграждане на положителен училищен климат, очертани в създадения от нея авторски модел, а именно: а) директорът като лидер на училището; б) включването на учителите, учениците и родителите в управлението на училищния живот чрез в) реализиране на съвкупност от конкретни дейности, ръководени и/или подкрепени от директора на училището. Моделът е приложен в училището, където и към момента изследователят работи.

Методиката на изследването се базира на **качествен подход за изследване**. Прилагането на такъв подход има своите конкретни аргументи:

На първо място, трябва да се отбележи, че качествено изследване се различава от количественото изследване. Това са две различни изследователски парадигми, които се основават на различни допускания, концепции и предложения. *„Качественото изследване описва даден феномен с думи, а не с числа и мерки, докато количественото изследване описва даден феномен с числа и мерки, а не с думи”* (Krathwohl 1993:740). По-конкретно, качественият подход е задължителен, когато изследователските въпроси изискват задълбочено проучване (Stake, 1995). Въпросите за едно качествено изследване започват с как или какво, така че изследователят да добие задълбочена представа какво се случва по отношение на изследваната проблематика (Patton, 2002, Seidman, 1991).

Също така, качествено изследване позволява на изследователя да проучи явления като чувства или мисловни процеси, които е трудно да бъдат отделени или изучени чрез конвенционалните изследователски методи (Strauss & Corbin, 1998). За настоящото проучване, бяха изследвани възприятията на участниците (директор, учители, ученици и родители) по отношение на климата в училище.

Освен това, използването на методи за качествено изследване е добър подход при изследвания на явления в тяхната естествена среда (Denzin & Lincoln, 2003).

Не на последно място, качествените методи открояват ролята на изследователя като активен участник в изследването (Creswell, 2005). В настоящото изследване, авторът на дисертационното изследване е основният движещ механизъм в събирането на данни и тяхната систематизация и интерпретация (Stake, 1995).

4.2. МЯСТО НА ПРОВЕЖДАНЕ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО.

Училището, където бяха приложени гореизложените дейности, се намира в село Симу в окръг Пафос. Това е малко, планинско село, където местните жители се

занимават предимно със земеделие и животновъдство. В училището има 16 деца. Класовете в училище са разпределени в групи. В първата стая са първите три класа (А, В, Г), а във втората – другите три (Δ, Е, Σ). Има трима учители и директор в училището. В училището се прилага учебен план, включващ изучаването на 13 учебни предмета (60 учебни часа седмично).

4.3. МЕТОДИ НА ИЗСЛЕДВАНЕ.

В настоящия труд се прилага модел на изследване на частен (конкретен) случай (case study) – малко училище. Тази дизайн-стратегия е подходяща за настоящото изследване, тъй като позволява на автора да наблюдава всички заинтересовани страни в естествена среда и „да почувства” училищния климат през тяхната перспектива.

Автора избра да направи изследване на частен случай, защото по този начин има възможност да събере по-комплексна и по-детайлна информация за промените, които настъпват в училището (мястото на изследване) след прилагане на създадения авторски модел.

Stake (1995) описва методиката на изследването на частен случай като стратегия, която изследователят използва за задълбочен анализ на програма, събитие, дейност, процес или едно или повече лица.

Изследването на частни случаи има своите ограничения по отношение на време и дейности, но изследователите събират подробна, детайлна информация като използват различни процедури и методи за събиране на данни в определен период от време.

В хода на изследването бяха използвани следните методи

- а. интервю (интервю лице-в-лице (директно/непосредствено и индивидуално) и интервю във фокус-група);
- б. наблюдение;
- в. документиране.

Получените резултати бяха анализирани чрез подхода на триангулиране – поглед към резултатите от три различни страни (кръстосан анализ и проверка). По този начин може да се влияе в положителна посока върху надеждността на изследването.

4.3.1. ИНТЕРВЮ.

В хода на изследването са проведени директни интервюта с директора на училището, с родителите на децата, с училищния колектив и групово интервю с учениците.

Изборът на интервюто като метод за събиране на емпирични данни в настоящото изследване има своята конкретна аргументация в следните тези.

Интервюто, според Cohen and Manion (1991), може да служи за три цели. На първо място, то може да бъде използвано като основно средство за събиране на информация. Второ, то може да бъде използвано за проверка на хипотези и да бъдат предлагани нови такива, а също и като обяснително средство, което спомага да се изяснят променливите и отношенията. И трето, интервюто може да бъде използвано съвместно с други методи в хода на изследването.

Проведените интервюта са от типа „полу-структурирано интервю“. Този тип интервю дава на интервюиращия известна гъвкавост да реши кога е подходящо да се проучат някои теми в по-голяма дълбочина или да се задават въпроси, които първоначално не са били планирани (Robson, 1993; Patton, 2002)

По този начин, проведените интервюта са полезен инструмент, който помага на автора да събере задълбочена информация за климата в училище след прилагането на модела.

4.3.2. „ФОКУС-ГРУПА“.

При интервюирането на учениците (16), бяха проведени групови интервюта във фокус-групи. Кои са аргументите на изследователя за това?

Най-голямото предимство на интервюто във фокус-групи пред индивидуалното интервю е свободата, която първото дава, по-голям брой от респондентите да бъдат включени в изследването. Фокус-групите позволяват на изследователя да събере информация за възприятията на много повече ученици и следователно дават възможност констатациите да бъдат по-представителни, отколкото би било възможно посредством няколко отделни интервюта. Фокус-групите също така дават възможност на ученици, които биха се притеснили от индивидуално интервю. Принадлежността към група връстници им дава известна степен на комфорт, което насърчава даването на повече отговори (Janesick, 1998).

4. 3. 3. НАБЛЮДЕНИЕ.

Сред методите за събиране на емпирични данни, използвани в изследването, е наблюдението. Кои са аргументите на автора за избора на този метод?

В хода на изследването е използвано пряко наблюдение, защото *„на определени изследователски въпроси може да се отговори най-добре чрез наблюдение как действат хората и как изглеждат нещата”* (Fraenkel and Wallen, 2003: 450). По този начин изследователят има личен поглед върху случаите и следва препоръката на Fraenkel and Wallen (2003) *„Ако искаш да знаеш какво правят те... нищо не може да замени това да ги наблюдаваш”* (р. 450).

Наблюдението позволява на изследователя да придобие „от първа ръка”, да разбере начина, по който работи конкретното училище, така че да проектира проследяването на дейността (Merriam, 1998; Stake, 1995) и да има възможност да научи неща, за които хората не биха били склонни да говорят в интервю. Разбирането на средата, в рамките на която хората си взаимодействат, е от съществено значение, за да се придобие цялостно възприятие на случая.

Наблюдението бе реализирано в периода 12 януари – 30 януари 2016 г., при което вниманието на изследователя бе съсредоточено върху дейностите и поведението на директора (мироглед, ценности, нагласи и символни идеи). По този начин той събра информация / данни, за да може да оформи профила на директора и неговия лидерски стил. Първоначалната му цел е да установи дали директорът прилага дейностите от модела, който е създаден. Важно е да се отбележи, че повечето от тези дейности, още на етапа на разработването на модела, са предложени от самия директор или съгласувани с него.

Обекти / субекти на наблюдението са:

- дейността на директора на училището;
- седмичните учителски срещи;
- взаимодействието учители – ученици по време на обучение;
- поведението на учителите в междучасията;
- срещи на ученическите съвети;
- наблюдение на срещи с родители;
- наблюдение на урок, изнесен от учител с богат опит.

4.3.4. ДОКУМЕНТИРАНЕ.

Третият метод използван в това изследване, е документиране (Lincoln and Guba, 1985; Patton, 2002). Терминът „документ“ се използва за обозначаване на всеки написан или записан материал, който включва писма, дневници, речи, снимки или протоколи от срещи. Предимствата за изследвателя, който използва метода на документирането, според Lincoln and Guba (1985), са следните: Първо, документите са „богати“ източници на информация, контекстуално съответстващи и залегнали в контекстите, които представляват. Второ, те са „стабилни“ източници на информация и в смисъл, че могат точно да отразяват ситуации, и че могат да бъдат анализирани и без да претърпят промени. Трето, те са „нормативно неопровержими“, представлявайки официални изявления, които отговарят на определени изисквания за отчетност.

В настоящото изследване документирането е допълнителен източник на информация, освен данните, събрани чрез наблюдения и интервюта, тъй като на нито един източник на информация поотделно не може да се разчита, за да осигури цялостна представа за постигането на изследователските цели.

По време на теренната изследователска работа, изследвателят събра всички налични официални писмени материали, които са свързани с планирането, целите и конкретните действия на директора и на учителите, реализирани в училище (например, писма до родителите, снимки на училищни събития и плакати и др.

4.4. ДОСТОВЕРНОСТ, ВАЛИДНОСТ И НАДЕЖДНОСТ НА ДАННИТЕ.

Целта на добрия изследователски дизайн е да осигури резултати, за които се преценява, че са достоверни.

Според McMillan and Schumacher (1997:162), достоверността е степента, в която резултатите се приближават до действителността и се считат за благонадеждни и сигурни. Достоверността на изследването също отчита потенциалните източници на грешки, които могат да повлияят негативно на качеството на изследването и да доведат до изкривяване при констатациите. По време на настоящото изследване са взети мерки, така че да се сведат до минимум грешките и съответно да се осигури достоверност, валидност и надеждност на получените резултати.

Бяха приложени следните техники: на първо място, в началото на проучването,

по време на подготовката бяха потърсени становищата на различни колеги, за да е сигурно, че съответните въпроси по темата са фокусирани. На втори етап, при избора на методи за събиране на данни, се констатира, че използването на интервюта, наблюдения и документиране ще бъде най-подходящо, за да се получат достатъчно данни за климата в училище и ролята на директора в процеса на неговото изграждане. Отново на етапа на проектиране на инструментариума, беше потърсено мнението на колегите-учители, за да се установи дали избраните методи биха могли да постигнат широта и задълбоченост на съдържанието, което се изследва (валидност на съдържанието).

Освен това, използването на три изследователски метода (инструмента) в рамките на проучването беше начин да се подобри валидността, както и да се направи кръстосана проверка, за да се установят закономерности в получените данни. По този начин може да се гарантира, че проучването представя възгледите и възприятията на респондентите. Тази техника се нарича триангулация. Основната причина за използването ѝ беше, че всеки метод има своите ограничения и с прилагането на няколко метода в едно и също изследване, ограниченията при единия често се явяват силни страни при другия. Denzin (1989: 101-103) твърди, че колкото по-голяма триангулация има в едно изследване, толкова по-голяма е увереността на изследователя по отношение на неговите открития.

Нещо повече, зададените въпроси към участниците по време на интервютата бяха добре обмислени и записани в план на интервюто, за да се гарантира, че всеки един не е без значение, а е свързан с проучването на училищния климат. Не бива да се забравя, че е важно да се научим да разбираме и, когато е уместно, да говорим на езика на изследваните обекти. Ако изследователите не разбират какво имат предвид респондентите, когато използват определени термини или ако приемат, че определени термини означават нещо, което те всъщност не означават, със сигурност това ще доведе до записване на невалидни данни.

На етапа на анализа на данни, беше избран подход, при който се анализират текстове, тълкувания и описания, което напълно се подкрепя при провеждането на качествени изследвания. В последния етап, всички констатации бяха показани на респондентите, за да се провери, че тълкуването е правилно и приемливо, и че те са били точни, осигурявайки по този начин мярка на валидността на респондентите (Lincoln and Guba 1985: 25).

Също както валидността, надеждността беше взета предвид на всеки етап от изследването. При проектирането на изследователския инструментариум, въпросите поставени в интервютата бяха така формулирани, че да съответстват на разбирането на респондентите. Използвани бяха думи и термини, които са им познати. Подвеждащи въпроси, които биха могли да повлияят на респондентите, бяха избегнати.

На етапа на събиране на данни, след като беше получено разрешение за провеждане на интервютата, беше гарантирано, че избраните за извадката обекти са ключови за получаване на информация за проучването. Надеждността беше допълнително подсилена чрез прилагане на едни и същи процедури (един и същи подход на интервюиране) за всички участници в интервютата.

На етапа на анализа на данните, надеждността беше оценена допълнително, чрез консултиране с колеги – учители при кодирането на отговорите.

4.5. ЕТИЧНИ СЪОБРАЖЕНИЯ.

Въпреки че провеждането на интервютата принципно изисква формално манипулиране на средата, все пак бяха взети и предварителни мерки по отношение на етичността. На първия етап от договарянето с участниците, беше потърсено тяхното информирано съгласие. Освен това, всички участници бяха уверени, че ще бъде запазена конфиденциалността на личните им данни. По време на интервютата, учителите трябваше да дават информация за значими въпроси относно тяхното училище, като начина, по който директорът се отнася с тях, и как възприемат училищния климат. По този начин, на участниците бе дадена свобода да решават каква информация биха искали да задържат за себе си и какво биха искали да съобщят.

Освен получаването на съгласието на участниците, бяха взети предвид и други етични съображения като конфиденциалност и анонимност.

ПЕТА ГЛАВА.

ПРЕДСТАВЯНЕ, АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ НА РЕЗУЛТАТИТЕ.

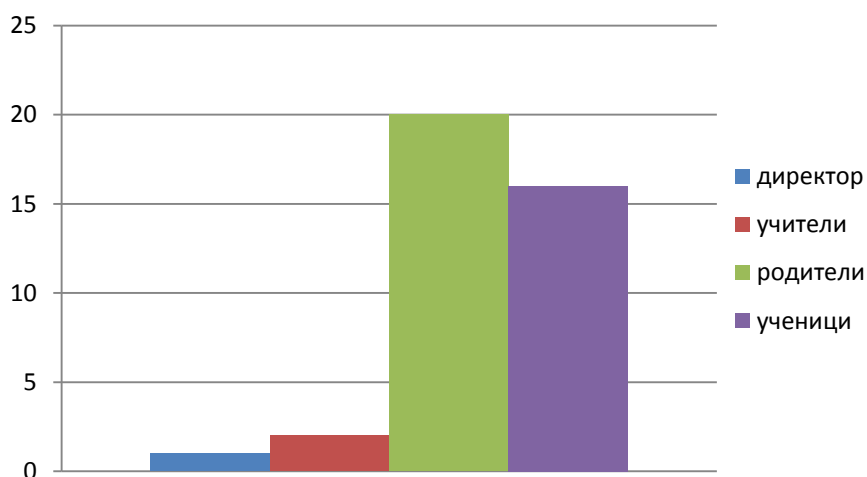
Основната цел на настоящото дисертационно изследване бе да се разработи и апробира модел на включване на всички заинтересовани страни в създаването на

позитивен училищен климат и да се проучат впечатленията (мненията) на учители, ученици, родители и директор за промените настъпили в училище след прилагането на модела. Ключова роля в този процес имаше директорът на училището като лидер. В тази глава ще бъдат представени основните резултати от изследването.

Следващите страници представят анализ и интерпретация на данните, събрани чрез използваните методи. Критериите, въз основа на които е направен анализа на резултатите от изследването бяха изведени и са съответни на описаните дейности на директора за създаване на положителен училищен климат. В хода на анализа се прилага и триангулация – поглед към един и същи проблем от три различни страни, с данни, събрани от три различни инструмента (методи). Тази кръстосана проверка на отговорите позволява да се постигне възможно най-пълно и балансирано изследване.

5.1. ДАННИ ОТ ИНТЕРВЮТАТА.

На фигура 2 е дадена обща информация за всички участници в процеса на интервюиране. Интервюирани са един директор, двама учители, двадесет родители и шестнадесет ученици. Тази малка извадка сведе до минимум недостатъка на интервютата, че е трудно да се анализират или обобщят резултати, събрани в широк географски район.



Фигура 2. Група на участниците

Интервютата са проведени в домовете на интервюираните от съображения за поверителност. Предварителните уточнения са направени директно с интервюираните. Провеждането на интервютата по този начин, позволи на хората да се почувстват по-свободни и спокойни да изразят своите мнения, вярвания и разбирания за климата на

училището. Това беше изключително важно, особено за учениците, защото те се чувстваха по-свободни у дома си, а изследователят имаше нужда от разрешението на родителите им, за да проведе интервюто. Интервютата с директора и учителите се реализираха в училището, в продължение на няколко дни.

Въпросите в интервютата бяха категоризирани в групи според критериите. Чрез тези въпроси, изследователят се опита да събере задълбочена информация за училищния климат, а също така да установи дали директорът е включил всички заинтересовани страни в училищния живот според модела.

В началото на всяко интервю всички участници бяха помолени да определят със свои думи какво означава климат. Що се отнася до критерии 1 и 2 (включване в процеса на вземане на решения и в определянето на училищната визия), всички участници споменават, че са били част от процеса на изграждане на училищната визия от самото начало до края. Също така, всички потвърдиха, че са били активно включени в процесите на вземане на решения в училището, в зависимост от конкретното решение.

69% от учениците споделиха общо мнение, че след прилагането на модела, всички решения са били вземани по демократичен начин. Те също така поддържаха мнението, че е имало процес на сътрудничество, за да се определи една споделена визия. От своя страна, родителите в изследваната извадка отговориха на този въпрос (Смятате ли, че родителите имат думата в училище по отношение на решения, свързани с училището или училищната визия?) с „да“, без да дават повече или по-детайлни обяснения и аргументи.

Въпросите, свързани с критерий 3 (установяване на професионални работни отношения) бяха зададени само на директора и на учителите. Всички посочиха, че взаимоотношенията между колектива и директора са важни. В допълнение към горната констатация, и двамата учители вярват, че в успешните училища директорите създават климат, при който учителите са близки с директора и са ангажирани с непрекъснато учене, фокусирано върху личните им потребности. Освен това, което казаха учителите, директорът поясни, че след прилагането на модела е разработил три стратегии за насърчаване на професионалното израстване на неговите учители (даване на личен пример, мониторинг и наставничество, взаимно учене между колеги).

Учителите споделиха силното си убеждение, че директорът осигурява политика на отворени врати по отношение на родителите. Почти всички родители (80%) заявиха,

че се чувстват добре дошли в училище след прилагането на модела и всички те потвърдиха значимостта на този критерий (включване на родителите в училищни дейности) за създаването на положителен училищен климат.

Голяма част от учениците (65%) подчертаха колко е важна ролята на учителите и директора, за да ги мотивират да учат и да ги накарат да се чувстват в безопасност в училище (критерий 5 – проява на грижа за ученика). Родителите (68%) също посочиха, че за тях е важно да участват в създаването на политика на ненасилие и дисциплина в училище. Те са твърдо убедени и в голямата роля на директора и учителите от училището за мотивирането на техните деца да учат и да успяват, да имат високи академични постижения. Дватама интервюирани учители бяха на същото мнение и се съгласиха с родителите и учениците, като споделиха: *„Правилното поведение се награждава. Така те се чувстват мотивирани и работят по-усърдно“*.

Що се отнася до комуникацията (критерий 6: установяване на активна комуникация между директор, учители, родител и ученици) повечето участници (86%) смятаха, че тя е важен компонент от положителния училищен климат. Директорът и учителите оцениха високо значимостта на комуникацията с родителите.

На последно място, по отношение на критерий 7 (изграждане на училищната сграда като безопасна среда), всички интервюирани споделиха своето убеждение, че едно училище с добър дизайн, привлекателен външен вид и безопасна среда е сред важните елементи за създаване на положителен училищен климат.

5.2. ДАННИ ОТ НАБЛЮДЕНИЯТА.

Наблюденията позволиха на автора на изследването да придобие непосредствен опит („от първа ръка“), да разбере начина, по който конкретното училище работи и да установи дали директорът включва всички заинтересовани страни в дейностите на училището следвайки модела. Изследователят извърши наблюдение в училището в редовни учебни дни, в рамките на един месец.

Наблюдението помогна да се определи профилът на директора и стилът му на управление на училището. Вниманието бе съсредоточено върху дейностите, които той извършва и неговото поведение. Наблюденията бяха провеждани преди обяд и събраната информация бе документирана в бележки, съобразно седемте критерия. Обобщени данни по отделните критерии са представени надолу в текста.

По отношение на критерии 1 и 2 (Включване в процеса на вземане на решения и в определяне на училищната визия), директорът проведе среща с всички заинтересовани страни и попита за техните мнения относно училищната визия и училищните въпроси. Забелязах, че той се опитва да включи всички в дискусиата. На среща с Асоциацията на родителите, Ученическият съвет и целия колектив на училището, проведена на 13 януари 2015 г., директорът обясни как този модел ще се прилага в училище и ги помоли за тяхната помощ и подкрепа. Всички заедно определиха училищната визия. От наблюдението на тази работна среща, можем да заключим, че всички заинтересовани страни бяха включени в обсъждането и определянето на училищната визия.

По отношение на критерий 3 (Установяване на професионални работни отношения), директорът разработи училищни практики, които помогнаха да се повлияе на преподавателския капацитет на учителите в рамките на училището. Всеки ден той правеше официални или неофициални посещения на класните стаи, за да дава пример за добро преподаване. На третия ден от наблюдението – на Г. (един от учителите с богат педагогически опит) изнесе открит урок, който целият педагогически колектив и директорът имаха възможност да наблюдават. След това директорът му даде обратна връзка и Г. сподели, че това му е помогнало да повиши своята увереност като преподавател. На 16 януари 2015 г. директорът изнесе урок по математика, който бе наблюдаван от всички учители в училището. По време на това наблюдение бе установено, че тази стратегия помага на учителите да обогатят своите идеи по отношение на преподаването, нещо повече, така директорът дава личен пример за добри практики на преподаване пред своите учители. А това е ключово условие за повишаване на доверието към него. В хода на наблюденията бе установено още, че той насърчава учителите да участват в семинари за развитие на техните преподавателски компетенции, грижи се и за осигуряването на необходимите материали и консумативи, необходими на учителите за ефективна работа с учениците. Забелязано бе, че постоянно напомня на учителите да записват в учителската стая, от какви материали и консумативи се нуждаят, за да разполагат с необходимите средства да преподават.

При наблюдението бе установено, че през тази учебна година родителите имат силна връзка с училището. На 19 януари 2016 г. много родители (почти 85%) дойдоха в училище и наблюдаваха открит урок. Също така, някои от тях идваха в училище и разговаряха с децата за своята професия. На 22 януари с.г. много родители помогнаха на училището с организирането на битпазара. Някои от тях приготвиха сладкиши, а

други направиха украса. Честотата на посещенията на родителите в училище се увеличи (в сравнение с предходната година). Те взеха участие в различни дейности – помогнаха с боядисването и градинарството, помагаха за организирането и провеждането на тържествата и се присъединяваха към учителите в училищните екскурзии. Всички описани по-формални или неформални начини за взаимодействие между родителите и училището са силен индикатор за наличие на връзки, взаимодействие и ползотворно сътрудничество между двете страни. И всичко това в името на децата.

В сравнение с предходните учебни години (2013/2014 и 2014/2015) можем да кажем, че през годината, в която се проведе изследването (2015 /2016), честотата на посещенията на родителите в училище нарастна. Фигура 3 представя родителските посещения в училището през годините.



Фигура 3. Посещение на родителите в училище

По отношение на критерий 5 (Проява на грижа за ученика) бе установено, че учителите и директорът изглеждат искрено загрижени за своите ученици. Тази констатация се потвърди чрез наблюдението. Ето два конкретни примери:

- учениците бяха обгрижвани от директора и от своите учители;
- когато възникнеше някакъв проблем, те предпочитаха да говорят със своите учители или с директора.

Преди прилагането на модела, в изследваното училище не е имало политика на ненасилие и дисциплина. Въвеждането на такава през учебната 2014/2015 година, по инициатива на директора, постави на преден план въпроси като: агресивното поведение

на учениците, необходимостта от ясни правила и норми на поведение в училище, поведението на учениците в различни ситуации в училище и др. Родителите също се включиха в изграждането на такава политика.

В периода на наблюдението бе установено и по-високо ниво на сътрудничество между всички заинтересовани страни, така че да направят училището красиво и безопасно място (критерий 7: изграждане на училищната сграда като безопасна среда). Родителите участваха в различни дейности, като боядисване и градинарство.

5.3 ДАННИ ОТ ДОКУМЕНТИРАНЕТО.

По време на работата на терен, авторът на изследването събираше всеки наличен официален записан материал, който има отношение по изследваната проблематика – от писмата на директора към родителите до снимки на училищни събития и плакати.

На таблица 2 е показано групирането на събраните документи според критериите.

Таблица 2. Групиране на събраната документация според критериите.

КРИТЕРИЙ	СНИМКИ	ДОКУМЕНТАЦИЯ
<p>Критерий 1. Включване на заинтересованите страни във вземането на решения.</p> <p>Критерий 2. Включване на учителите, родителите и учениците в определянето на училищната визия.</p>	<p>Снимки от срещи с Асоциацията на родителите, Училищния съвет и колектива.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Покана към родителите да дойдат в училище и да обсъдят визията на училището и други училищни въпроси. - Покана към родителите за участие в създаването на политика на ненасилие и дисциплина.
<p>Критерий 3. Установяване на професионални работни отношения.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Учителите посещават семинари, предлагани от Педагогическия институт в Кипър (П.И.К.). - Учителите посещават урок. - Директорът наблюдава урок. 	<ul style="list-style-type: none"> - Съобщение до учителите да запишат личните си данни (име, телефон, имейл), както и датата, когато биха предпочели директорът да посети техния клас.

	<ul style="list-style-type: none"> - Взаимно обучение между колеги-учители. - Учителите по време на сътрудничество. 	<ul style="list-style-type: none"> - Информация за семинарите, организирани от П.И.К. - Съобщение за помощните материали, които учителите искат да поръчат от склада на министерството.
<p>Критерий 4. Включване на родителите в училищни дейности.</p> <p>Критерий 6. Установяване на активна комуникация между директор, учители, родители и ученици.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Снимки на родители, посещаващи уроци. - Учителите дават насоки на родителите относно домашната работа. - Родителите говорят за своята професия в училище. - Родителите помагат за Коледния базар и за тържествата. - Среща с родителите следобед. 	<ul style="list-style-type: none"> - Покана към родителите да посетят час в класа на своето дете. - Покана за лекция от психолог. - Покана да помогнат за засаждането на растения в градината. - Съобщение за проекти, които родителите трябва да направят заедно със своите деца – проект 1, проект 2, проект 3. - Покана за участие в училищни екскурзии. - Покана за Коледния базар и битпазара. - Покана за Седмицата на родителите, когато могат да дойдат в училище и да разкажат за своята професия. - Примерен отчет за ученик.
<p>Критерий 5. Проява на грижа за ученика.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Снимки на пъстроцветните класове. - Снимки на надписите на стълбите. - Снимки на плакатите, които показват, че между учениците има равенство. 	<ul style="list-style-type: none"> - Политиката на ненасилие и дисциплина. - Покана към родителите за среща по въпросите на насилието. - Покани към родителите да дойдат в училището и да

	<ul style="list-style-type: none"> - Снимки от Деня на родителите. - Снимки на табела отвън на вратата на кабинета на директора: „Аз съм на ваше разположение. Моля, заповядайте“. - Снимки с правилата за ненасилие и дисциплина, изложени на училищните стени. - Снимки от награждаването на учениците за добро поведение. - Снимка от посещението на психолог в училище. 	поиграят с децата си.
<p>Критерий 7. Изграждане на училищната сграда като безопасна среда</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Снимки на старата и новата кухня в училището. - Снимки с правилата за ненасилие и дисциплина, изложени на училищните стени. - Снимки на новите огради. - Снимки на родителите, боядисващи стените. - Снимки на родителите, засаждащи растения. - Снимки на новите съоръжения за игра в двора. 	<ul style="list-style-type: none"> - Покана към родителите да помогнат със засаждането на растения. - Покана към родителите да помогнат с боядисването.

5.4. АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ НА ДАННИТЕ ОТ ИНТЕРВЮТАТА, НАБЛЮДЕНИЯТА И ДОКУМЕНТИРАНЕТО.

В хода на анализа ще бъдат представени записи от някои от проведените

интервюта, с цел да се илюстрират основните идеи и въпроси, произтичащи от данните.

Всички интервюирани споменават, че климатът в училище е много важен, за да бъде училището ефективно. Това мотивира директора, учителите, учениците и родителите да се включат в училищните дейности.

„Мисля, че положителният училищен климат е много важен, защото оказва влияние върху академичните постижения на учениците. Това е важно и за нас. Тази година се радвам да идвам на работа. Преди го чувствах като задължение“.

(Учител)

Един родител добави:

„Положителният училищен климат е важен за всички заинтересовани страни, тъй като всеки в училище се чувства отговорен за всичко, което се случва в училището“.

(Родител)

Всичко по-горе подкрепя становището на много учени, че има връзка между положителния училищен климат, удовлетворението от работата на учителите, положителните резултати на учениците и положителното родителско участие (Нюу, Tarter and Bliss, 1990).

Изграждането на положителен училищен климат също е признато за важна цел на училищната реформа и за подобряването на резултатите на учениците по отношение на тяхното поведение, академични постижения и психическо здраве (Thapa et al., 2012). По-специално, налице е тенденция училищата с положителен климат да имат по-малко проблеми с дисциплината на учениците (Thapa et al., 2013), с поведение на агресия и насилие (Gregory et al., 2010), както и по-малко временни отстранявания на ученици в гимназиален курс (Lee et al., 201). Изследванията също установяват връзки между училищния климат и по-ниските нива на употреба на алкохол и наркотици (LaRusso et al., 2008), малтретиране (Meyer-Adams & Conner, 2008; Bradshaw et al., 2009) и тормоз (Attar-Schwaertz, 2009). Освен че намалява влиянието на рискови фактори върху учениците, наличието на позитивен училищен климат може да насърчи положителното развитие на младежите. Така например, благоприятният училищен климат се асоциира с по-висока академична мотивация и ангажираност на учениците (Eccles et al., 1993), както и с повишено психично благополучие (Ruus et al., 2007;

Shochet et al., 2006). Не е изненадващо, че в училищата осигуряващи привлекателна учебна среда има тенденция към по-малко отсъствия на учениците (Gottfredson et al., 2005) и подобряване на академичните постижения във всички випуски (Brand et al., 2003; Stewart, 2008)

Положителният климат също носи ползи и на преподавателите, и на другите професионалисти, работещи в училище (Bradshaw, Waasdorp et al., 2010). Изследванията показват, че когато педагозите се чувстват подкрепяни от своята администрация, те отчитат по-високи нива на отдаденост към работата и повече колегиалност. Също така, в училищата, където учителите открито общуват един с друг, чувстват се подкрепяни от колегите си и от администрацията, и установяват силни взаимоотношения ученик-учител, обикновено имат по-добри резултати по отношение на академичните постижения и поведението на учениците (Brown & Medway, 2007). Усилията положени във връзка с изграждане на училищния климат имат и потенциала да засилят удовлетворението и задържането на учителите, което е сериозна грижа, предвид високото текучество в сферата на образованието (Boe et al., 2008).

Освен това, всички участници вярват, че директорът играе жизненоважна роля за установяването на положителен училищен климат.

„Директорът е като волана на колата. Колата не може да се движи без волан. Същото е и в училище. Ако директорът стои извън процеса, в своя кабинет, тогава училището няма да функционира изобщо.“

(Ученик)

Един учител добави:

„Директорът играе важна роля в създаването на положителен училищен климат. Той трябва да работи с всички заинтересовани страни за създаването на положителен климат.“

(Учител)

Родителите също споделяха тази гледна точка:

„Вярвам, че ролята на директора е основна. Той трябва да включи всички заинтересовани страни в училищната среда. Мисля, че това, което се промени тази година, е, че се чувстваме по-близо до училището.“

(Родител)

Директорът определено играе ключова роля в развитието на училищния климат. (Sergiovanni, 1999). Като училищен лидер, директорът често е определян като водещата сила в училищата с положителен климат (Bell, 2001; Green, 1994).

Freiberg and Stein (1999:23) приемат, че училищният климат може да бъде открит във всеки аспект на училището: в регистрите за присъствията на учителите и учениците, в класната стая, на информационното табло, по време на междучасия и време за обяд, в учителската стая, в движението на учениците по коридорите и т.н. Интересно е да се отбележи, че училищният климат не възниква случайно. Harris and Lowery (2002: 64-65), например, твърдят, че училищният климат се създава и може да бъде поддържан, стига да не възникне сериозна промяна в училищния живот. Макар да е вярно, че поведението на директора, учителите, учениците и родителите влияе на училищния климат в някаква степен, директорът като лидер има най-значима роля за създаването на климата: това, което прави, определя климата на училището – положителен или негативен (Hall & George, 1999:165).

5.4.1. ВКЛЮЧВАНЕ НА ЗАИНТЕРЕСОВАНИТЕ СТРАНИ ВЪВ ВЗЕМАНЕТО НА РЕШЕНИЯ И В ОПРЕДЕЛЯНЕТО НА УЧИЛИЩНАТА ВИЗИЯ.

Преди прилагането на модела, директорът вземаше сам решенията за училището и те бяха обявявани, оповестявани на заинтересованите страни. Учители, родители и ученици само изслушваха решенията и нямаха участие в процеса. По същия начин, училищната визия се определяше от директора на училището и от учителите се искаше да я изпълняват. Родителите и учениците нямаха никакво участие по тези въпроси. В училище се създаде негативен климат и всички заинтересовани страни усещаха, че не принадлежат към училището и тяхното мнение не е от значение. Всичко това се промени след прилагането на модела. Всички заинтересовани страни изказваха мнението си по въпроси, свързани с училището. Всички становища бяха обсъждани и всички заедно стигаха до решенията. Визията на училището се определяше от всички, след обсъждане.

Интервюираните подкрепиха горните изводи.

„Истината е, че преди приложението на модела, липсваше участие от страна на всички заинтересовани страни в процеса на

вземане на решения и по отношение на визията на училището. Тази година приложихме по-демократичен подход по тези въпроси. Визията на училището, както и решенията, които трябва да бъдат приети, следват демократичен път. Всичко по-горе е направено в присъствието на всички заинтересовани страни.“

(Директор)

Учителите също потвърдиха, че е имало включване на всички заинтересовани страни във вземането на решения и определянето на визията на училището. Учителите заявиха:

„Преди, директорът вземаше решения и ни ги съобщаваше. Тази година се събрахме всички заедно и всеки от нас изказа своето мнение. След обсъждане, ние стигнахме до решения, с които всички бяхме съгласни.“

(Учител)

„Преди, училищната визия беше идея на директора и от нас се очакваше да осъществим тази идея. Тази година това се промени. Нашият директор не просто имаше идея за визията, но и ефективно я представи на колектива, родителите и учениците.“

(Учител)

Повечето от учениците се съгласиха, че включването им във вземането на решения и в създаването на училищната визия ги е накарало да почувстват, че тяхното мнение е от значение.

В допълнение на казаното от учителите и директора, един ученик сподели:

„Тази година ние винаги имахме думата по отношение на това, което се случваше в училище. Чрез Ученическия съвет, нашият глас се чуваше. Ученическият съвет участваше във всичко, дори в определянето на училищната визия“.

(Ученик)

От изложеното по-горе е очевидно, че включването на всички заинтересовани страни в процеса на вземане на решения и в създаването на училищната визия е помогнало на директора да подобри училищния климат. По време на наблюденията, той проведе среща с Ученическия съвет, родителите и учителите и обсъди визията на училището открито с тях, като потърси мнението им. Всички заинтересовани страни

заявиха, че директорът на гимназията ги насърчава да изразяват своето мнение, своята оценка и обратна връзка по отношение на неговите решения.

Обобщено бихме казали, че всички заинтересовани страни са напълно убедени, че директорът има чудесна образователна визия да направи училището най-доброто сред всички училища в провинцията.

Проведеното наблюдение ни дава основание да заключим, че директорът развива климат на доверие и сътрудничество с всички заинтересовани страни. Той включи всички тях в съвместно заседание за планиране на училищни дейности и за определяне на визията на училището. По време на тази среща той обясни как този модел ще се прилага в училище и ги помоли за помощ. Всички заедно определиха училищната визия. Изненада за изследователя по време на интервютата бе, че всички участници знаеха каква е визията на училището, дори и най-малките ученици (от клас А).

5.4.2. УСТАНОВЯВАНЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНИ РАБОТНИ ОТНОШЕНИЯ.

Преди прилагането на модела, учителският колектив поддържаше формална връзка с директора на училището. Всичко се правеше според възприетия стереотип и учителите просто си вършеха работата, без да са извънредно загрижени за качеството на преподаване, тъй като директорът не правеше нищо, за да ги насърчи. Той не ги подкрепяше да участват в семинари или да се организира открит урок от квалифициран учител в училище, който другите от колектива да наблюдават. Той никога не гарантираше, че ще има достатъчно учебни ресурси и материали. Някои от изявленията на учителите доказват гореизложеното:

„Преди прилагането на модела, той не ни позволяваше да посещаваме уроци изнесени от по-опитни учители и не обръщаше внимание на това дали имаме необходимите учебни материали. Не беше загрижен за развитието на колектива.“

(Учител)

След прилагането на модела, директорът насърчи учителите да присъстват по желание на семинари и конференции, предложени от Педагогическия институт на Кипър (ПИК). През тази учебната 2014/2015 година ПИК предлагаше 4 семинари за учители, които могат да бъдат посетени. В допълнение към възможностите за професионално развитие директорът разработи практики, които помогнаха да се

повлияе върху преподавателския капацитет на учителите в рамките на училището: даване на личен пример от директора, мониторинг и наставничество, екипно преподаване и сътрудничество между учители.

Директорът като личен пример

Първата стратегия, която директорът разработи след прилагането на модела за насърчаване на професионалното развитие на учителите, беше даване на личен пример.

По време на наблюденията установихме, че директорът посещава официално и неофициално класните стаи, за да задава пример за добро обучение. Задаването на модел чрез личен пример се приема за конструктивно, а не за заплаха, тъй като учителите имат доверие и уважават опита на директора.

Мониторинг и наставничество.

Според интервютата (с учителите и с директора) и наблюденията, директорът посещава класните стаи и наблюдава учителите по време на работа, за да диагностицира техните потребности от развитие. След всяко посещение в класните стаи и наблюдение на преподаващите учители, той обсъжда урока и дава обратна връзка на съответния учител. Такава обратна връзка може да се характеризира като подкрепа и изглежда повишава личната ефективност и доверието на учителите по отношение на преподаването:

“Той идва редовно в нашите часове и присъства на уроците, а после ни дава съвети... може да каже „Много ми хареса твоят подход”. Това повишава самочувствието ми”.

(Учител)

Директорът също потвърди по време на интервюто, че осигурява обратна връзка на своите учители след всяко наблюдение на урок. Тази практика изглежда помага на учителите да подобрят своите преподавателски умения чрез обогатяване на техните идеи.

Взаимно учене между колеги.

Тази стратегия включва посещения на учители в класни стаи на техни колеги, с цел да ги наблюдават, докато преподават (Hopkins, 2001; Lambert, 2003). При наблюдението установихме, че по този начин учителите лесно обменят различни гледни точки и перспективи, обогатяват своите идеи по отношение на обучението и подобряват своите преподавателски умения.

В интервютата учителите потвърдиха, че в училище вече се практикува взаимно

учене между колеги и обърнаха внимание, че тази стратегия е била полезна за обогатяването на техните преподавателски подходи и за това да стане климатът на училището по-положителен.

„Той ни дава възможност да се включваме в екипно преподаване и да участваме във взаимно обучение с колегите. Това е много полезен опит”.

(Учител)

Сътрудничество между учителите.

Директорът в изследваното училище силно вярва в сътрудничеството и го насърчава сред учителския колектив, за да се подобри техният преподавателски капацитет. Под сътрудничество в рамките на това изследване се разбира, че директорът насърчава учителите да работят заедно, за да обменят идеи и да обсъждат своите преподавателски проблеми.

По време на наблюденията, стигнахме до извода, че директорът насърчава своите учители да споделят идеи, материали и методи на преподаване. Постоянната комуникация и взаимодействие на колектива във връзка с училищните цели и дейности насърчаваше ученето и безопасния климат в училище. Освен това, не директорът беше в центъра на този процес, а учителите. Както директорът призна, той редовно се присъединява към преподавателския екип и е просто член на екипа.

Според данните, чрез дейности за сътрудничество учителите са обсъждали и анализирали целите на учебната програма, набелязвали са задачи и са обсъждали начините за постигането им.

„Ние сме малко на брой учители в това училище. Ние общуваме помежду си и обсъждаме това, което правим в нашите класни стаи”.

(Учител)

Събраната документация също показва, че директорът се опитва да насърчи професионалното израстване и сътрудничество между учителите. В учителската стая има книга, в която всеки учител може да записва материалите и консумативите, от които се нуждае. Директорът също така изготви дневник за информиране на учителите кога ще присъства в техния час. В друг дневник учителите трябва да запишат в кои дни биха предпочели да бъдат посетени и наблюдавани, докато преподават.

5.4.3. ВКЛЮЧВАНЕ НА РОДИТЕЛИТЕ В УЧИЛИЩНИ ДЕЙНОСТИ И УСТАНОВЯВАНЕ НА АКТИВНА КОМУНИКАЦИЯ МЕЖДУ ДИРЕКТОР, УЧИТЕЛИ, РОДИТЕЛИ И УЧЕНИЦИ.

По време на интервютата и наблюденията бе установено, че през учебната 2014/2015 г. родителите имат силни връзки с училището.

„Като малко училище, ние сме силно обвързани с родителите. Без тях не би било възможно да се установи този положителен климат в училище”.

(Директор)



Родители в клас

Беше ясно през цялото наблюдение, че е налице политика на отворени врати по отношение на родителите. Те бяха добре дошли в училището по всяко време.

По време на наблюденията установихме, че учителите се опитват да включват родителите в обучението на техните деца, като възлагаха на учениците проекти, които изискваха родителска помощ. Това зарадва и родителите, и учениците.

В изследвания период родителите бяха включени в различни дейности в училище. Някои от тях идваха редовно да наблюдават уроците в класните стаи на своите деца. Други разговаряха с децата за своята професия. Много родители помогнаха, когато от училище се организира базар, за да се съберат допълнително пари. Чрез различните дейности за включване на родителите, те станаха пълноценни партньори.

Интервюираните подкрепиха гореизложеното:

„Тази година виждаме по-често родителите. Те са добре дошли в училище по всяко време. Няколко от тях идваха да наблюдават уроци. Един баща, който работи в полицията, дойде в училище и информира учениците за наркотиците”.

(Учител)

“Ние сме включени в обучителния процес. Можем да посещаваме уроците и аз, като полицейски служител, ги информирах за наркотиците. Чувствам се повече от добре дошъл в училище, откакто имам по-близки отношения с директора и учителите”.

(Родител)

Наблюденията показват, че значението на комуникацията с родителите ясно се осъзнава и от директора, и от учителите и се реализират конкретни дейности в тази посока: следобедни срещи с родителите, писмени съобщения за успеха на децата през учебната седмица, срещи с родителите за това как да помагат на децата си при изпълнение на домашните задачи и др. Безспорно, ползите от това общуване са многостранни – на първо място за учениците, за самите родители, за учителите, за директора на училището, за училището като образователна институция. Събраната документация показва, че след прилагането на модела включването на родителите в училищния живот и комуникацията с тях се повишава.

5.4.4. ПРОЯВА НА ГРИЖА ЗА УЧЕНИКА.

Събраните по време на наблюдението данни показват, че учителите и директорът изглеждат истински загрижени за своите ученици. Тази констатация беше подкрепена и от споделеното от учениците по време на интервютата. Един ученик каза, че те се отнасят с учениците като със собствени деца. Всички заявиха, че ако учениците имат нужда да говорят с тях, те са винаги на разположение и се интересуват от това, което децата имат да им кажат.

Един ученик конкретно заяви:

„Всички ученици ходиха до кабинета на директора в някакъв момент, когато срещяха проблем.”

(Ученик)

Преди прилагането на модела, никой в училище не си спомняше да е имало някога политика на ненасилие и дисциплина. Тази година такава политика беше въведена от всички заинтересовани страни.

„Ние създадохме заедно политика за ненасилие и дисциплина. Тяхното мнение беше взето предвид при разработването на политиката.“

(Директор)

Един ученик сподели:

„Положително е, че правилата за ненасилие и дисциплина са изложени на стените в училище. Така ние никога не ги забравяме.“

(Ученик)



Правилата за ненасилие и дисциплина, изложени на училищните стени.

Директорът и учителите често изказваха похвали за учениците. По-специално, директорът и учителите подкрепяха учениците и публично, и насаме, с устна похвала.

Директорът, също така, показва своята загриженост за учениците, като покани психолог да поговори с родителите за поведенческите проблеми на децата и как да се справят с тях. Той се обърна и към ресурсния учител, за да помогне на родителите, чиито деца са изправени пред затруднения от обучителен характер. Събраната документация потвърждава всичко гореизложено.

5.4.5. ИЗГРАЖДАНЕ НА УЧИЛИЩНАТА СГРАДА КАТО БЕЗОПАСНА СРЕДА.

Всички интервюирани споделиха убеждението, че едно добре проектирано училище, с привлекателен външен вид и среда, добри условия в класните стаи и т.н.

кара хората да се чувстват добре и в безопасност. Това създава положителен училищен климат. Всички ученици изразиха съгласие по отношение на горното:

„Тази година се чувствам не само сигурен, но и щастлив в училище. Счупените прозорци бяха сменени и сложиха ограда”.

(Ученик)



Ограда около училището

Безопасността в училище се повиши и с въвеждането на политика за ненасилие и дисциплина. Това вече бе споменато в раздела за грижата за учениците.

По време на проведените наблюдения и интервюта бяха установени позитивните промени, настъпили в училище след промяната на физическата среда. Тя бе станала по-безопасна и подредена. Всички заинтересовани страни си сътрудничаха, за да направят училището едно сигурно, уютно и красиво място.



Съоръжения за игра в двора

„Моите родители помогнаха училището да стане по-безопасно и по-красиво.“

(Ученик)

Един учител допълни:

“... ние всички работихме заедно, за да направим училището едно красиво място. Ние боядисахме стените, оправихме градината и възложихме на групи деца да почистват двора”.

(Учител)

Родителите споделяха същите впечатления:

„Тази година моите деца се чувстват щастливи в училище. Аз участвах в развитието на новия облик на училището”.

(Родител)

По-долу ще представим някои заключителни споделени мисли на участниците в изследването.

Всички интервюирани споменават, че климатът в училище е много важен, за да бъде училището ефективно. Това мотивира директора, учителите, учениците и родителите да се включат в училищните дейности.

„Мисля, че положителният училищен климат е много важен, защото оказва влияние върху академичните постижения на учениците. Това е важно и за нас. Тази година се радвам да идвам на работа. Преди го чувствах като задължение“.

(Учител)

Един родител добави:

„Положителният училищен климат е важен за всички заинтересовани страни, тъй като всеки в училище се чувства отговорен за всичко, което се случва в училището“.

(Родител)

Всичко по-горе подкрепя становището на много учени, че има връзка между положителния училищен климат, удовлетворението от работата на учителите, положителните резултати на учениците и положителното родителско участие (Ноу,

Tarter and Bliss, 1990).

Изграждането на положителен училищен климат също е признато за важна цел на училищната реформа и за подобряването на резултатите на учениците по отношение на тяхното поведение, академични постижения и психическо здраве (Thapa et al., 2012). По-специално, налице е тенденция училищата с положителен климат да имат по-малко проблеми с дисциплината на учениците (Thapa et al., 2013), с поведение на агресия и насилие (Gregory et al., 2010), както и по-малко временни отстранявания на ученици в гимназиален курс (Lee et al., 2011). Изследванията също установяват връзки между училищния климат и по-ниските нива на употреба на алкохол и наркотици (LaRusso et al., 2008), малтретиране (Meyer-Adams & Conner, 2008; Bradshaw et al., 2009) и тормоз (Attar-Schwaertz, 2009). Освен че намалява влиянието на рискови фактори върху учениците, наличието на позитивен училищен климат може да насърчи положителното развитие на младежите. Така например, благоприятният училищен климат се асоциира с по-висока академична мотивация и ангажираност на учениците (Eccles et al., 1993), както и с повишено психично благополучие (Ruus et al., 2007; Shochet et al., 2006). Не е изненадващо, че в училищата осигуряващи привлекателна учебна среда има тенденция към по-малко отсъствия на учениците (Gottfredson et al., 2005) и подобряване на академичните постижения във всички випуски (Brand et al., 2003; Stewart, 2008)

Положителният климат също носи ползи и на преподавателите, и на другите професионалисти, работещи в училище (Bradshaw, Waasdorp et al., 2010). Изследванията показват, че когато педагозите се чувстват подкрепяни от своята администрация, те отчитат по-високи нива на отдаденост към работата и повече колегиалност. Също така, в училищата, където учителите открито общуват един с друг, чувстват се подкрепяни от колегите си и от администрацията, и установяват силни взаимоотношения ученик-учител, обикновено имат по-добри резултати по отношение на академичните постижения и поведението на учениците (Brown & Medway, 2007). Усилията положени във връзка с изграждане на училищния климат имат и потенциала да засилят удовлетворението и задържането на учителите, което е сериозна грижа, предвид високото текучество в сферата на образованието (Boe et al., 2008).

Освен това, всички участници вярват, че директорът играе жизненоважна роля

за установяването на положителен училищен климат.

„Директорът е като волана на колата. Колата не може да се движи без волан. Същото е и в училище. Ако директорът стои извън процеса, в своя кабинет, тогава училището няма да функционира изобщо.“

(Ученик)

Един учител добави:

„Директорът играе важна роля в създаването на положителен училищен климат. Той трябва да работи с всички заинтересовани страни за създаването на положителен климат.“

(Учител)

Родителите също споделяха тази гледна точка:

„Вярвам, че ролята на директора е основна. Той трябва да включи всички заинтересовани страни в училищната среда. Мисля, че това, което се промени тази година, е, че се чувстваме по-близо до училището.“

(Родител)

Директорът определено играе ключова роля в развитието на училищния климат. (Sergiovanni, 1999). Като училищен лидер, директорът често е определян като водещата сила в училищата с положителен климат (Bell, 2001; Green, 1994).

Freiberg and Stein (1999:23) приемат, че училищният климат може да бъде открит във всеки аспект на училището: в регистрите за присъствията на учителите и учениците, в класната стая, на информационното табло, по време на междучасия и време за обяд, в учителската стая, в движението на учениците по коридорите и т.н. Интересно е да се отбележи, че училищният климат не възниква случайно. Harris and Lowery (2002: 64-65), например, твърдят, че училищният климат се създава и може да бъде поддържан, стига да не възникне сериозна промяна в училищния живот. Макар да е вярно, че поведението на директора, учителите, учениците и родителите влияе на училищния климат в някаква степен, директорът като лидер има най-значима роля за създаването на климата: това, което прави, определя климата на училището – положителен или негативен (Hall & George, 1999:165).

5.5. ТРИАНГУЛИРАНИ ДАННИ ОТ ИНТЕРВЮТАТА, НАБЛЮДЕНИЯТА И ДОКУМЕНТИРАНЕТО И SWOT-АНАЛИЗ НА МОДЕЛА.

Събраните чрез три изследователски метода данни (интервюта, наблюдения и документиране) показаха висока степен на допълване за всеки от седемте критерия на модела. И според трите източника на данни, директорът на училището е факторът, който оказва най-силно влияние върху изграждането на училищния климат. Учителите търсят лична, както и професионална подкрепа от страна на директора. Те искат откровена комуникация, справедливо прилагане на правилата и усещането, че директорът е загрижен. Когато получат това, възприемат климата като по-положителен.

Друго основно заключение, до което можем да стигнем в резултат от триангулацията на събраните данни, е, че родителската подкрепа за училищната политика и за постиженията на учениците има ключово значение. Когато родителите са включени в живота на училището, активно общуват с директора и учителите, активно участват в различни училищни дейности и демонстрират внимание и загриженост за образованието на своите деца, това има положително въздействие върху климата в училище.

На трето място, отношенията в учителския колектив също са важни. Когато учителите виждат възможности за професионално развитие, работят екипно, споделят проблеми и търсят съвместно решения, когато са подкрепени от директора на училището, който с поведението си е модел, личен пример за тях в преподаването, когато родителите им партнират в пряката работа с децата, но и в дейностите за самоподготовка на учениците се създават благоприятни условия за развитие на позитивен училищен климат.

На четвърто място, данните показват, че директорът би трябвало да дава на учениците възможност да изразяват своите идеи по училищни въпроси. По този начин и те стават активна страна в изграждането на училищната среда и отношения в нея.

Емпиричните данни, събрани чрез трите изследователски метода, категорично потвърждават значимостта на всичките седем критерия (характеристики) на позитивния училищен климат, заложили в апробирания авторски модел.

След прилагането на модела, от позицията на изследовател, но и на учител в училището, авторът направи SWOT анализ, за да се определи и оцени

ефектите от неговото приложение в училището.

Таблица 3. SWOT - анализ

АНАЛИЗ НА ВЪТРЕШНАТА СИТУАЦИЯ	
<p>СИЛНИ СТРАНИ:</p> <p>Кои страни считаме за силни? Какви предимства имаме? Кои са нашите силни страни според другите?</p>	<p>СЛАБИ СТРАНИ:</p> <p>Какво считаме за наша слабост? За какво най-често ни критикуват или получаваме оплаквания? Какво ни затруднява да се справяме добре?</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Отлично ръководство, благодарение на директора – лидерство, което е отворено, положително и отчетно. ● Висококачествен колектив (по отношение на ефективност, умения). ● Отдаденост, страст и ангажираност от страна на учителите и директора. ● Дух на групово сътрудничество сред членовете на колектива. ● Чудесни учители, които са загрижени за своите ученици. ● Високи морални ценности и ентузиазъм по отношение на промяната. ● Училището е малко и всички деца се познават. ● Удовлетворяване на потребностите на всички ученици – общообразователни и от специално обучение. ● Всички заинтересовани лица са включени в процеса на вземане на решения и в създаването на училищната визия. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Централизирана училищна система. За всичко е необходимо одобрението на инспектор. ● Програмата е прекалено натоварена за допълнителни дейности. ● Няма много финансови средства за модернизация на училището.

<ul style="list-style-type: none"> ● Създадени възможности за професионално развитие на учителите в училище. ● Подсилване на безопасността на учениците. ● Установяване на процедури, които дават възможност на учениците безопасно да докладват за случаи на тормоз и насилие. ● Усилване на усещането за „семейство” в училище. ● Насърчаване и поддържане на положителен училищен климат, в който всички мнения на родителите са приветствани, ценени и изслушвани. ● Създаване на приветлива среда и покани към родителите да участват в училищни събития, като спортни дни, училищни екскурзии, отбелязване на празници. ● Даване на възможности на родителите да участват в училищния съвет или да участват в планиране на вечерна информационна среща за родителите или участие на родителите в час. ● Подкрепа на родителите по отношение на домашната работа. ● Редовна комуникация с родителите по различни начини, включително по телефон и имейл, така че те да бъдат информирани за нивото и напредъка на тяхното дете по отношение на ученето, както и по отношение на всяка допълнителна подкрепа, от която 	
---	--

детето би могло да се нуждае.	
<ul style="list-style-type: none"> Силна мотивация за колектива и учениците 	
АНАЛИЗ НА ВЪНШНАТА СИТУАЦИЯ	
<p>ВЪЗМОЖНОСТИ:</p> <p>За кои възможности за подобрене сме наясно, но не сме оползотворили? Къде бихме могли с малко усилие да превърнем слабите страни в силни?</p>	<p>ЗАПЛАХИ:</p> <p>Кой или какво представлява най-голяма заплаха за нас? Какви предизвикателства предстоят, на които трябва да отговорим съответно? Какво би могло да възпрепятства напредъка?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Сътрудничество с други училища за обмен на идеи относно училищния климат. Сътрудничество с цялата общност, за да се помогне по отношение на финансовите ресурси. Министерството на образованието и културата би могло да се ангажира повече в подкрепа на модела. Създаване на допълнителни възможности за включване на родителите. 	<ul style="list-style-type: none"> Липса на финансиране. Слаба подкрепа от страна на общността. Липса на ресурси. Стрес за учителите. Централизирана училищна система.

5.6. ОБОБЩЕНИ ИЗВОДИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО (РЕЗЮМЕ НА ПОЛУЧЕНИТЕ РЕЗУЛТАТИ).

Обобщените резултати ще бъдат представени в сравнителен порядък – преди и след прилагането на модела.

Таблица 4. Преди и след прилагането на модела

Критерий	Преди	След
Включване на заинтересованите страни във вземането на решения	- Решенията се вземат от директора и учителите се уведомяват по време на срещите на колектива.	- Родителите споделят мненията си относно въпроси, касаещи училището. Всички становища са обсъждани по време на срещите на

	<ul style="list-style-type: none"> - Родителите и децата само изслушват решенията. Те не участват в тях. 	<p>колектива и всички имат възможност да участват във вземането на решения заедно.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ученическият съвет участва в училищните решения. - Родителите са информирани за училищните решения посредством Асоциацията на родителите, която участва във вземането на тези решения.
Включване на учителите, родителите и учениците в определянето на училищната визия.	<ul style="list-style-type: none"> - Училищната визия се определя от директора. - От учителите се очаква изпълнение. Те нямат думата по този въпрос. 	<ul style="list-style-type: none"> - Всеки участва в определянето на училищната визия след дискусия.
Установяване на професионални работни отношения.	<ul style="list-style-type: none"> - Директорът изисква от учителите да следват определен начин на преподаване, въпреки че той не е подходящ за всички класове. - Директорът не информира учителите за организираните обучителни семинари. - Директорът не се грижи за това дали учителите разполагат с необходимите им материали, за да преподават. - Директорът не позволява на новите учители да посещават и наблюдават уроци на по-опитните учители. 	<ul style="list-style-type: none"> - Директорът насърчава сътрудничеството между учителите. Новите учители получават съвети от по-опитните. - Директорът насърчава учителите да открият кой метод е най-подходящ за техния клас. - Директорът разрешава на учителите да участват в семинарите, организирани от Министерството на образованието. - Директорът стимулира професионалното израстване на учителите посредством даване на личен пример, мониторинг и наставничество, както и екипно преподаване и сътрудничество между колеги-учители.

<p>Включване на родителите в училищни дейности.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Родителите рядко посещават училището. - Директорът никога не се обръща към тях за помощ. 	<ul style="list-style-type: none"> - Родителите могат да посещават училището и да присъстват в часовете. - Учителите възлагат на децата проекти, които изискват помощ от родителите. - Родителите помагат при организирането на тържества. - Родителите участват в дейности за благоустрояване на училищната среда.
<p>Проява на грижа за ученика</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Директорът не насърчава децата да учат. Директорът никога не е на разположение на учениците, за да им помогне да разрешат проблеми, които ги засягат. - Няма политика на ненасилие и дисциплина. 	<ul style="list-style-type: none"> - Директорът се обръна към ресурсния учител да помага на родителите, чиито деца имат образователни затруднения. - В сътрудничество с децата, родителите и учителския колектив е създадена политика на ненасилие и дисциплина. - Директорът покани психолог в училище и говори с родителите за поведенческите проблеми на децата и начините за справяне с тях. - Директорът изказва похвала на учениците.
<p>Установяване на активна комуникация между директор, учители, родители и ученици.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Липсва правилна комуникация с родителите. 	<ul style="list-style-type: none"> - На родителите редовно са изпращани съобщения във връзка с училищните дейности (тържества, лекции и други планирани дейности). - Родителите, които се затрудняват да идват в училище, могат да се свързват с учителите посредством имейл дори и в извънучебните

		<p>часове.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Всяка седмица училището изпраща на родителите отчет за поведението и напредъка на техните деца. - Провеждат се редовни срещи с родителите следобед. - Учениците могат да отидат до директорския кабинет или да поговорят с учител, когато имат проблем.
<p>Изграждане на училищната сграда като безопасна среда</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Училищните стени не са боядисвани от няколко години. - Няма градина. - Прозорците не са обезопасени. Децата не се чувстват в безопасност. 	<ul style="list-style-type: none"> - Наличие на сътрудничество, за да се направи училището безопасно, спокойно и красиво място (рисушки по стените, цветни столчета, съоръжения за игра в двора). - Направена е градина. - Училището е допълнително обезопасено с ограда и предпазни решетки на прозорците. - Учениците поемат ангажимент да се грижат за почистването на градината, като всяка седмица различен екип поема тази отговорност.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В резултат от проведеното изследване можем да направим следните заключения:

1. За всяко училище е характерен негов уникален климат. Това е така, защото училищата функционират различно. Видът на климата, който преобладава в училище, е синергия от поведението на директора на училището и това на учителите, учениците и родителите в училището. Климатът варира от едно училище в друго и се разглежда като фактор, който винаги се променя. Резултатите от това проучване показват, че когато директорът включи

всички заинтересовани страни в училищния живот, училището е приветливо, приятно място за работа, както и удобно място за учене. Към всеки се отнасят като към човешко същество; и учителите, и учениците са насърчавани да изразяват своите становища и мнения. Ако директорът държи настрани заинтересованите страни, напрежението става доста очевидно: в кабинета на директора, в класните стаи, по коридорите, в двора, както и по време на почивките.

2. Въпреки че поведението на учителите, учениците и родителите допринася за вида на училищния климат, поведението на директорите е определящо и има основна роля за климата, установен в училището. Той/тя може или да предотврати, или да насърчи създаването на положителен климат.
3. Създаването и поддържането на положителен климат в училището е необходимо за цялостното, пълноценно развитие на всеки един ученик. Училището е мястото, където се оформя характерът на учениците, където се установяват нагласите им по отношение на преподаването и ученето, където се създават техните възприятия за живота и където се формират идеите и целите им за бъдещето. Положителният климат в училище често пъти отразява резултата от взаимоотношенията, установени между директора и учителите, сред учителите, между учителите и учениците, между родители, но най-важното е ръководството на директора.
4. Директорът трябва да използва различни техники за повишаване на участието на родителите в училищните дейности. Когато родителите са партньори на училището, резултатът е по-добри академични постижения на учениците и формиране на поведение, отговарящо на установени норми, правила и ценности. Родителите трябва да бъдат подпомагани, за да видят себе си като заинтересовани страни и да бъдат насърчавани да се държат като такива. Ето защо, директорите трябва да полагат повече усилия за мотивиране на родителите да изпълняват своята роля в образованието на децата си, например чрез създаване на форум, „Ден на семейството“ или работилници, където родителите могат да бъдат информирани за значението на участието им в образованието на техните деца. Родителите, които са активно ангажирани в училище, трябва да получат признание и да бъдат оценени за своя принос.

5. Директорите трябва да се стремят да разговорят и да бъдат модел за подражание за учителите, учениците, родителите и другите заинтересовани страни. Ефективната им и упорита работа може да бъде стимул за другите. Установяването на климат, където директорът функционира ефективно, учителите работят с ентузиазъм, учениците изпитват удоволствие от ученето и участието на родителите е насърчавано, следва да бъде основен приоритет на всяко училище.
6. Всеки има своята роля за изграждането на положителния училищен климат. Успехът зависи от цялостния подход на училището, който включва активно участие на училищното ръководство, членовете на колектива, учениците и родителите, които са отдадени на една споделена визия.
7. Няма едно-единствено решение, което да гарантира създаването и поддържането на положителен училищен климат. Успехът изисква непрекъснати, цялостни и съвместни усилия от страна на всички ангажирани лица.

Теми за по-нататъшни изследвания.

Настоящият труд и резултатите от него ни дават основание да очертаем някои важни насоки за по-нататъшни изследвания (качествени и количествени), свързани с училищния климат:

(а) Да се приложи разработеният модел и в други училища, за да се разбере дали действително допринася за създаването на положителен климат в училище.

(б) Да се използват по-големи извадки, които ще обхващат всички области на Кипър, за да се гарантира, че резултатите биха могли да се обобщят за цялата система.

(в) Да се изследват стратегиите за подобряване на уменията и стиловете на лидерство на директорите.

(г) Да се изследват стратегии за създаване и поддържане на положителен, здравословен климат в училищата в Кипър.

(д) Да се изследва нивото на ангажираност на заинтересованите страни по отношение на училищата и съответния ефект върху училищния климат.

НАУЧНИ ПРИНОСИ

1. Направен е богат теоретичен анализ, базиран на данни от съвременни проучвания на международно ниво, относно връзката между лидерската позиция на училищния директор и управленската му роля за изграждане на позитивен училищен климат. Безспорно е доказана лидерската роля на директора в този процес.

2. Проучени са различни подходи към определяне на характеристиките на позитивния училищен климат, на базата на които са определени базисните характеристики за изграждане на авторски модел на позитивен училищен климат.

3. Разработен е авторски модел на създаване на позитивен училищен климат с включването на всички заинтересовани страни – учители, ученици, родители. Подробно са представени всички дейности за реализация на модела. Моделът може да допринесе за бъдещи проучвания с цел разбиране и обогатяване на ролите на директорите по отношение на училищния климат, както и да ги стимулира да разработят свои стратегии и модели.

4. Моделът е апробиран в малко кипърско училище. Направен е качествен анализ на промените настъпили след прилагането на модела. Въпреки че са установени в рамките на Кипър, някои констатации могат да са приложими и в други среди с подобни контекстуални характеристики.

5. Това проучване може да помогне на кипърските политици да оценят съдържанието на курсовете, които са необходими за бъдещите директори, така че да се гарантира, че последните имат съответните умения за управление на училищата по начин, чрез който се създава положителен училищен климат.

СПИСЪК НА ПУБЛИКАЦИИТЕ

1. Thoukididou M. The educational system in Cyprus, *Strategies for Policy in Science in Education*, vol. 22, number 6, 2014.
2. Thoukididou M., Positive climate as a factor of quality of educational unit. *Annual book of POED*, vol. 32, 2015.
3. Тукидидо, М. Концептуализиране на училищния климат, Педагогика, LXXXVIII, бр. 5, 2016.