

*Doctoral Research
Докторантски изследвания*

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ НА УЧИЛИЩНИЯ КЛИМАТ

Мелпо Тукидиду

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. През последните няколко десетилетия се наблюдава нарастващ брой изследвания, в които се отбелязва значимостта на проблема „училищен климат“. Целта на тази статия е да се хвърли светлина относно влиянието на училищния климат върху училищния живот и да се информират лидерите на образователни институции за възможностите за създаване на положителен училищен климат, способстващ за повишаването на ефективността на училищата.

Keywords: conceptualization of school climate, models explaining school climate, measuring school climate

Понятието „училищен климат“

Учените изследователи, както и училищните ръководства, отдавна разпознават училищния климат и влиянието му върху училищната общност като жизненоважни 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 взаимо-

действие 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 and 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 & 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 & Croft (1963) заявяват, че това, което е личността за индивида, е климатът за организацията. По сходен начин Cohen (2006) счита, че училищният климат представлява субективният 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 & 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 (личностно развитие на измерение 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 & Mayberry (1992) предлагат модел на училищния климат, базиран на социологически, икономически и психологически теории за организацията. Според тях училищният социално-психологически 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 (Taguiri, 1968), 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 взаимодействието 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; Brookover et al., 1997; Hoy, 1990; Power et al., 1989).

Chen & 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, 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. Naunes 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 and all. (2003) прибавят още възприятията за безопасност, подкрепа на плурализма и разнообразието.

Проследявайки разбиранията за училищен климат в съдържанието на документи, описващи образователната политика, Cohen and all. (2009) констатира, 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.

Проучвания, свързани с училищния климат

Училищният климат е дефиниран по много начини, но като цяло, това е „чувството“, което се изпитва, когато се ходи на училище. Според Halpin & Croft (1962) в училища, където „чувството“ е добро, а) учителите са надежд-

ни, уверени и удовлетворени; б) учителите не се чувстват застрашени или объркани и показват автентична загриженост за учениците; в) директорът е уверен, мъдър и справедлив; г) директорът е на разположение и непредубеден; д) директорът е „добър“ лидер, способен да организира другите, така че те да разгърнат максимално потенциала си, и е) учениците се чувстват добре, когато са заедно и когато работят в училище. Освен това Ahmad & Manaf (1998) поясняват, че училищният климат корелира с ефективността на училището и постиженията на учениците.

Forehand (1968) определя три групи променливи, които съставляват училищния климат:

а) променливи, описващи средата, като размер и структура на организацията. Те се явяват външни за индивидуалните членове на организацията;

б) променливи, отнасящи се до личностите, като пригодност, нагласи и мотивация за действие. Тези променливи са вътрешни за индивидуалните членове на организацията;

в) резултативни променливи, като удовлетвореност от работата и производителност на индивида в организацията. Те са резултат от взаимодействието на първите две групи променливи.

Forehand специално подчертава, че организационният климат е продукт на взаимодействието на средата с индивида.

Deer (1980) посочва, че изучаването на организационния климат може да доведе до подобряване на ефективността и ефикасността на организациите чрез идентифициране на степенята им на повлияване от такива променливи като личностна отдаденост, удовлетвореност от работата, нива на производителност, нива на постижения на учениците и нагласи към предлагани промени/инновации. С увеличаването на знанията за тези променливи ръководството на една организация може да открие начини за подобряване на удовлетвореността на персонала и производителността. Ето защо повечето от проучванията на организационния климат се стремят да допринесат за осигуряване на по-добра работна среда. Изучаването на организационния климат може също така да подпомогне ръководителите в желанието им да осигурят пресечната точка между потребностите на индивидите и на организацията като цяло.

Stewart (1979) твърди, че училищният климат осигурява на директорите, супервайзорите и учителите конструкт, от който всички те биха имали полза. Още повече че училищният климат притежава аспекти, които могат обективно да се измерят. 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 & Ноу (1989) установяват, че отвореността на училищния климат и отношенията на доверие се допълват взаимно. Подкрепящите ди-

ректори, които са приятелски настроени, открити и колегиални с учителите предизвикват уважение и доверие. На свой ред, учители, които са ангажирани с работата си, също будят доверие у колегите си и самите те са тези, които създават колегиалността.

Позовавайки се на изследвания, проведени от Звено за изследване и оценяване на програмата за училищно развитие, Haynes and all. (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 проучванията трайно установяват, че редът и дисциплината са едни от най-дефицитните, но важни компоненти на училищния климат, които влияят върху учениците и учителите. Редът, дисциплината и взаимоотношенията между учениците изглежда, че в най-голяма степен се нуждаят от подобряване. Друг интересен резултат от проучванията е, че възприятията за климата стават по-негативни с увеличаването на възрастта на учениците. По-малките ученици имат по-положително възприятие за училищния климат на училището, в което учат, в сравнение с това на учещите в по-горни класове, като е налице значим спад между пети и шести клас (Savo, 1996).

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 с 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 накрая означава или недостатъчно въздействие 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 на входа на училището ще доведат до създаване на положителен климат, който ще предопредели крайните положителни резултати. Педагогическа илюстрация на тази теория е закупуването от ръководството на нови учебни материали по четене (вход), за да могат след това учениците да се представят по-добре на държавните тестове (из-

ход). Учениците действително показват по-добри резултати. Този подход обаче третира въпроси, отнасящи се само до първото равнище на таксономията на училищния климат – екологията на средата (по Taguiri), и по този начин не създава инструментариум, който има за цел да измери училищния климат. „Вход-изход“ теорията е критикувана заради прекалената си простота, несъответстваща на сложността на взаимодействията, които протичат между входа и изхода на системата (Averch, Carroll, Donaldson, Kiesling, & Pincus, 1974).

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). Очевиден пример за приложението на тази теория е сравняването на училища от селски и градски райони. Социологическата теория играе своята роля, когато се оценяват нормите и поведението както на учениците, така и на учителите. В степента, в която училищата се различават като социални среди, те ще се различават и по учебните си резултати (пак там). За разлика от „вход-изход“ теорията, концентрираща се върху първото таксономично равнище, социологическата акцентира върху третото и четвъртото нейно равнище, т.е. социална среда и култура (Taguiri, 1968). В ранните социологически проучвания фокусът е върху второто равнище – обществена среда, изразена чрез социално-икономическия статус или други демографски характеристики на хората в организацията (учители, ученици, непедagogически персонал). Тенденцията към по-преки измервания, защитавана от учени като McDill, Meyers и Rigsby (1967), води изследователите към създаване на методики за измерване на променливи на социалната среда и културата, различни от мерещите личностни характеристики на респондентите.

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 физическите аспекти на средата (пак там). Най-същественото за екологичната теория е, че тя се стреми да проучи „функционализирането на цялата система“ и да разглежда всички променливи като потенциално подлежащи на положителна промяна, така че да могат да се постигнат подобри резултати от учениците (Goodlad, 1975). 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 (Goodlad, 1975).

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 и сферите, които се нуждаят от подобрение (Freiberg, 1998).

Според Freiberg *измерванията на училищния климат са преки и косвени*, като преките предполагат взаимодействие с изследваните лица, а непреките – 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 (Freiberg, 1998).

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 училищното обкръжение или училищната общност (Freiberg, 1998). Традиционно се изследват възприятията за училищния климат на учениците, учителите и ръководството. Очаква се, че учителите в едно и също училище ще имат сходни възгледи за общото ниво на дисциплината, уважението към учениците, нивото на включване на родителите или качеството на лидерството и други. Възможно е обаче да се

установят групи с различни виждания за училищния климат и в рамките на едно и също училище. В този случай би могло да се твърди, че тези различия се дължат на разлики между самите групи, а не на различия в училищния климат. Въпреки наличието на подобни разминавания обаче тези, които желаят подобряване на училищния климат, трябва да осъзнаят, че това е работа, насочена към превръщане на училището в положително място за всички ученици (Freiberg, 1998).

Много изследователи създават инструменти за пряко измерване на училищния климат. Често с тях се оценяват няколко фактора или индивиди от училищната система (Freiberg, 1998).

Методиката за измерване на училищния климат на Haynes, Emmons & Comer е създадена през 1993 г. и се явява инструментализация на теоретичния им модел от седем измерения на училищния климат, именувани: 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). Първата ѝ обща част включва осем скали: уважение, доверие, висок морал, възможност за въздействие, продължителен академичен и социален растеж, сплотеност, обновяване на училището и загриженост. Създадени са и допълнителни скали за оценяване на показатели, като поддържане на безопасността, администрация, ръководство, дейности на учениците и взаимодействия между учители и директор. Те са включени в методиката за цялостна оценка на училищната среда на Keefe & Kelley от 1990 г., индекса на организационното развитие на Hoy, Smith & Sweetland от 2002 г. и въпросника за описание на организационния климат на Halpin & Croft от 1963 г.

Значение на училищния климат

„Всеки, който посети повече от няколко училища, бързо ще забележи колко различни са те по своето „чувство“. В едно училище учителите и директорът са вдъхновени и излъчват увереност в това, което вършат. Те изпитват удоволствие да работят заедно и това удоволствие се предава на учениците... Във второ училище множащото се недоволство на учителите е осезаемо; директорът се опитва да прикрие некомпетентността си и липсата на усещане за посока зад покривалото на авторитета... и психичната болест на такава една организация се разпръсва върху учениците, които със собствената им фрустрация докарват учителя до състояние на отчаяние. Трето училище не се отличава нито с радост, нито

с отчаяние, а само с кух ритуал... по някакъв странен начин шоуто не изглежда истинско“.

Andrew W. Halpin (Hoy & Forsyth, 1986)

Училището е дом на обучаващи, възпитатели и учещи. За да може да реализира своя потенциал, то трябва да е безопасно и приемано като работна и учебна среда. Следователно климатът на училището трябва да е от такова естество, че да подпомага индивидите да успяват във всички сфери на живота си.

Freiberg & Stein (1999) обобщават значението на училищния климат по следния начин: *„Училищният климат е сърцето и душата на училището. Той е същността на училището, което води детето, учителя, ръководството, администратора, члена на персонала към любов към училището и ги кара да очакват присъствието си там 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 училището може да насърчи устойчивостта или да стане рисков фактор в живота на хората, които работят и учат на едно място, 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).

Резултатите от изследванията сочат, че училищният климат може да засегне много сфери и хора в училище. Така например положителният училищен климат се асоциира с по-малко поведенчески и емоционални проблеми на учениците (Kupermine et al., 1997). Проучвания във високорискова градска среда показват, че положителният, подкрепящ и културно-консенсусен училищен климат в значителна степен може да влияе върху академичния успех на учениците. Възприятата за позитивен училищен климат се явяват защитни фактори за учениците и могат да осигурят на ученици във висок риск подкрепяща учебна среда, която да доведе до здравословното им развитие и превенция на антисоциално поведение (Haunes, 1998; Kupermine et al., 1997).

Данни от проучванията на училищния климат показват, че положителните междуличностни отношения и оптималните възможности за учене могат да доведат до увеличаване на нивата на постижения и да намалят дезадаптивното поведение на всички ученици независимо от демографските им характеристики (McEvoy & Welker, 2000).

По проучвания на Freiberg (1998) преходът от една училищна степен в следваща или постъпването в ново училище също крият риск от дезадаптация и осигуряването на позитивен и подкрепящ училищен климат е важен фактор за плавната и безпроблемна адаптация към новите условия. Що се отнася до учителите и ръководството (администраторите), Taylor & Tashakogri (1995) откриват, че позитивният училищен климат се асоциира с увеличаване на удовлетвореността от работата на училищния персонал.

По-ранни изследвания на училищния климат водят до заключението, че този сложен конструкт се състои от много фактори. Освен това училищният климат може да играе съществена роля при осигуряването на здравословна и положителна училищна атмосфера. Freiberg (1998) отбелязва, че *„взаимодействието на разнообразните фактори на климата в училището и в класната стая може да създаде мрежа от подкрепа, която да позволи на всички членове на училищната общност да обучават и да учат на оптимални нива“*. Установено е, че позитивният училищен климат може да доведе до положителни педагогически и психологически резултати за учениците и за училищния персонал, а отрицателният да възпрепятства оптималното учене и развитие (Freiberg, 1998; Johnson & Johnson, 1993; Kuperminc et al., 1997; Kuperminc, Leadbeater & Blatt, 2001; Manning & Saddlemire, 1996).

Manning & Saddlemire (1996) извеждат следните компоненти на училищния климат – доверие, уважение, взаимно задължение и загриженост за общото благо, и изтъкват, че те *„могат да имат мощен ефект върху междуличностните отношения на ученици и учители, академичните постижения на учениците и цялостния училищен прогрес“*. Какво децата ще научат за себе си в училище чрез взаимодействията си, е толкова важно, колкото и получаването на академични знания. Ако е положителен, училищният климат би осигурил обогатяваща среда, благоприятна за растеж на личността и академичен успех.

Положителният училищен климат е важен, защото:

- е определящ за ефективното функциониране на училището;
- мотивира директора, учителите, учениците и родителите за включване в дейностите на училището;
- увеличава производителността;
- допринася за ефективната комуникация;
- развива чувството на гордост у всички в училището (Schreuder & Landey, 2001).

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

- по-висока мотивация;
- положителна самооценка;
- дух на сътрудничество и колегиалност;

- включеност и отдаденост;
- посвещаване на мисията на училището;
- удовлетвореност от работата;
- добри междуличностни отношения.

Въпреки че всяко училище се отличава със свой собствен климат, училищата с положителен климат споделят някои общи характеристики. Обикновено като такива се посочват:

- визията и мисията на училището са изразени в ежедневните дейности;
- учителите и учениците работят заедно за реализирането на общите си ценности във всички свои дейности както в класната стая, така и извън нея;
- атмосферата е на ред и цел, а училището и дворът са чисти и подредени, дори ако самата сграда е стара;
- учебните и извънкласните програми са добре организирани;
- налице е позитивна култура на обучение и учене; учителите са добре подготвени и мотивирани да отговорят на разнообразните потребности на учениците;
- съществуват истински връзки на доверие между учители и ученици;
- учителите и учениците имат високи взаимни очаквания и си помагат в осъществяването на тези очаквания;
- следва се подходът на „лидерство със съучастие“ и управление на всички училищни нива;
- учителите си сътрудничат особено добре един с друг, което води до доверие и подкрепа от страна на родителската общност. Всеки в училище, като краен резултат, изпитва чувство на съпричастност към всичко случващо се в училище (Schreuder & Landey 2001).

Ролята на директора за изграждане на позитивен училищен климат

Както посочва Houlihan, когато „двама или повече индивиди си взаимодействат, за да постигнат обща цел, се образува социална организация. Такава социална организация може да е класната стая, училището или училищният район“ (Houlihan, 1988). Здравият разум, макар че не е задължително да е общо споделян, би предположил, че учителят ще има силна лидерска роля при развитието на позитивния климат в класната стая, а директорът, като лидер на училището, ще е в най-добрата позиция, за да повлияе върху климата в училището. Изследванията подкрепят това допускание. Проследявайки данни от изследвания на ефективни училища, Houlihan (1988) установява, че „силното лидерство на директора по отношение на обучението“ е най-важният елемент за развитие на ефективни училища. Той описва корелацията между положителния училищен климат и лидерската позиция на директора на училището, а така също подчертава, че развитието

на позитивни взаимоотношения в училище „първо започва и изцяло зависи от директора“ (Houlihan, 1988).

В съвременни изследвания на ефективните училища *„директорите се сочат като най-важните хора в училищните институции. Отново и отново се изтъква, че лидерският капацитет на училищните директори предопределя дали училището ще успее, или ще се провали“* (Jones, 2000). Директорът със сигурност 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, или дори дали ще липсва климат.

Sergiovanni (1984) 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, Jantzi & Steinbach (1999) лидерът моделира значимите ценности и практики. Без съмнение и в училище, както и в живота, стореното говори повече от казаното.

Според Littrell, Billingsley & Cross (1994), за да се създаде положителен училищен климат, директорите трябва да осигурят атмосфера на оптимизъм и другарство, а не среда на конкуренция и конфронтация. Обединяването на персонала чрез „ние“ подхода, а не чрез йерархичния подход, помага на учителите да се чувстват ценени и уважавани, а така също и отдадени и удовлетворени от работата си. Директори, които акцентират върху емоционалната подкрепа в ежедневните си дейности, взаимодействат често с учителите по начин, изразяващ взаимен респект и загриженост, изпращат силно послание към учениците, които са свидетели на отношенията между директор и учители.

Много педагози днес са на мнение, че лидерството на директора е ключовият компонент за успеха на училището. Barth (1990) пише: *„Директорът е ключът за доброто училище“*, и по-нататък продължава: *„Покажете ми едно добро училище и аз ще ви покажа един добър директор“*. Директорът, като училищен лидер, често се идентифицира с доминиращата сила, стояща зад училища с положителен училищен климат (Bell, 2001; Green, 1994). Edmonds (1979) казва, че една от *„най-осезаемите и незаменими характеристики на ефективните училища“* е силното административно лидерство.

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

посветена на училищния климат, осъществен от екипа на Йелски център за изучаване на детето, е представен списък с най-важните умения, които директорите трябва да притежават, за да могат да го създадат. Според Haunes and all. (1977) те 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.

Влияние на училищния климат върху успеха на учители и ученици

„Здравословният“ училищен климат се свързва с удовлетвореността на учителите от работата и добрите постижения на учениците (Hoy, Tarter and Bliss, 1990). Smith & 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 създава една среда на безопасност, доверие и смисленост, която стимулира академичния и личностния растеж (Maninger & Powell, 2007). Директорът е отговорен за поддържане на тази среда, така че да са възможни обучението и ученето (Goddard et al., 2000; Hoy & Hoy, 2003).

Училищният климат и академичният успех на учениците са в корелационна връзка. Изследване, проведено от Ноу и Hannum в 86 средни училища през 1997 г., потвърждава тази взаимовръзка. По подобен начин O'Donnell

& White (2005), изучавайки възприятията на учителите за директорите като елемент на училищния климат в средни училища на Пенсилвания, установяват корелация между лидерското поведение на директорите и постиженията на учениците. Подобно на Hoy & Hannum, O'Donnell & White констатираат това отношение на симбиотична връзка между климат и постижения.

Положителният училищен климат позволява на учителите да създадат това, което Goddard et al. (2000) идентифицират 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 учителите. В същото изследване се посочва, че климат, при който е налице „фокус върху постиженията“, е полезен не само за учителите, но и за цялата училищна общност. Директорите носят пряка отговорност за неговото изграждане и могат да влияят чрез поддържане на среда, в която учителите да осигуряват подкрепа на учениците при тяхното учене.

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 & 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.

Заключение

Училищният климат се дефинира по много начини, но като цяло, той се определя като „чувството“, което изпитват всички в училище: учителите не се чувстват застрашени или объркани и са уверени и удовлетворени от работата си, проявяват загриженост по отношение на ученето на своите ученици; директорът е лидер, способен да „извади“ най-доброто от другите и да използва техните силни страни, за да повиши качеството на образованието, той е мъдър, справедлив, с „отворено съзнание“ и винаги на разположение; учениците се чувстват сигурни и спокойни както за себе си, така и по отношение на всичко, което правят в училище. Позовавайки се на думите на Ahmad & Manaf (1998), можем да обобщим, че училищният климат, като част от факторите за училищна ефективност, влияе пряко върху учебните постижения на учениците. Затова

неговото изследване, проучване и изграждане е от изключително значение за ръководството на всяка училищна организация и за развитието на училищата като ефективни организации.

NOTES

1. Halpin, A.W. & Croft, D.B. (1962). The organisational climate of schools, Washington D.C.: U.S. Office of Education, research Project, Contract SAE 543 – 863.
2. Murray, H. (1938). Exploration in Personality. Retrieved from www.archive.org
3. Perry, A. (1908). The management of a school. Retrieved from <http://archive.org/stream/managementacity02perrgoog#page/n5/mode/2up>.

REFERENCES

- Ahmad, R. H. and Manaf, Z. A. (1998). *Effective and Less Effectiveschools: Some Preliminary Findings from Malaysia*. Malaysia: University of Malaya.
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 52, 368 – 420.
- Averch, H. A., Carroll, S., J., Donaldson, T. S., Kiesling, H S., & Pincus, J. (1984). *How effective is schooling? A critical review and synthesis of research finding*. Englewood Cliffs, N. J.: Educational Technology.
- Barth, R.S. (1990). *Improving school from within: Teachers parents and principals can make a difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bell, J.A. (2001). High-performing, high-poverty school. *Leadership*, 31 (1), pp, 8 – 11.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of educational Psychology*, 95, 570 – 588.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brookover, W., Erickson, F., & McEvoy, A. (1997). *Creating Effective schools: An in-service program for enhancing school learning climate and achievement*. Holmes Beach, FL: Learning Publication.
- Brookover, W., Schweitzer, J., Beady, C., Flood, P. & Wisenbaker, J. (1978). Elementary school climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301 – 318.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 201 – 237.

- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180 – 213.
- Elmonds, S.R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 36 (1), pp, 15 – 25.
- Felner, R. & Felner, T. (1989). Primary prevention programs in an ecological context: A transactional-ecological framework and analysis. In Bond, L., & Compas, B., (Eds.), *Primary prevention in the schools*. Beverly Hills: Sage.
- Forehand, G.A. (1968). On the interaction of persons and organizations. In deer, C.E. (1980). Measuring organizational climate, in secondary school. *The Australian Journal of Education*, Vol. 24 (1), pp, 26 – 43.
- Freiberg, H.J. (1999). *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia: Falmer Press.
- Freiberg, H.J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational leadership*, 56 (1), pp, 22 – 26.
- Freiberg, HJ & Stein, TA. (1999). *School climate Measuring, improving and Sustaining Healthy learning Environments*. Philadelphia PA: Falmer Press, London.
- Goddard, R., Sweetland, S., Hoy, W. (2000). Academic emphasis of urban elementary school and student achievement in reading and mathematics: A multilevel study. *Education Administration Quarterly*, 36(5), 683 – 702.
- Goodlad, J. I. (1975). *The dynamics of educational change: Toward responsive schools*. New York: McGraw-Hill.
- Green, R.L. (1994). Who is in charge of the schoolhouse? *Education*, 114 (4), pp. 557 – 560.
- Halpin, A., & Croft, D. (1963). The organizational climate of schools. *Administrators Notebook*, 11, 1 – 22.
- Haynes, N., Emmons, C., Ben-Avie, M. (1977). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321 – 329.
- Haynes, N.M. & Comer, J.P. (1993). The Yale School Development Program progress, outcomes, and policy implications. *Urban Education*, 28 (2), pp. 166 – 199.
- Haynes, N.M. (1998). Creating safe and caring school communities: Comer school development Program Schools. *Journal of Negro Education*, 65, pp, 308 – 314.
- Hellriegel, D. & Slocum Jr., J. (1974). Organizational climate: Measures, research and contingencies. *Academy of Management Journal*, 17(2), 255 – 280.

- Houlihan, G.T. (1998). *School Effectiveness: The school ingredients of school with heart*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Howard, E., Howell, B., Brainard, E. (1987). Handbook for Conducting School Climate Improvement Projects. Bloomington, IN: *The Phi Dappa Educational Foundation*.
- Hoy, W. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1, 149 – 168.
- Hoy, W. K. & Forsyth, P.B. (1986). *Effective Supervision: Theory and Practice*. New York: Random House.
- Hoy, W., & Hannum, J. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290 – 311.
- Hoy, W.K. Tarter. G.J. and Bliss, J.R. (1989). School characteristics and faculty trust in secondary school. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 25, No. 3, pp, 294 – 308. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 26, No. 3, pp. 260 – 279).
- Insel, P., Moos, R. (1974). Psychological environments: Expanding the scope of human ecology. *American Psychologist*, 179 – 188.
- Johnson. W.L., & Johnson, M. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis. *Educational & Psychological Measurement*, 53 (1), pp, 145 – 153.
- Jones, B.A. (2000). The School Leadership shortage. Framework for policy discussion. In B.A. (Ed). *Educational Leadership: Policy dimensions in the 21st century*, Vol. 1. Stamford, Connecticut: AblexPublishing.
- Keefe, J. W. & Kelley, E. W. (1990). Comprehensive assessment and school improvement. *NASSP Bulletin*, 74, 54 – 63.
- Kruger, AG. (1992). *Schools as organisations*. Africa: Van Shaik Publishers.
- Kuperminc, G.P. Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39 (2), pp, 141 – 159).
- Kuperminc, G.P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., Blatt, S. J. (1997). Perceived School climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1 (2), pp. 76 – 88).
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What do we already know about successful school leadership?* Washington, DC: American Educational Research Association.
- Littrell, P., Billingsley, B, & Cross, L. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school

- commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Education*, 15(5), pp. 297 – 310.
- Maninger, R. & Powell, D. (2007). The Lincoln Middle School paradigm shift: A case study. *Journal of Educational Leadership*, 10(1), 22 – 31.
- Manning, M.L., & Saddlemire, R. (1996). Developing a sense of community in secondary school. National Association of Secondary School Principals. *NASSP Bulletin*. 80 (584), pp. 41– 48.
- McDill, E. L., Meyers, E. D., Jr. & Rigsby, L. C (1967). Institutional effects on the academic behaviour of high school students. *Sociology of Education*, 40, 181 – 199.
- McEvoy, A. & Walker, R. (2000). Antisocial behaviour, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8 (3), pp. 130 – 140).
- O'Donnell, R. & White, G. (2005, December). Within the accountability era: Principals' instructional leadership behaviors and student achievement. *NASSP Bulletin*, 89(645), 56 – 71.
- Power, F., Higgins, A., Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach moral education*. New York: Columbia University Press.
- Savo, C. (1996). *An interview with Christine Emmons on Schoolclimate*. *Newline, School Development Programs*. American Educational Research Association.
- Schreuder, J. & Landey, V. 2001. *Compass for School – based Management*. Cape Town: Renaissance.
- Sergiovanni, T. J. (1999). *Rethinking Leadership*. Illinois: Skylight Training and Publishing Inc.
- Stewart, D. (1979). A critique of school climate: What is it, how it can be improved and some recommendation. *The Journal of Educational Administration*, Vol. 18 (2) pp. 148 – 159).
- Stockard, J. & Mayberry, M. (1992). *Effective Educational Environments*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiur & G. H. Litwin (Eds.), *Organizational climate: Exploration of a concept* (pp. 11 – 31). Boston: Harvard University.
- Taylor, D.L. & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63 (3), pp. 217 – 227.
- Van Houtte, M. (2005, March). Climate or Culture? A Plea for Conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness & School Improvement*, 16(1), 71 – 89.

CONCEPTUALIZATION OF THE SCHOOL CLIMATE

Abstract. Over the past several decades, there has been an extraordinary and a growing body of research that denotes the importance of school climate. This article will examine the concept of school climate. More specifically, this paper aims to shed light on the role that school climate may play in school life and inform leaders how to create a positive school climate in order to increase schools' effectiveness.

✉ **Mr. Melpo Thoukydidou, PhD student**

Faculty of Education

University of Sofia

Sofia, Bulgaria

E-mail: melpo_thoukydidou@hotmail.com