



ФОНД  
НАУЧНИ  
ИЗСЛЕДВАНИЯ

МИНИСТЕРСТВО НА ОБРАЗОВАНИЕТО И НАУКАТА

*25 години*

**ВИСШЕ УЧИЛИЩЕ ПО АГРОБИЗНЕС И РАЗВИТИЕ НА РЕГИОНИТЕ**  
**Юбилейна международна научна конференция БЪЛГАРИЯ НА РЕГИОНИТЕ**

*Перспективи за устойчиво регионално развитие*

27-28 октомври 2017 г., Пловдив, България



*25 years*

**UNIVERSITY OF AGRIBUSINESS AND RURAL DEVELOPMENT**  
**Jubilee International Scientific Conference BULGARIA OF REGIONS**

*Sustainable Regional Development Perspectives*

27-28 October 2017, Plovdiv, Bulgaria

<http://regions.uard.bg>

## **Initial Standardization and Validization of Methodology Measuring Organizational Culture in the Field of Education**

**Ivaylo Staribratov, Lilia Babakova, Valia Petrova**

*Paisii Hilendarski Plovdiv University - Bulgaria*

**Abstract:** This article discusses the notion of organizational culture as a set of ideas about ways of acting, norms of behavior, values, expectations, ideas for the future and the present that are consciously or unconsciously shared by members of the organization. The analysis of organizational culture allows the school to be interpreted as a social system and allows the manager to develop one that motivates teachers and pupils for a higher quality learning process. The author's methodology for diagnosing school culture is conceptualized and the first results of the standardization are presented. Clustering shows the psycho-semantic structure of the initially formed in-line relations. The peculiarities of the interrelations of the psycho-thematic forms and structural parameters of the organizational culture in the school are established and interpreted.

The peculiarities of the organizational culture of the school determine its individuality and uniqueness, the specifics of the reaction of the pedagogical team towards the external and internal events. The understanding of the nature and the

nature of the organizational school culture agnoses the human potential of the school, it allows to assess the appropriateness or inadequacy of certain management actions, namely to plan the direction and dynamics of the strategic development of the school's educational and organizational system.

**Keywords:** organizational culture, teachers, motivation, diagnostic, human potential of the school

## **Начална стандартизация и валидизация на методика, измерваща организационната култура в областта на образованието**

**Ивайло Старибратов, Лилия Бабакова, Валя Петрова**

*Пловдивски университет „Паусий Хилендарски“*

**Резюме:** В настоящата статия се разглежда понятието организационна култура като съвкупност от представи за начините на действие, нормите на поведение, ценности, очаквания, представи за бъдещето и настоящето, които са съзнателно или несъзнателно споделяни от членовете на организацията. Анализът на организационната култура позволява да се интерпретира училището като социална система и дава възможност на ръководителя да разработва такава, чрез която да мотивира учители и ученици за по-качествен учебен процес. Концептуализирана е авторска методика за диагностика на училищната култура и са представени първите резултати по стандартизацията. Чрез клъстеризация е показана психосемантичната структура на първоначално формираните се вътрешноаитемни релации. Установени и интерпретирани са особеностите на взаимовръзките на психосемантичните форми и структурни параметри на организационната култура в училище.

Особеностите на организационната култура на училището определят неговата индивидуалност и неповторимост, спецификите на реакция на педагогическия колектив спрямо външните и вътрешните събития. Разбирането на същността и характера на организационната училищна култура агностицира човешкия потенциал на училището, позволява да се оцени целесъобразността или нецелесъобразността на определени управленски действия, по-точно да се планира посоката и динамиката на стратегическото развитие на образователно-организационната система на училището.

**Ключови думи:** организационни култура, преподаватели, мотивация, диагностика, човешки потенциал на училището.

Организационната култура на училището се обуславя от външни фактори като национални традиции, икономически условия, особености на културата на заобикалящата среда. От друга страна, на формирането на позитивна и конструктивна организационната култура на училището сериозно влияние оказват вътрешни фактори като особености на личността на ръководителя,

целите, задачите и стратегията за развитие на училището, общото ниво на образование и квалификация на учителите. Освен това тя е свързана с ефективността на работата в организацията и затова на практика е невъзможно да се създаде добре функциониращо училище без подобаваща организационна култура. Тя създава определена обществена репутация, която влияе на оцеляването на училището във външния свят. Силната организационна култура помага формирането на чувство на привързаност на учителите и учениците в училище. Има много начини, чрез които може да се предаде или развие училищната организационна култура: училищните празници, традиции и ритуали.

Създадената в училище култура може да се изучи по различни начини и методи, като напр. интервюта, косвени методи, фолклор, документация. Всички тези методи обаче изискват време и постоянство и често имат субективен характер. По-обективни и по-малко изискващи време се считат анкетирането и тестирането.

В организационните проучвания има голям брой тестове и анкети, които са предназначени да измерват и оценяват организационната култура като споделена ценност от членовете на организацията. Въпреки това в тези инструменти за измерване липсва теоретична основа (Denison, 2014; Marchand, 2013), т.е. основният компонент, от който те са изградени, са ценностите. Разбира се, има и такива методики, които измерват организационната култура, следвайки ясна теоретична основа. Но тези инструменти рядко намират приложение в повечето изследвания след първоначалното им публикуване (Denison, 2014; Jung, 2009). Предполага се, че не са показали надеждни и валидни параметри. Много голяма част от методиките са широко използвани за оценяване и профилиране на организационни култури в различни организации (Cameron & Quinn, 2011), например в сектора на здравеопазването; производствени компании; публични администрации и значително по-рядко в училища и университети. Провеждани са изследвания на училищната организационна култура в Китай и Малайзия, но поради липса на универсална методика за тази сфера, авторите дават цяла батерия от методики.

В рамките на нашето проучване и изследване на организационната училищна култура ние се сблъскахме с проблема на дефицита на подходящ инструментариум. Методологията и различните методики на изучаване на организационната култура водят до методически противоречия в измерването на училищната организационна култура. В зависимост от методологическата логика методическият инструментариум за изследване на училищната организационна култура се базира или на формални прояви, които типизират в конкретни тесни рамки мащабността на понятието „организационна култура“, (т.е. налице е типологически подход) или в рамките на структурно-функционална парадигма, което предполага съответствие на психодиагностическия инструментариум на всеки структуриран блок на организационната култура и нейните вътрешни взаимосвързки. Но на този етап диагностичен инструментариум, позволяващ в рамките на структурно-функционалната парадигма да измери училищната организационна култура, все още не е създаден.

Това породило необходимостта за създаване на нова и универсална методика за измерване на организационната култура в училище в рамките на

България. След като бяха проучени различни теории за организационната култура в училище, а също и използваните от други изследователи методики за измерването ѝ, бяха обособени няколко абстрактни семантични ядра: сплотеност; иновации; резултативност; стабилност; работа в екип; комуникация и удовлетвореност от заплащането.

В първото замислено от авторите семантично ядро, което условно бе обозначено като култура на сплотеност, влизат елементи, чиято семантика е ориентирана към лоялността, грижата и менторството спрямо членовете на организацията. Тук влизат твърдения като „Ангажираността на учителите, насочена към грижа за учениците“. Това семантично ядро наподобява скалата на Камерън и Куин за семейна организационна култура.

Във второто замислено семантично ядро, което условно бе обозначено като култура на образователни иновации, влизат твърдения, чиято семантика е ориентирана към новаторството и творческата дейност. Такъв тип култура предполага готовност у учителите да експериментират и рискуват с методите на преподаване. В тази дименсия влизат твърдения като: „Училището е много динамично и изпълнено с дух на новаторство място“, „Училището се стреми да бъде лидер и новатор в образователната система“.

Третото замислено семантично ядро е свързано с резултативността в сферата на образованието. Предполага се, че училището е ориентирано към постижения и положителни образователни резултати, като основната грижа и дейност на педагогическия колектив е ясното изпълнение на учебните и педагогически задачи. Съдържа твърдения като „Ръководният екип в училище определя успехите въз основа на конкуренцията и сравняване с успехите на други подобни училища“.

Четвъртото семантично ядро е свързано с ролевата и бюрократична организационна култура при замисъла на методиката за измерване на организационната култура. Това предполага формализирана и структурирана обстановка в училище и дейността на учителите, която бива управлявана от ясни правила и инструкции. Тази скала включва твърдения като: „Училището е структурирана и силно контролирана институция от държавната и общинска администрация“, „Училището е силно повлияно от неизменността на традициите“.

Петото семантично ядро на замислената от нас методика съдържа твърдения, чиято семантична насоченост е върху работата в екип и комуникацията в училище. Тук присъстват твърдения, като „Членовете на екипа в училище са добри, екипни, кооперативни, подкрепящи и загрижени за общите цели“.

Шестото семантично ядро в методиката, измерваща организационната култура в училище, е насочено към удовлетвореността от заплащането като съществен фактор за общата удовлетвореност от работата. Тук бяха формулирани твърдения, като „Работата по проекти мотивира членовете на екипа в училище единствено и само заради доброто финансово заплащане“, „Възнагражденията са основният стимул за работа – „усилен труд за добро заплащане“.

Целта на настоящото изследване е да тества психометричните свойства и структура на авторска методика за измерване на организационната училищна култура. Тя съдържа 48 твърдения, всяко от които измерва училищната култура

в 7-мерна скала Ликертов тип. Една част от твърденията са заимствани от „Инструмента за оценка на културата (Cameron & Quinn, 2011), но са модифицирани и формулирани с терминология, чиято семантика е тясно насочена в областта на училищната организационна култура.

Въз основа на целта бяха формулирани следните две задачи:

- Да се направи факторен анализ, за да се установи колко ядра/дименсии се формират въз основа на първоначалната обработка на първичните данни;

- Да се направи клъстърен анализ, с помощта на който да се установи как семантично се групират твърденията за дадено ядро и в каква степен новополучилите се разклонения съвпадат със замислените от авторите ядра.

Хипотеза: Допуска се, че след прецизно формулиране на твърденията, статистическата обработка на първичните данни ще покаже надеждни и валидни резултати, а групирането на айтемите наподобява авторовата концепция за всяка една скала.

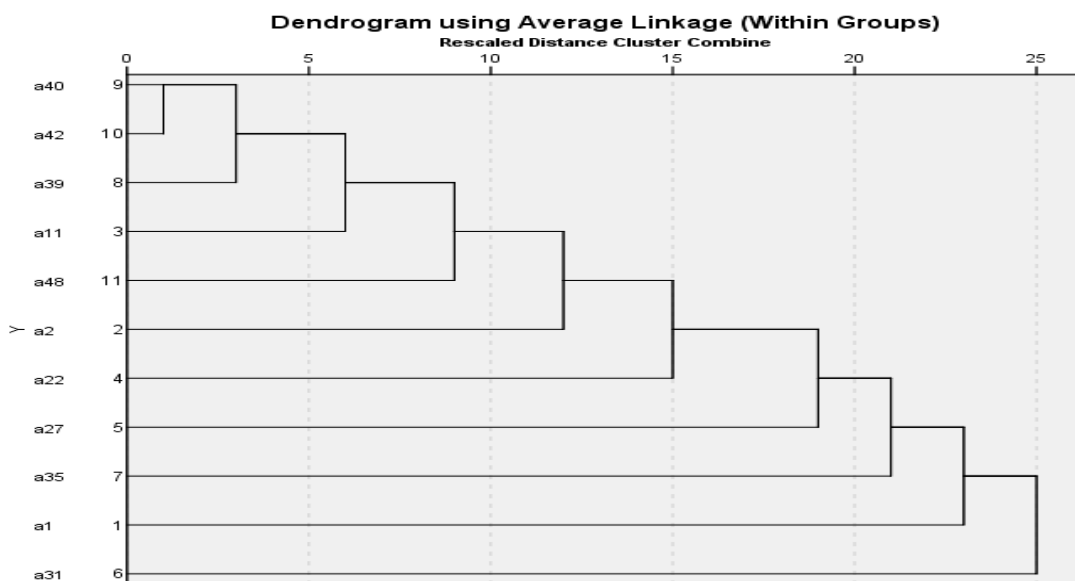
Респонденти: 135 учители от МГ „Акад. Кирил Попов“ – Пловдив, ОУ „Драган Манчов“ – Пловдив, ПМГ – Смолян, и СУ „Емилиян Станев“ – Велико Търново.

Резултати: Статистическата обработка на резултатите показва, че за всичките 48 твърдения надеждността е висока ( $\alpha = 0,942$ ). Това даде основание да се продължи с факторния анализ, за да се установи дали замислените от авторите семантични ядра на методиката са били добре разбрани от респондентите и съответно да се сравнят теоретичната структура на методиката с емпиричната. Полученият коефициент на КМО се оказа доста висок – 0,856, което е предпоставка да се продължи с факторизацията. Като метод за извлечение бе избран анализът на основните компоненти, а като метод на въртене – промакс с нормализация на Кайзер. Факторният анализ показва, че се обособяват четири основни семантични ядра, а не шест. Първият фактор показва дисперсия на айтемното разпределение от 30%, за първото семантично ядро, 8,22% за второто, 4,9% за третото семантично ядро и 4,2% за четвъртото. Факторните тегла на айтемите се оказаха високи, те варират в диапазона 0,532 - 0,797.

Първият фактор, който се обособи, обхваща най-големият брой айтеми – 11. За да се установи сходството между отделните айтеми в него, бе използван клъстърен анализ по метода на „близките съседи“. На фиг. 1 е представена дендрограма с айтемната структура и разположение на айтемите.

Първият клъстер, който се обособи като семантично най-близък, включва твърденията „Трудовата мотивация на екипа в училище се изгражда от необходимостта за професионално развитие, желание за постижения и съпричастност към успеха на институцията“ и „Колективът в училището се стреми да създаде една по-цялостна, модерна и хармонична организация с цел гарантирана реализация и материална стабилност“. Това, което релационно доближава тези два айтема и ги прави смислово най-проксимиращи, е крайният резултат, който се цели да бъде постигнат в училище. За повечето респонденти крайният и положителен резултат е свързан със силна мотивация и себеотдайност от страна на колектива в своята работа. Предполага се, че училището е ориентирано към постижения и положителни образователни резултати, като основната и водеща дейност на педагогическия колектив е

изпълнението на учебните задачи. Повечето респонденти разглеждат репутацията и успехите на училището като обща, колективна цел. Перспективата и стратегическото развитие на училището се свързва с разрешаване на поставените задачи и тяхното постигане. Успехът се определя от високия рейтинг, конкурентоспособността и стабилността в сферата на образованието. В този смисъл Woods и Weasmer (2002) отбелязват, че насърчаването на учителите да показват постижения и положителни резултати в работата си с учениците служи като фактор на доверие, което оптимизира удовлетворението от работата.



Фиг. 1. Структура на първо семантично ядро

Семантично най-близо към този клъстер позиционира твърдението „Членовете на екипа в училището са добри, екипни, кооперативни, подкрепящи и загрижени за общите цели“. Според повечето респонденти резултативността и успехите на училището са пряко свързани с взаимоотношенията с колегите, тъй като те се определят като качество на принадлежност, което учителите поддържат с техния главен учител, ресорен зам.-директор, директор, колегите и подчинените, или накратко тяхната работа в група. Кнох отбелязва, че работата в екип придобива смисъл, ако учителите се придържат към подобни стремежи и цели (Кнох, 2011). Wather установява, че положителната връзка с колегите е необходимост, ако е създадено усещане за взаимни професионални взаимоотношения в училищната организация (Wather, 2013). Приятелски настроените работни отношения са свързани с благоприятни нива на удовлетвореност от работата. Именно един благоприятен климат в училище е фактор за наличие на удовлетвореност от работния процес, оптимизъм, доверие и положителни емоционални състояния у педагозите.

Към този клъстер смислово подред се доближава твърдението „Взаимовръзките между членовете на екипа в училище са ориентирани към новаторство, стремеж към развитие и ангажираност“. Научни изследвания показват, че развиването на чувство за общност чрез изграждането на

взаимоотношения и осигуряването на висока успеваемост са основни фактори за играждането на успешна училищна култура (Brown, 2004). Ефективността на педагогическия колектив зависи от ценностно-ориентационното единство. Тук влизат нагласите на членовете на колектива по отношение на учениците, учебните цели, методите за въздействие на учениците, стиловете на взаимоотношения с учениците. От психологическия климат, създаден от учителите, зависи самооценката им, стремежът към себеотдайност в педагогическата дейност.

Проксимално до този клъстер се намира твърдението „Екипът в училище е като „семейство от приятели“ – хората, работещи в него, умеят да се забавляват заедно“. Учителите получават увереност чрез работа в екип, когато си сътрудничат с колегите си. Чувството на доверие увеличава в тях чувството за принадлежност, самооценка и удовлетворение от работата. За добрите взаимовръзки сред учителите важен фактор се явява приятелски настроеният колектив. Предполага се, че за формирането на сплотеност и екипност сред учителите стоят училищни традиции и висока степен на ангажираност. Успехите и резултативността се дължат на добре изградените междуличностни взаимоотношения във връзката учител-учител, така и учител-ученик. Колективните нагласи и установки на академичния състав относно изграденото доверие е основно измерение на училищния живот. Културата на доверието в училището е тази, в която учителите могат да доверяват на своите ученици; колеги; родители и директора.

Следващото по близост твърдение е „Училището е много динамично и изпълнено с дух на новаторство място“. Предполага се, че наличието на сплотеност и екипност в педагогическия колектив е предиктор и условие за изграждане и осъществяване на иновативни практики в училище. В условията на иновационното развитие се променя и функционалната роля на образованието: от генератор на навици, умения и знания, то се превръща в непосредствен производител на знания и активен участник в процеса на трансформиране на тези знания в нови продукти, технологии и услуги.

За да се превърне училището в „изпълнено с дух на новаторство място“, е необходимо добро управление и анализ на възможните пречки, които да възпрепятстват процеса на внедряване на динамични и иновативни практики. Затова тук по близост се появява твърдението „Ръководният екип чрез анализиране на недостатците в комуникацията между учителите търси и подпомага решаването на проблемите в училище“. Често в образователната сфера проблемите и препятствията в комуникацията между колегите и особено когато това касае използването на иновативни и непознати до този момент практики в образователната система, може да доведе до неразбирателства, недоумения, противоречия и конфликтност. Качеството и ефективността на даден проект в голяма степен зависят от непротиворечивостта на идеите и изискванията за осъществяването и реализирането му. Наличието на вътрешни неточности и погрешно разбрани детайли може да бъде причина за пораждането на конфликти между учителите. Високите нива на конфликтност и неразбирателства по даден иновационен проект може да доведе до ретардационно осъществяване и внедряване на иновативните проекти на практика. Но за да се избегне това, е необходимо наличие на ефективно осъществяване на управление на иновационните процеси, което предполага

високо професионално-културно ниво на ръководителите на образователните учреждения; устойчивост при даването на преки и обратни връзки в диадата „ръководител-колектив“; наличие на стандартизирани изисквания за иновационна дейност и нейното управление на всички нива на образователната система.

Анализирането на възможните препятствия в комуникацията между учителите от страна на директорите предполага високо ниво на себеотдайност за оптималното протичане на учебния процес. Близост до този клъстер се появява твърдението „Директор, заместник-директор, главни учители с желание правят жертви с цел пълноценна организация на учебния процес“. Всеки колектив има свои специфики на професионална дейност, които се отличават от други педагогически колективи. За педагогическия колектив такава специфика се определя от нивото на педагогическата и организационна култура, степента на организираност и сътрудничество, характера на междуличностните взаимоотношения, разбирането за индивидуална и колективна отговорност. Във връзка с това директорите и главните учители постоянно се намират „под прицел“ не само спрямо своите колеги учители, но и спрямо достатъчно високата възрастова вариация на учениците, както и от родителите. Основните принципни въпроси, касаещи педагогическия колектив, са тема за обсъждане на различни нива на управления като педагогически съвет, методически обединения и пр. Директорите на училища имат възможност да делегират различни отговорности на членове от педагогическия колектив. Това обаче може да бъде „нож с две остриета“. Затова на училищното ръководство често се налага да „прави жертви“, като активно да взаимодейства с учителите, училищната администрация, учениците и родителите и да балансира техните гледни точки, да участва в процеса на взимане на решения, съобразявайки се с всички заинтересовани страни, внимателно да делегира отговорностите за взимането на решения, непрекъснато да осъществява контрол за протичането на учебния процес и да анализира възможните препятствия и др.

„Жертвите с цел пълноценна организация на учебния процес“ се явяват фундаментални предпоставки за нормалното функциониране на учебния процес и дейност. При наличието на добра организация на макрониво /т.е. от страна на директорите, главните учители /може да се очаква положителна резултати на мезониво /т.е. методически обединения и самите учители/. Затова следващото по семантично сходство е твърдението „Трудовите взаимоотношения между колегите се изграждат на база пълноценна ефективна самореализация в съвместната дейност на методическото обединение“. Методическото обединение приема ролята на „иновационен генератор“ с цел създаване, усъвършенстване или внедряване на иновации в педагогическата практика. А това са: единни педагогически и дидактически принципи на обучение; критерии за успешна образователна дейност; разработване на програми от факултативните учебни часове; единни критерии за оценяване и други. В резултат на работата в методическото обединение не само се изработва и прилага иновационният материал, но се предполага, че колективът се сплотява, способен е да разреши най-значимите и актуални задачи на даден етап, лесно се адаптира към курсовете за повишаване на квалификацията и творчески възприема иновациите в образованието.

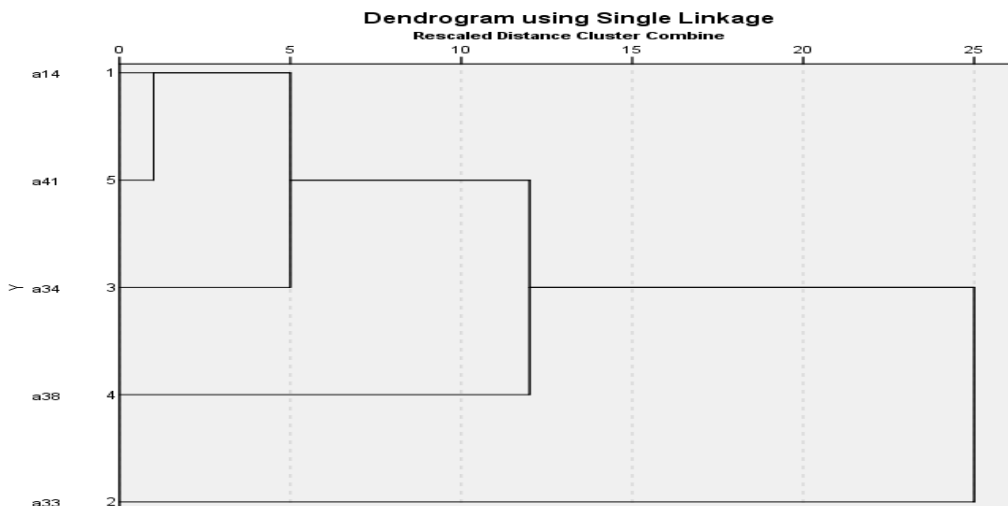


Формалната структура на макро-, мезо- и микрониво се счита за официалната структура на колектива. Тук влиянието на директора на училището върху учителите е ясно и разбираемо. Такава структура е обусловена от официално разделение на труда, правата и задълженията на всеки от членовете на педагогическия колектив. Формалната структура се характеризира с наличие на многомерни връзки и взаимоотношения. Такива отношения обуславят управленската дейност на директора на училището. Този вид отношения ясно се регламентира от инструкции. Но освен формална, в училището съществува и неформална структура, която се характеризира с личния избор на субекта за общуване, т.е. взаимоотношенията на всички членове на колектива. Такива отношения възникват въз основа на симпатия/антипатия, доверие/недоверие, уважение/неуважение. Неформалната структура отразява вътрешното, невидимото състояние на педагогическия колектив. Затова и тук се появява следващото по сходство твърдение „Училището е като „втори роден дом“. В него колегите споделят много за себе си“. Междупличностните отношения са приоритетни за членовете на педагогическия колектив. Те имат устойчив характер, определят емоционалния потенциал на учителите и се явяват определена защита от влиянието и изисквания на ръководството на училището. Затова тук може да се говори за хуманистичната училищна култура в образователната общност, в която учителите взаимодействат и работят в сътрудничеството. Ученето и поведението се разглеждат от психологическа гледна точка, т.е. девиантното поведение на даден учител трябва да бъде разбрано от останалите. По този начин училището се опитва да създаде атмосфера, която да отговори на нуждите както на учители, така и на учениците; нормите и ценностите са хуманистични.

И накрая най-отдалеченото твърдение от структурирания клъстер е „Ръководният екип познава личния живот на колегите си и се стреми това да не повлияе негативно върху работата в училището“. Ако се допусне, че училището е „втори роден дом“ за учителите, които споделят за себе си и своя личен живот и се чувстват емоционално и социално благополучни и успешни, то това може да бъде предпоставка и за негативни последици. Споделянето на елементи от личния живот на учителите често може да бъде фактор за пораждаване на слухове, интриги и конфликти на колегиално ниво. Често недостигът на информация довежда до зараждане на слухове за личния/професионалния живот на педагозите, което може да породии конфликти помежду им. Това може да бъде предиктор за борба за авторитет сред учителите; съперничество; интриги; обиди и оскърбления; враждебност спрямо даден преподавател; личностна омраза и др. Затова ролята на ръководството в подобни случаи е да се стреми да установи и овладее „огнището на подобни симптоми“ в педагогическия колектив чрез задълбочен анализ на случващото и конструктивен диалог със засегнатите страни.

Може да се обобщи, че при първото психосемантично ядро са налице твърдения, чиито смисъл е насочен към спотеността и колективизма на педагогическия състав с цел високи постижения и резултативност. Това дава основанието условно да формулираме тази дименсия като „Култура на екипност и взаимоотношенията – иновативност и новаторство“.

Вторият фактор, който се обособи, съдържа само 5 айтема. Дендрограмата на втори фактор /фиг. 2/ показва, че двете най-близки разклонения помежду си са: „Училището не се фокусира върху развитието на човешкия ресурс, липсва доверие и откритост“ и „Връзките между методическите обединения в училище не са в крак с модата, зависими са от външни фактори и не са напълно обективни“. И двете твърдения имат отрицателна конотация. Сходството им се състои в причинно-следствената им структура. Когато в училището се наблюдава отсъствие на алтруизъм или емпатия между учителите, се очаква, че това ще рефлектира и върху сътрудничеството и взаимните дейности. За да бъдат връзките между методическите обединения „в крак с модата“, е необходимо да се организират заседания, на които членовете на методическото обединение да могат да предлагат своя позиция по даден въпрос, да обсъждат актуални проблеми или да правят обзор на научно-методическа литература, а това предполага високо ниво на доверие и колегиални взаимоотношения. Когато на едно микрониво, каквото в дадения случай се явява училището, липсват удовлетворителни отношения, колегиалност и взаимно професионално общуване, не може да се очаква, че на мезониво, каквито са методическите обединения, ще се наблюдава наличие на пълноценно осигуряване на качествено образование, ефективност на иновациите от колективното търсене, обмен на опит или създаване на единни подходи, критерии, норми и изисквания за оценка на резултатите на образователната дейност. Отсъствието на човешки ресурс в училището би следвало да окаже негативно влияние върху методическата помощ към педагозите.



Фиг. 2. Структура на второ семантично ядро

Липсата човешки ресурс и сплосени отношения в училището предполага по-високи нива на индивидуализъм и по-ниски на колективизъм. Затова следващото по сходство твърдение е „Взаимоотношенията между колегите в училището са конкурентни и всеки гледа своя личен интерес. Хората в него си помагат и подкрепят един друг само когато виждат изгода или когато са инструктирани от ръководителите си да правят това“. Един такъв индивидуалистичен подход на интеракция между учителите предполага

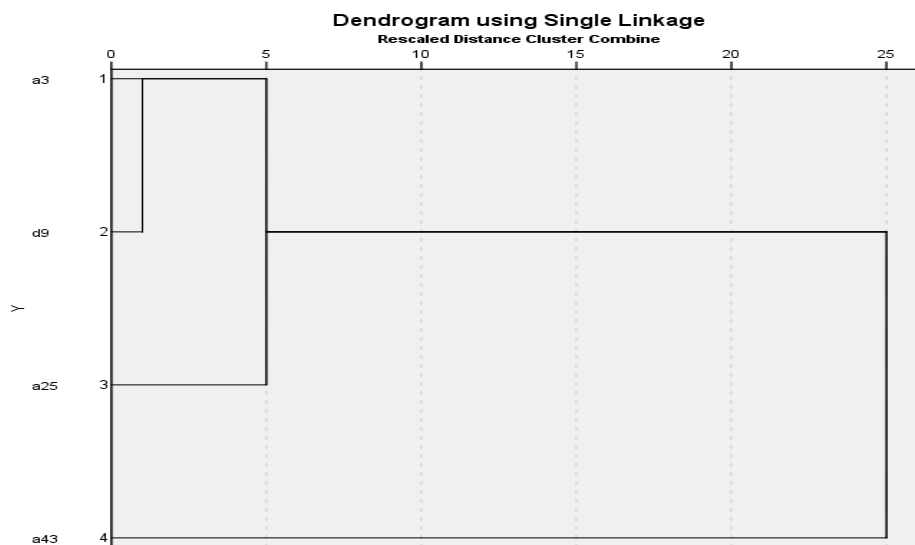
социална защита на правата на педагозите в училището, висока степен на самостоятелност и самодостатъчност, самоусещане за независимост и способност за противопоставяне на външни влияния /от страна на други учители/. Оттук това може да доведе до други поведения и черти като егоизъм и егоцентризъм и при по-висока активност да се трансформира в авторитарно и дори агресивно поведение. Подобна ориентация би оказала влияние на методите на осигуряване на разнообразие и вариативност в училище, съответстващи на принципа на плурализма на образователните концепции, което в крайна сметка би се отразило и на образователната ориентация. Ето защо подобна ориентация и нагласа от страна на учителите би довела до своеобразна „капсулация“ и затова следващото по сходство твърдение има следната структура: „Главните учители и останалите учители в училище не приемат лесно всеки новопостъпил член на колектива и трудно изграждат тесни трудови взаимоотношения. Липсва отговорност и грижовност“. Подобна крайна индивидуалистична нагласа, самостоятелност, автономност и самоценност от страна на педагозите би се отразила негативно във взаимоотношенията им с другите колеги. Игнорирането и липсата на възможности за социална адаптация са основни фактори за възникването на т.нар. явление „мобинг“, т.е. враждебно поведение спрямо сътрудниците в училище. Мобингът в училище може да се прояви в две разновидности: на хоризонтално ниво /сред сътрудниците на едно ниво/ и вертикално ниво /учители, заемащи различни нива в училищната йерархия/. Хоризонталният мобинг е най-често характерен за новопостъпилите учители и се прилага от по-старшите. Той може да се прояви в игнориране и пасивно поведение, предоставяне на неверна информация на новопостъпилите, игнориране на въпроси и молби, интриги и пр. Подобни действия се предприемат, когато новопостъпилите се възприема като пряка конкуренция. Счита се, че такива пресиращи действия към новопостъпилите учители се предприемат от по-старшите, които се страхуват да не загубят своя авторитет или работно място.

Гореизброените твърдения предполагат липса на сплотеност и колегиалност от страна на колектива, което може да бъде предпоставка за ниски академични резултати и постижения и неефективна образователна дейност. Затова последното твърдение в тази структура е „Духът в училище се влияе значително от неуспеха да бъдат постигнати целите на колектива“. Липсата на колективен дух се отразява негативно на успехите и прогреса на училището на институция.

Семантиката на петте горепосочени твърдения е насочена към човешкия ресурс като предпоставка за добрите резултати и ефективност на училището и затова условно това ядро бе назовано като „Култура на човешкия ресурс – професионализъм, цел и/или средство за високи резултати“.

На фигура 3 е представена дендрограмата на третия фактор, който включва четири айтема. Тук двата проксимиращи айтема са: „Училището е слабо ориентирано към образователните резултати и постижения на учениците от класно-урочната система“ и „Стилът на управление (директор и заместник-директори) в училище страда от „лоша комуникация“. „Съществуват формални взаимоотношения“. И тук двете най-близки твърдения имат отрицателно насочена семантика и конотация. И тук може да се предположи, че е налице причинно-следствена връзка между двете твърдения. Слабата комуникация и

взаимоотношения между училищните ръководители оказва влияние на резултатите и постиженията както на учителите, така и на учениците. Ефективността на процеса на управление на училищно учреждение се определя от това кой и как конкретно ръководи. Ниската култура на управление сериозно оказва влияние на всички процеси в училищната организация. Като едно от най-важните условия за успешно изпълнение на стоящите пред училището задачи е наличието на определени личностни и делови качества у директорите, а също и избор на оптимален стил на управление. Когато обаче е налице неудовлетвореност от работата, слаба комуникация, липса на даване и взимане на обратна връзка от страна на училищното ръководство, то интересът към работата се губи сред подчинените. „Лошата комуникация“ между училищните ръководители може да доведе до безсистемност в методите на управление, нисък контрол спрямо учителите и другите подчинени, противоречиви решения, използване на колегиалност за бягство от отговорност, безсистемно стимулиране, безразличие към критика или отсъствие на загриженост към персонала. Всички тези фактори са предпоставки за хаос, обърканост, грешки поради незнание как да се изпълни дадена задача сред училищните служители, повишена тревожност и стрес сред учителите, а това няма как да не окаже частично влияние и на академичните резултати и постижения на учениците.



Фиг. 3. Структура на трето семантично ядро

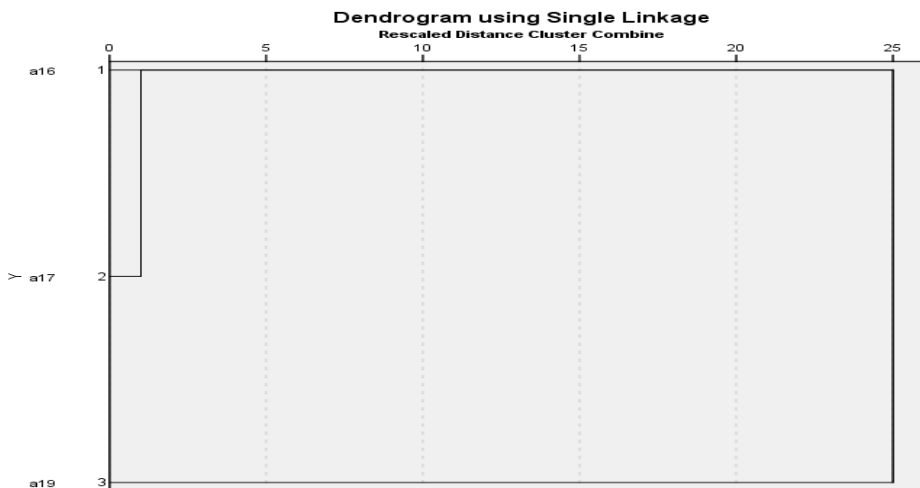
Като логично продължение на двете най-близки твърдения е третото: „Координираността между лидерите (главни учители, председатели на методически обединения, председатели на комисии) и ръководния екип (директор и заместник-директори) не води до пълноценна и ползотворна работа, налице е слаба резултативност на учениците“. И ако в предишните две твърдения беше засегната ролята на ръководството като процес на въздействие, осъществявано от училищните директори въз основа на власт, то тук лидерството в лицето на главните учители, председатели на обединения и комисии по-скоро е процес на психологическо влияние най-често на главния

учител върху други учители при своята съвместна дейност, която се осъществява на база възприятие, подражание, взаиморазбирателство, т.е. основано е на принципите на свободно общуване и доброволно подчинение. Така широкия смисъл на думата управленската дейност може да се осъществява не само от директорите, но и от училищните лидери. Когато обаче се наблюдават релационни проблеми в координираността между ръководен екип и лидери, то от това следват ниски резултати и постижения както на учителите в своето преподаване, така и на учениците.

Последното твърдение, което най-много се отдалечава от останалите айтеми в дендрограмата, всъщност обобщава всички останали: „Училището не предоставя възможност за пълноценна и ефективна самореализация“. Наличието на проблеми в комуникацията между директорите, слабата координираност между лидери и ръководство, слабите образователни резултати и постижения рефлексират върху професионалния растеж и развитие от страна на всички участници в образователното учреждение, където се наблюдават подобни симптоми.

Горепосочените твърдения се обединяват смислово около културата на формализма и стагнацията, което ни дава основание да назовем условно това ядро като „Култура на структурираност и формалност в училищните взаимоотношения“.

Последният четвърти фактор е съставен от три твърдения, които са представени на фигура 4.



Фиг. 4. Структура на четвърто семантично ядро

Двете най-близки твърдения на дендрограмата са „Ръководният екип в училище (директор и заместник-директори) се фокусира върху индивидуалните качества и постижения на всеки един член от колектива“ и „Ръководството в училище се фокусира върху контрола от преценките и тяхната ефективност“. Налице е изцяло положителна конотация в семантиката на твърденията, които са свързани с ролята на ръководството като основен фактор за постиженията и ефективността на образователното учреждение. Предполага се, че ръководството, съобразявайки се личностните и индивидуални характеристики на своите подчинени, ще оказва необходимото влияние и подход спрямо всеки

работещ в училището с цел повишаване на резултативността. Показва, че ръководството се стреми да използва човешкия ресурс и индивидуални характеристики на всеки член от педагогическия колектив, за да постигне пълноценна резултативност и ефективност. Една култура на ефективност се отнася до споделените „възприятия на учителите в определено училище, че ръководството като цяло може да действа по начини, необходими, за да се повлияе положително върху постиженията на учениците“ (Goddard et al., 2000). Културата на ефикасността набляга на академичните постижения и нормите, които влияят върху действията, нагласите, решенията и в крайна сметка на постиженията на училището. Предполага се, че това ще доведе до положителни резултати в образователната система и може да се предположи, че с подобен стил на управление „Училището ще се стреми да бъде лидер и новатор в образователната система“, т.е. ръководният екип и лидерите изграждат ефективна и иновативна училищна култура, като дават възможност на учителите да планират и да си сътрудничат, след което ги поощряват; осигуряват на учителите положителни работни модели като курсове за квалификации; семинари на външни обучения; конференции; вътрешно-квалификационни семинари; учебни посещения и други подобни. Стремят се да им предоставят положителен опит и преживявания; поощряват и подкрепят професионализма и рефлексивното преподаване и възнаграждават онези учители, които си сътрудничат и дават, и взимат обратна връзка с цел подобряване на социалното предоставяне; участват активно в професионалния живот на учителите и при най-малко чувство на професионално неудовлетворение се стремят да го минимизират.

Твърденията около последното формирало се ядро се обединяват около ролята на училищното ръководство за изграждане на работеща организационна култура, което ни дава основание да го назовем като „Култура на ръководния екип – фактор за високи постижения и ефективност“.

**Изводи:** Първите резултати по процедурата по стандартизация и валидизация на методиката за изследване на училищната организационна култура показват високи нива на надеждност, а също и на конструктивна, съдържателна и критериална валидност. Факторният анализ показва, че се обособяват четири, а не шест семантични ядра, както беше при първоначалния замисъл на авторите. Клъстърният анализ показва частично съвпадение и съответствие на айтемите, замислени от авторите за всяко едно семантично ядро. Обособилите се вътрешни взаимовръзки на психосемантически съотнесените ядра и структурни параметри на училищната организационна култура отразяват качеството на степента на съгласуваност.

### **Литература**

1. Cameron, K. S. & Quinn R.E. (2011). Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework. B.m.: John Wiley & Sons.
2. Denison, D., Nieminen, L., & Kotrba, L. (2014). Diagnosing organizational cultures: A conceptual and empirical review of culture effectiveness surveys. European Journal of Work and Organizational Psychology, 23(1), 145-161.

3. Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and effect on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479–507.

4. Jung, T., Scott, T., Davies, H. T. O., Bower, P., Whalley, D., McNally, R., et al. (2009). Instruments for exploring organizational culture: A review of the literature. *Public Administration Review*, 69(6), 1087-1096.

5. Knox, J. A. (2011). Teachers' perceptions of job satisfaction and school climate in an era of accountability: A mixed methods study of two high schools on Tennessee's high priority list. Doctoral dissertation. Интернет-източник: <http://trace.tennessee.edu>, последен достъп: 12.8.2017

6. Marchand, A., Haines, V.Y., Dextras-Gauthier J. (2013). Quantitative analysis of organizational culture in occupational health research: a theory-based validation in 30 workplaces of the organizational culture profile instrument. *BMC Public Health* [online], 13 (1), 443.

7. Waters, K. K. (2013). The relationship between principals' leadership styles and job satisfaction as perceived by primary school teachers across NSW independent schools. Doctoral thesis, University of Wollongong, Australia. Интернет-източник <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=5081&context=theses>, последен достъп: 12.8.2017

8. Woods, A. M., & Weasmer, J. (2002). Maintaining job satisfaction: Engaging professionals as active participants. *The Clearing House*, 75(4), 186–189.