

ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA¹, URSZULA DERNOWSKA²
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

MODEL KULTURY SZKOŁY LA TEFY SCHOEN I CHARLESA TEDDLIEGO:
HOLISTYCZNE I ANALITYCZNE PODEJŚCIE DO BADANIA
ŚRODOWISKA SZKOLNEGO³

USING SCHOEN AND TEDDLIE'S MODEL OF SCHOOL CULTURE: HOLISTIC
AND ANALYTICAL APPROACH TO THE SCHOOL ENVIRONMENT RESEARCH

Summary

Based on literature presenting the findings of the theoretical and research studies on the school culture, it can be concluded that the scientific approach to this issue bears a heterogenous character. The authors of the present paper analyze the difficulties associated with studying this phenomenon and then present an example of a research procedure enabling them to overcome those difficulties. This procedure was developed and later implemented by the authors on the basis of the cultural model of the school culture worked out by La Tefy Schoen and Charles Teddlie. Thus, this model has provided grounds for integrating manifold theories regarding the school culture which have been rooted in various research traditions.

Keywords: school culture, school climate, school effectiveness, research methodology, school environment

Streszczenie

Na podstawie przeglądu różnych opracowań teoretycznych i badawczych dotyczących kultury szkoły można stwierdzić, że naukowe podejścia do tego zagadnienia cechuje swego rodzaju heterogeniczność. Intencją autorek jest zwrócenie uwagi na trudności związane z badaniem kultury szkoły. Autorki zaprezentowały opracowaną przez siebie procedurę badawczą jako egzemplifikację sposobu poradzenia sobie z tymi trudnościami w kontekście całościowego badania kultury szkoły. Podstawą

¹ Dr hab. Aleksandra Tłuściak-Deliowska, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Obszary zainteresowań: dręczenie szkolne (bullying) i jego uwarunkowania, klimat i kultura szkoły. E-mail: adeliowska@aps.edu.pl.

² Dr Urszula Dernowska, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Obszary zainteresowań: społeczne uwarunkowania kształcenia, nauczycielski scaffolding, kultura i klimat szkoły, misja szkoły. E-mail: udernowska@aps.edu.pl.

³ Przywołane w artykule badania przeprowadzono w ramach projektu nr BSTP 21/15 – I WNP, realizowanego w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie w latach 2015-2016.

do opracowania procedury był model kultury szkoły La Tefy Schoen i Charlesa Teddliego, który zapewnił w miarę jednolite ujęcie tego, co w odniesieniu do kultury szkoły pojawia się w różnych tradycjach badawczych.

Słowa kluczowe: kultura szkoły, klimat szkoły, efektywność szkoły, metodologia badań, środowisko szkolne

WPROWADZENIE

Dyskusja nad koncepcją kultury szkoły stała się w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat integralną częścią zarówno toczącego się w różnych kręgach dyskursu edukacyjnego, jak i empirycznych opracowań poświęconych szkole. I choć badania kultury szkoły mają już swoją historię – pierwsze badania zostały przeprowadzone na początku XX wieku (Dernowska 2014; Dernowska i Tłuściak-Deliowska 2015a, 83-86) – to tak naprawdę dopiero badania prowadzone w ostatnich dekadach doprowadziły do „ponownego odkrycia” pojęcia kultury szkoły i jego znaczenia w analizach edukacyjnych.

Przegląd mniej lub bardziej zaawansowanych opracowań teoretycznych i empirycznych dotyczących kultury szkoły dostarcza przesłanek do konkluzji, że naukowe podejścia do tego zagadnienia cechuje swego rodzaju heterogeniczność. Wynika to po części z nieostrości, semantycznego rozmycia samego pojęcia kultury, po części natomiast jest związane z przyjęciem odmiennych ontologicznych, epistemologicznych i aksjologicznych założeń leżących u podstaw badań kultur organizacyjnych w ogóle, a więc także kultury organizacyjnej szkoły. Ten stan rzeczy był przedmiotem wcześniejszych rozważań autorek (Dernowska 2014; Dernowska i Tłuściak-Deliowska 2015a; Tłuściak-Deliowska i Dernowska 2016; 2018), ale także pozostałych badaczy zajmujących się tym fenomenem (m.in. w Polsce: Polak 2007; Adrjan 2011; Wiśniewska 2015; za granicą m.in.: Masłowski 2001; van Houtee 2005; Schoen i Teddlie 2008). Autorzy ci zwracają uwagę na różne sposoby ujmowania pojęcia kultury szkoły, często bez ustalenia zakresu znaczeniowego tego pojęcia, a tym samym bez odróżnienia „kultury szkoły” od innych zbliżonych konstrukcji teoretycznych (np. klimatu szkoły). Różne sposoby odczytywania i operacjonalizowania pojęcia kultury szkoły przyczyniły się do powstania licznych kontrowersji wokół badania tego fenomenu.

Intencją autorek tekstu jest prezentacja modelu kultury szkoły opracowanego przez La Tefy Schoen i Charlesa Teddliego (2008). Model ten, w ocenie autorek, tym różni się od innych tego typu przedstawień kultury szkoły, że dobrze oddaje dynamizm, bogactwo i złożoność szkolnej rzeczywistości, której poszczególne wymiary wzajemnie się przenikają. Odwołanie do tradycji i perspektyw metodologicznych w badaniach kultury szkoły, a także wskazanie trudności i wyzwań związanych z wyborem strategii badawczej korespondującej z przyjętym sposobem rozumienia kultury szkoły, w niniejszym tekście stanowią tło do prezentacji wspomnianego modelu. Autorki przedstawiają opracowaną przez siebie – na kanwie przywołanego modelu – procedurę badawczą wdrożoną do badania kultury szko-

ły. Procedura ta jest swoistą egzemplifikacją sposobu poradzenia sobie z trudnościami natury metodologicznej, jakich doświadczają badacze kultury szkoły – niezwykle złożonej materii, zarówno wskutek licznych, wzajemnie się warunkujących czynników, jak i możliwych różnych podejść do jej penetrowania.

2. PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA DOTYCZĄCE KULTURY SZKOŁY

Wyzwaniem dla wszystkich, którzy zajmują się obserwacją świata społecznego, zarówno z obiektywnego i analitycznego punktu widzenia, jak i z punktu widzenia tych, którzy pracują w tych „ludzkich środowiskach”, jest uchwycenie sensu zdumiewającej jego złożoności. Truizmem jest twierdzenie, że każdy człowiek jest indywidualny i niepowtarzalny, tak jak niepowtarzalne i w jakiejś mierze unikatowe jest środowisko, w którym jednostka funkcjonuje. Niemniej istnieje wyraźna potrzeba nadawania sensu, poszukiwania ładu w tym, czego się doświadcza i co obserwuje, bowiem to daje podstawę do racjonalnego działania w tym świecie.

Pojęcie kultury może być postrzegane jako narzędzie w procesie budowania poczucia sensu, za pomocą którego ludzie funkcjonujący w środowisku szkolnym – dzięki dostarczanym przez kulturę wzorcom zachowań, dzięki mechanizmowi uproszczenia, kategoryzacji i opisywania zastanego stanu rzeczy – definiują swoją przynależność do tego środowiska. Kultura aktywnie oddziałuje na jednostki i grupy wewnątrz organizacji, profiluje ich zachowania, „określając”, co jest ważne, co możliwe, co jest oczekiwane, akceptowane, a co takie nie jest. Kultura przesądza o życiu organizacji, determinuje akcje i reakcje członków danej społeczności (Ramsey 2008). Dlatego też autorki przyjmują, że pojęcie kultury szkoły jest niezbędne do uchwycenia złożoności i instytucjonalnego charakteru życia szkolnej organizacji. Pojęcie to oznacza system powiązanych ze sobą idei, symboli, wartości, znaczeń, przekonań, norm, postaw, rytuałów i zachowań istotnych z punktu widzenia przebiegu procesu dydaktycznego i jego efektów.

Kultura szkoły jest statyczna i dynamiczna zarazem. Statyczna, bowiem została ukształtowana i utrwalona na „przestrzeni dziejów” funkcjonowania danej szkoły. Z tej perspektywy kultura jawi się jako zdeterminowany historycznie wzorzec wartości i norm nadających sens działaniom członków społeczności szkolnej, a nowi członkowie tej społeczności są aktywnie socjalizowani zgodnie z tym wzorcem. Utrwalona kultura szkoły stanowi siłę stabilizującą, podtrzymuje tożsamość miejsca, sprzyja osiągnięciu zakładanych celów i służy adaptacji szkoły do środowiska zewnętrznego. Kultura szkoły jest też ciągle „tworzona”, a przez to dynamiczna, stale (re)konstruowana choćby pod wpływem interakcji osób ją tworzących z nowymi ideami czy wartościami. Zmiany te mają jednak procesualny charakter, nie dokonują się w sposób gwałtowny (Dernowska i Tłuściak-Deliowska 2015a, 33-49; Schoen 2005, 43-45). Badacze kultury szkoły powinni mieć zatem na względzie zarówno jej statyczne właściwości, jak i dynamiczną naturę.

3. BADANIE KULTURY SZKOŁY – TRADYCJE I PERSPEKTYWY METODOLOGICZNE

Kultura szkoły traktowana jest jako fenomen, bez którego nie mogłaby funkcjonować żadna placówka, dlatego też poznawanie zagadnień związanych z kulturą organizacji jest tak ważnym zadaniem. Jednak abstrakcyjny i niematerialny oraz złożony i wielowymiarowy charakter kultury szkoły sprawia, że trudno ją badać. Nie ma jednej prostej drogi wiodącej do jej „uchwycenia” czy odkrycia.

Na podstawie dokonanego przeglądu różnych opracowań poświęconych kulturze szkoły, prób jej klasyfikacji i porządkowania podejść przedstawiających główne kierunki oraz tendencje w badaniach kultury szkoły (Dernowska i Tłuściak-Deliowska 2015a, 86-92), autorki stwierdzają, że wszystkie te stanowiska lokują się na dwóch płaszczyznach, które są w swej istocie dwoma paradygmatami badań w naukach społecznych, tj. ilościowym i jakościowym. Oba wyrastają z różnych ontologicznych i epistemologicznych założeń na temat badanego fenomenu. Podejście ilościowe zakorzenione jest w przekonaniu, że kultura jest jednym z elementów organizacji – organizacja „ma” kulturę, ta natomiast ma swój cel i funkcje, jakie pełni dla/w organizacji. Kulturę rozpatruje się więc przez pryzmat tych funkcji, co więcej, możliwe jest jej obiektywne uchwycenie, opisanie i pomiar „z zewnątrz”, to znaczy w „neutralny sposób”. Podejście jakościowe natomiast wyrasta z założenia, że kulturę należy traktować jako metaforę organizacji. Kultura organizacyjna nie jest bowiem jakimś osobnym bytem, oddzielnym od rzeczywistości, lecz samą rzeczywistością. Oznacza to, że organizacja nie tyle „ma” kulturę, ile zdecydowanie „jest” kulturą. Tak pojmowana kultura jest tożsama z systemem znaczeń, ten natomiast jest produktem społecznych interakcji pomiędzy uczestnikami (szkolnej) organizacji. Zgodnie z tym podejściem, to kultura decyduje o tożsamości danej placówki szkolnej, jej niepowtarzalności, specyficznym charakterze danego miejsca (Masłowski 2001). Poniżej przedstawiono oba podejścia do badania kultury organizacyjnej szkoły ze wskazaniem kryteriów ich porównywania.

Tabela 1. Główne podejścia metodologiczne w badaniach kultury szkoły.

| Kryterium | Badania ilościowe | Badania jakościowe |
|---|---|---|
| Ontologiczne i epistemologiczne założenia | obiektywizm, pozytywizm | subiektywizm |
| Przedmiot badania | założenia, normy, wartości, postawy, zachowania | symbole, znaczenia, normy |
| Możliwość generalizacji | uniwersalizm | idiosynkratyzm |
| Czas badania | ograniczony/krótkotrwały | długotrwały i/lub intensywny |
| Metody zbierania danych | ankiety | obserwacje, wywiady |
| Metody analizy danych | metody statystyczne | analizy etnograficzne, narracyjne, analiza dyskursu, analiza historii |

Źródło: opracowanie własne na podstawie Janičijević 2011; Dernowska i Tłuściak-Deliowska 2015a, 2015b.

Po strategii ilościowej sięga się głównie wtedy, kiedy próbuje się ustalić zachowania ludzi wewnątrz organizacji oraz ich uzasadnienie. Przedmiot badań stanowią więc podstawowe założenia, wartości, normy i postawy, które określają zachowania członków organizacji szkolnej, pokazują także, jak ludzie wewnątrz niej postrzegają, odbierają otaczającą ich rzeczywistość. Zebrane dane mają postać liczb, zaś ich sens wywodzi się z zastosowanych narzędzi pomiarowych. Dąży się tym sposobem do zobiektywizowania zgromadzonych danych. Po strategii jakościowej natomiast sięga się wówczas, gdy intencją badacza jest zrozumienie kultury szkoły „od wewnątrz”. Badania skoncentrowane są na symbolach, na znaczeniach i ich interpretacji. Dąży się tym sposobem do odkrycia rzeczywistości szkolnej oraz procesów w niej zachodzących w ich naturalnym kontekście. Umożliwia to uchwycenie wyjątkowości (kultury) szkoły.

Badania ilościowe są nacechowane dążeniem do uogólnienia wiedzy na temat kultury szkoły, przy założeniu, że główne wymiary kultury są jednakowe we wszystkich organizacjach, przez co wiedza na ich temat ma, siłą rzeczy, uniwersalny charakter, może być uogólniana i ekstrapolowana z jednej organizacji na inne. Badania kultury szkoły prowadzone w tym duchu są zorientowane na budowanie ogólnego modelu kultury organizacyjnej: jej wymiarów, struktury, relacji między różnymi jej elementami i rządzącymi nimi prawidłowościami. W obrębie podejścia uniwersalistycznego kultura szkoły może być ujmowana w sposób holistyczny oraz fragmentaryczny (Elsner te podejścia nazywa odpowiednio syntetycznym i analitycznym, Elsner 1999, 87). Dlatego też przedmiotem analizy można uczynić m.in. typy kultury szkoły, czyli ujmować ją w sposób całościowy (przegląd badań mieszczących się w obrębie tego podejścia Tłuściak-Deliowska, Dernowska i Strutyńska 2014) lub/i skoncentrować się na analizie jej elementów składowych (np. Tłuściak-Deliowska i Dernowska 2016). Ogólne typologie kultury szkoły umożliwiają jej ujęcie w sposób zgeneralizowany. Jednakże skoro kultura jest szerokim konstruktem obejmującym wiele aspektów funkcjonowania szkoły, zrozumienie jej wymiarów czy elementów składowych jest pomocne, ponieważ pozwala na bardziej dogłębną eksplorację i analizę obszarów, które mogą wymagać ewentualnej zmiany. Ponadto, łącząc holistyczne z fragmentarycznym podejściem ujmowania kultury szkoły, należy zauważyć, że choć w obrębie szkoły występuje kilka różnych subkultur (np. kultura uczniów, kultura pokoju nauczycielskiego itp. np. Kawecki 2003; van Houtee 2005), to szkoła jako całość także pokazuje pewne ogólne wartości, które są tożsame dla wszystkich członków społeczności szkolnej.

Badacze zorientowani jakościowo uznają natomiast, że każda kultura organizacyjna jest inna i jako taka musi być poznawana. Kultura każdej szkoły jest więc badana indywidualnie, jako oddzielna całość z właściwymi sobie cechami, historią, szerszym kontekstem środowiskowym. Podejście idiosynkratyczne, bo o nim mowa, implikuje zatem dogłębne, wielowymiarowe i złożone badanie kultury szkoły, z intencją dotarcia również do głębiej położonych warstw tej kultury (np. podstawowych założeń, wierzeń, przekonań; np. badania Adrjan 2011).

Opracowany przez Edgara Scheina (1990) kliniczny model kultury organizacyjnej jest modelem najczęściej przywoływanym w rozważaniach dotyczących kultury szkoły. Model ten przedstawia kulturę organizacyjną w postaci trzech warstw różniących się między sobą poziomem abstrakcji, stopniem „widoczności” i uświadomienia.

Tabela 2. Poziomy kultury organizacji według Edgara Scheina (1990) i odpowiadające im metody badań.

| Poziom kultury organizacyjnej | Dyscyplina | Właściwe/stosowne metody badań |
|-------------------------------|-------------------------|---|
| Artefakty | antropologia | Obserwacje, wywiady, analiza wytworów |
| Przekonania, wartości i normy | psychologia, socjologia | Ankiety, wywiady ustrukturyzowane |
| Założenia | antropologia | Obserwacje, wywiady swobodne lub ustrukturyzowane |

Źródło: opracowane na podstawie Schoen i Teddlie 2008, 138.

Podstawę kultury tworzą założenia, które są fundamentalne dla funkcjonowania danej organizacji. Ta warstwa kultury skrywana jest najgłębiej – trudno bowiem uprzytomnić sobie i wyartykułować te założenia. Kolejna warstwa kultury organizacyjnej obejmuje wartości i normy – są one już bardziej widoczne, czytelne, uświadomione. Natomiast trzeci poziom kultury, na który składają się artefakty, jest w pełni dostrzegalny, uwidoczniiony. Model kultury organizacyjnej Scheina stał się także podstawą do opracowania „nowego”, „zintegrowanego” modelu kultury szkoły.

4. UZASADNIENIE DLA „NOWEGO” MODELU KULTURY SZKOŁY

Sygnalizowane już wcześniej spore zróżnicowanie zarówno w zakresie teoretycznym, jak metodologicznym wobec kultury szkoły powoduje, że różni badacze z tego obszaru zgłaszają potrzebę ujednoczenia koncepcji, wypracowania wspólnej perspektywy i kompleksowego przedstawienia tego konstruktów. Dzięki temu możliwe będzie nawiązanie dialogu między badaczami różnych środowisk i praktykami w nich funkcjonującymi oraz stwierdzenie, iż wszyscy oni „traktują o tym samym”. Jest zatem uzasadnione poszukiwanie nowego modelu kultury szkoły, przy czym owa nowość nie musi – a może nawet i nie powinna – być utożsamiana z wynalezieniem kolejnej koncepcji, bowiem to oznaczałoby dodanie następnego punktu widzenia na omawiany problem do już istniejących, czyli nie przyczyniłoby się do poprawy istniejącego stanu rzeczy, wręcz przeciwnie, wzmocniłoby chaos.

Z drugiej zaś strony, zwykłe zsumowanie wszystkich elementów dostępnych w dotychczas wypracowanych koncepcjach, które przecież bywają zgoła odmienne i miejscami sprzeczne wobec siebie, także nie jest rozwiązaniem pożądanym. Potrzebne jest zatem określenie jednolitych ram, w obrębie których wyszczególnione są elementy, wymiary czy poziomy kultury szkoły, które są uzasadnione, zweryfikowane i gwarantują spójny obraz. Wskazane byłoby ponadto, by „nowy” model

wynikał z już powstałych, ale także by był w stanie poradzić sobie z ich ograniczeniami. Sprostac temu wyzwaniu spróbowali La Tefy Schoen i Charles Teddlie.

5. CHARAKTERYSTYKA MODELU LA TEFY SCHOEN I CHARLESA TEDDLIEGO

W celu opracowania modelu kultury szkoły i sprecyzowania, co „kryje się” pod tym pojęciem, Schoen i Teddlie (2008) sporządzili listę czynników na podstawie różnych wyodrębnianych zmiennych, właściwości, terminów i koncepcji dostępnych w literaturze przedmiotu. Następnie wskaźniki te zostały zgrupowane na zasadzie podobieństwa lub/i dominującego tematu. W efekcie wyłoniono cztery wymiary kultury szkoły, które opatrzone etykietami oddającymi ich zawartość treściową⁴. Wymiary te zostały przedstawione w poniższej tabeli.

Tabela 3. Wymiary kultury szkoły.

| | Jednostka | Organizacja |
|--|---|--|
| Rada pedagogiczna i administracja szkoły | I Orientacja zawodowa | II Struktura organizacyjna |
| | działania i postawy określające stopień nauczycielskiego profesjonalizmu grona pedagogicznego | styl przywództwa, komunikacja i procesy, które decydują o tym, jak szkoła – jako organizacja społeczna - funkcjonuje |
| Uczniowie i Rodzice | III Jakość środowiska uczenia się | IV Skoncentrowanie na uczniu |
| | konstruktywne czynności, w które angażują się uczniowie | zespolowe działania i programy podejmowane na rzecz wsparcia osiągnięć ucznia |

Źródło: opracowane na podstawie Schoen i Teddlie 2008, 140.

Pierwszy wymiar – orientacja zawodowa – koncentruje się wokół pytania, w jakim stopniu nauczyciele rutynowo i z entuzjazmem angażują się w rozwój zawodowy zarówno na poziomie osobistym, na poziomie grupy oraz całego grona pedagogicznego. Wskaźnikami w obrębie tego wymiaru⁵ są m.in. cele formalne/plan rozwoju osobistego, wsparcie szkoleniowe dostępne dla nauczycieli, postawy pracowników/skuteczność nauczycieli w zakresie rozwoju i wprowadzania zmian, stopień profesjonalizmu, stopień wspólnotowości i współpracy przy planowaniu pracy, mentoring nowych nauczycieli.

Wymiar drugi – struktura organizacyjna – uwzględnia pytanie o stopień, w jakim formalne i nieformalne struktury organizacyjne szkoły wzmacniają dążenie do pożądaných zmian. Do przykładowych wskaźników należy m.in. styl przywództwa dyrekcji, nieformalne przywództwo, struktura komunikacji, procedury, zasady, tradycje, kohezja grona pedagogicznego, sposób formułowania i realizowania misji szkoły, formalne struktury rozwiązywania problemów itp.

⁴ Model La Tefy Schoen i Charlesa Teddlie był już przywoływany przez autorki w pracy Dernowska 2014 oraz Dernowska i Tłuściak-Deliowska 2015a.

⁵ Szczegółowy wykaz wskaźników do wszystkich wymiarów przedstawiono w pracy doktorskiej Schoen 2005.

Wymiar trzeci – jakość środowiska uczenia się – dotyczy pytania o aktywne zaangażowanie uczniów w uczenie się na wysokim poziomie poznawczym. Do wskaźników zaliczyć należy m.in. stopień zaangażowania uczniów, monitorowanie procesu uczenia się, uwzględnienie potrzeb ucznia, ocenianie kształtujące itp.

W czwartym wymiarze – skoncentrowanie na uczniu – centralnym pytaniem jest, w jakim stopniu szkolne zasady, programy, procedury oraz tradycje pomagają zapewnić każdemu z uczniów sukces edukacyjny. Wskaźnikami są m.in. mechanizmy, za sprawą których możliwa jest identyfikacja potrzeb uczniów i interwencja edukacyjna; wsparcie udzielane uczniom i ich rodzicom; zaangażowanie rodziców; motywowanie uczniów; stopień równowagi pomiędzy wymaganiami formalnymi a indywidualizacją i dobrym samopoczuciem ucznia w szkole.

Wyróżnione wymiary były analizowane przez autorów w odniesieniu do kilku teorii z zakresu zarządzania, psychologii i pedagogiki (np. teoria organizacji Getzelsa i Guby, teoria doskonalenia jakości pracy szkoły Fullana czy koncepcja kultury organizacyjnej Scheina; Shoen 2005; Shoen i Teddlie 2008). Na podstawie tych porównań i analiz ustalono, że „nowy” model kultury szkoły uwzględnia kwestie poruszane przez przywołanych autorów teorii organizacji i efektywności szkoły, zawiera różne dane dotyczące funkcjonowania organizacji i przystaje do różnych poziomów kultury, a zatem zdaje się odpowiadać potrzebie całościowego, a zarazem szczegółowego ujęcia kultury szkoły.

Lista wskaźników opracowana przez autorów może być potraktowana jako przykład operacjonalizacji zmiennych. Przy czym, należy zauważyć, że poszczególne komponenty zdają się pasować do więcej niż jednego wymiaru z tego względu, że są one traktowane raczej jako nakładające się na siebie niż wzajemnie się wykluczające. W każdym z tych wymiarów można zidentyfikować zaproponowane przez Scheina (1990) poziomy, czyli artefakty, wartości i przekonania oraz podstawowe założenia. Graficznie ów model autorzy przedstawili w postaci puzzli celem podkreślenia komplementarności wymiarów i założenia, że tylko razem te wymiary zapewniają pełną reprezentację kultury danej szkoły. Tym sposobem otrzymano wielopoziomowy i wielowymiarowy model/konstrukcję kultury szkoły.

Model opracowany przez Schoen i Teddliego oferuje całościowe spojrzenie na placówkę edukacyjną i jednocześnie umożliwia orientację w wyizolowanych obszarach kultury szkoły. Oferuje „płaszczyznę do porównywania różnych wymiarów funkcjonowania szkoły odzwierciedlonych w czterech dziedzinach, tworząc ramy do dyskusji o kondycji szkoły i możliwościach oraz kierunkach jej zmiany” (Dernowska i Tłuściak-Deliowska 2015a, 62).

Zaprezentowany model przyczynia się również do uporządkowania wzajemnych relacji pomiędzy kulturą i klimatem szkoły. Konstrukcja modelu oparta jest na tezie, że klimat stanowi jeden z poziomów kultury i zarówno klimat, jak i kultura oddziałują na osiągnięcia uczniów. Ten model kultury cechuje wysoka użyteczność praktyczna, jeśli idzie o poszukiwanie sposobów poprawy efektów kształcenia, przyczyniając się tym samym do zmniejszenia rozdźwięku pomiędzy

teorią a empirią, pomiędzy polityką a praktyką edukacyjną. Konstruowanie procedury badawczej w oparciu o ten model kultury szkoły daje badaczom nie tylko możliwość diagnozy jakości konkretnego środowiska szkolnego, ale również pozwala, na jej podstawie, sformułować klarowną informację zwrotną na temat tych wymiarów funkcjonowania szkoły, które znacząco osłabiają efekty jej pracy. Na podstawie tych przesłanek można następnie opracowywać i wdrażać rozwiązania naprawcze, a tym samym zmieniać mniej lub bardziej „toksyczne” kultury (Deal i Peterson 1999), tak profilować różne wymiary życia szkolnej organizacji, by jak najlepiej służyło to uczeniu się i rozwojowi wszystkich jej uczestników.

Do ograniczeń tego modelu należy to, że tylko w niewielkim stopniu traktuje o subkulturach w obrębie danej szkoły. W niewielkim stopniu uwzględnione są też wpływy zewnętrzne w tym modelu, związki szkoły ze środowiskiem lokalnym, choć informacje na ten temat można uwzględnić w wymiarze II i IV. Ten model odnosi się zasadniczo do treści kultury, nie uwzględnia natomiast w równym stopniu innych jej cech, takich jak siła czy homogeniczność (Maslowski 2006).

Przedstawiony model zapewnia jednak w miarę jednolite ujęcie tego, co w odniesieniu do kultury organizacji pojawia się w różnych tradycjach badawczych. Można go potraktować jako bazową strukturę do projektowania badań kultury szkoły mających na celu zarówno jej diagnozę, jak i porównanie z innymi. Ów model sugeruje wykorzystanie zróżnicowanych metod badawczych (triangulację danych i metod), przy czym dobór metod, technik i narzędzi pozostaje w gestii badacza.

6. Z DOŚWIADCZEŃ WŁASNYCH – APLIKACJA MODELU LA TEFY SCHOEN I CHARLESA TEDDLIEGO DO BADANIA KULTURY SZKOŁY

Kultura szkoły jest przedmiotem dociekań badawczych autorek od kilku lat. Celem ostatniego projektu badawczego było uzyskanie możliwie pełnego obrazu badanych (wybranych) szkół, dlatego też zdecydowały się one sięgnąć po model Schoen i Teddliego oraz połączyć ilościową oraz jakościową strategię badawczą. Ten zabieg, w mniemaniu autorek, miał umożliwić nie tylko poszukiwanie uniwersalności, wskazanie powtarzalności określonych elementów (zjawisk, zachowań, sytuacji) składających się na kulturę szkoły, udokumentowanie związków pomiędzy całokształtem życia i funkcjonowania szkoły a jego efektami, ale również zaowocować bogatymi, „gęstymi” opisami codziennego życia szkół, rozumienia poszczególnych elementów czy aspektów tego życia przez osoby w nim zanurzone.

Badania w każdej szkole zostały podzielone na dwa etapy. Etap pierwszy poprzedzony był fazą wstępną, która rozpoczynała się w momencie „wejścia do szkoły” i sprowadzała się do obserwacji jej funkcjonowania, zachowań członków społeczności szkolnej oraz nieformalnych rozmów z nimi. Obserwacja różnego typu przenikała fazy kolejne aż do zakończenia badań. W pierwszym „właściwym” etapie domino wało podejście ilościowe. Wykorzystane narzędzia zostały przedstawione w tabeli 4.

Dane były zbierane na terenie szkoły (uczniowie wypełniali kwestionariusze w czasie wolnych lekcji; nauczyciele i pozostali pracownicy szkoły w wolnym czasie; rodzice w szkole i częściowo w domu). Przy czym, na tym etapie prowadzono także obserwację życia szkolnego i rytuałów związanych z różnymi szkolnymi sytuacjami, np. organizację i przebieg dnia otwartego, wywiadówki itp. Po dokonaniu analizy materiału pochodzącego z kwestionariuszy, przystępowano do drugiej fazy, która zdominowana była przez jakościowe podejście badawcze. Zgromadzono dokumentację szkolną (statut szkoły wraz z misją, programy nauczania, program wychowawczy, program profilaktyczny, regulamin szkoły, zasady oceniania wewnątrzszkolnego) i poddano ją analizie pod kątem różnych aspektów i wymiarów kultury szkoły. Następnie przeprowadzono wywiady swobodne z dyrekcją szkoły oraz z nauczycielami wybranych przedmiotów. Rozmowy miały charakter indywidualny i odbywały się na terenie szkoły. Ich celem było poszerzenie i pogłębienie danych zdobytych w fazie ilościowej. Na tym etapie odbyły się także obserwacje lekcji, których celem była analiza procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Tabela 4. Źródła danych w badaniach własnych.

| Wymiar | Dane ilościowe | Dane jakościowe |
|---------------------------------------|---|--|
| I. Orientacja zawodowa | „Kultura szkoły. Kwestionariusz dla nauczyciela” (Tłuściak-Deliowska i Dernowska 2016; polska adaptacja „The School Culture Survey, Gruenert and Valentine” 1998) ⁶ . Wymiar: rozwój zawodowy, współpraca nauczycieli, wzajemne wsparcie, jedność celu. Ankieta dla nauczycieli, pozostałych pracowników szkoły i dyrekcji „Klimat społeczny w mojej szkole” (Wojnarowska-Soldan 2006). Wymiary: satysfakcja z pracy w szkole; stres i poczucie przeciążenia pracą, relacje interpersonalne między współpracownikami. | Wywiad z nauczycielami Wywiad z dyrektorem |
| II. Struktura organizacyjna | „Kwestionariusz Klimatu Organizacyjnego Szkoły Gimnazjalnej” (Tłuściak-Deliowska i Dernowska 2015). Trzy wymiary dotyczące zachowań dyrektora względem nauczycieli: zachowania wspierające, zachowania władcze, zachowania restrykcyjne. „Kultura szkoły. Kwestionariusz dla nauczyciela” (Tłuściak-Deliowska i Dernowska 2016). Wymiar: przywództwo wspólne. | Wywiad z nauczycielami Wywiad z dyrektorem Analiza dokumentacji szkolnej |
| III. Jakość środowiska uczenia się | Ankieta dla uczniów, nauczycieli i rodziców „Klimat społeczny w mojej szkole” (Wojnarowska-Soldan 2006). Wymiary: stwarzanie uczniom możliwości efektywnej pracy na lekcjach; relacje między uczniami; przeciążenie nauką; zachowania społeczne uczniów w szkole. | Obserwacja lekcji Analiza dokumentacji szkolnej |
| IV. Skoncentrowanie na uczniu | „Kultura szkoły. Kwestionariusz dla nauczyciela” (Tłuściak-Deliowska i Dernowska 2016). Wymiar: partnerstwo na rzecz uczenia się. Ten sam wymiar uwzględniono w ankiecie skierowanej do rodziców i uczniów. Ankieta dla uczniów, nauczycieli i rodziców: „Klimat społeczny w mojej szkole” (Wojnarowska-Soldan 2006). Wymiary: wsparcie społeczne, motywowanie uczniów do osiągania sukcesów, przestrzeganie praw uczniów, znajomość reguł szkolnych i ich ocena; współpraca nauczycieli z rodzicami; zaangażowanie rodziców. | Obserwacja lekcji Analiza statutu szkoły Swobodna pisemna wypowiedź badanego |

Źródło: opracowanie własne.

⁶ Proces adaptacji narzędzia i jego charakterystyka zostały przedstawione w pracy Tłuściak-Deliowska i Dernowska 2018.

W efekcie zgromadzono niezwykle obszerny materiał badawczy, który miał postać danych liczbowych pochodzących z kwestionariuszy, pisemnych wypowiedzi badanych, materiału dźwiękowego (nagrane wywiady), dokumentów szkolnych, notatek i raportów badaczy. Ów materiał – odpowiednio zakodowany i uporządkowany za sprawą przyjętego modelu – stał się bazą do poznania, opisanego i zrozumienia życia badanych szkół⁷. Przyczynił się do wzbogacenia wiedzy teoretycznej na temat kultury szkoły oraz dostarczył danych użytecznych do działań praktycznych. Odpowiednio przygotowane raporty badawcze zostały przekazane dyrektorom szkół oraz omówione podczas posiedzenia rady pedagogicznej (zorganizowano także warsztaty dla nauczycieli). Przekazane informacje zwrotne miały zapewnić teoretyczne ramy dla umożliwienia zrozumienia kultury szkoły i analizy jej wymiarów. Na tej podstawie możliwe było sformułowanie implikacji praktycznych dotyczących możliwości oddolnego zmieniania własnego środowiska szkolnego na lepsze.

UWAGI KOŃCOWE

Jednym z podstawowych założeń badania kultury szkoły jest stwierdzenie, że jest ona skomplikowaną i trudno uchwytną konstrukcją. W konsekwencji, prowadzone dotychczas badania albo zorientowane były na badanie niewielkiego wycinka rzeczywistości szkolnej albo kilku jego fragmentów. Ciągłe brakuje badań, które pozwoliłyby zbliżyć się do omawianego konstruktów z ujęciem całej jego złożoności, dzięki którym możliwe byłoby wniknięcie w specyfikę kultury szkoły oraz udokumentowanie jej kompleksowych i wielostronnych oddziaływań. Przedstawiony w niniejszym tekście model zaproponowany przez Schoen i Teddliego przesuwając dyskurs o kulturze szkoły w kierunku bardziej skomplikowanego i jednocześnie mniej uproszczającego traktowania tego konstruktów oraz stanowiąc może punkt wyjścia do opracowywania strategii badawczych. Przyjęta na jego podstawie metodyka działań w badaniach własnych umożliwiła w ocenie auterek obiektywne spojrzenie na rzeczywistość szkolną obecną w danych placówkach, jak również dostarczyła subiektywnego ujęcia zróżnicowanych aspektów tej rzeczywistości – rzeczywistości doświadczanej przez różne grupy uczestników szkolnego życia. Zastosowanie szerokiej gamy metod i zgromadzonych dzięki nim danych, które następnie były triangulowane, zapewniło o wiele bardziej wszechstronny i pełniejszy obraz szkoły, zaś uwzględnienie przywołanego modelu pozwoliło na ich uporządkowanie, co jest istotne przy badaniu tak złożonego konstruktów, jakim jest kultura szkoły.

Pomijając ograniczenia samego modelu, które wcześniej zostały wskazane, a które odnoszą się także do przeprowadzonych badań, odnotować należy kilka

⁷ Biorąc pod uwagę ograniczenia edytorskie tekstu oraz jego cel, który dotyczył głównie strony metodologicznej badania kultury szkoły, szczegółowa prezentacja uzyskanych wyników wykracza poza jego ramy. Ma ona jednak wyraz w raportach badawczych (dostępnych u auterek) oraz w cyklu publikacji, z których część została już opublikowana, m.in. Dernowska 2016; Tłuściak-Deliowska 2017; Tłuściak-Deliowska, Dernowska i Gruenert 2017.

innych wniosków. Interesujące jest chociażby to, na ile otrzymane przez szkoły informacje zwrotne zaowocowały ewentualną zmianą w obszarach, które jej wymagały. Z tego względu istotne byłoby prowadzenie badań podłużnych, tudzież badań w działaniu. W prowadzonych przez autorki badaniach w niewielkim stopniu uwzględniono aspekty historyczne funkcjonowania szkół, jak również ich stronę architektoniczną odnoszącą się do analizy przestrzeni i miejsc szkoły czy innych fizycznych artefaktów kultury szkoły. Ponadto, potrzebne jest opracowywanie i weryfikowanie narzędzi do badań ilościowych, bowiem w tym obszarze tych dedykowanych szkole jest wciąż niewiele. Niemniej, przeprowadzone badanie jest jednym z pierwszych prób użycia podejścia „hybrydowego” (Janićijević 2011) do badania kultury szkoły, zaś jego efekty są zachęcające i dają podwaliny dla przyszłych tego typu badań.

BIBLIOGRAFIA:

- Adrian, Beata. 2011. *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Deal, Terrence i Kent Peterson. 1999. *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dernowska, Urszula. 2016. “Who we are and what we stand for? Principal and teacher perceptions of school mission”. *European Pedagogy Forum 2016 (vol. VI)*, “Reflection of pedagogy and psychology”, 248-257.
- Dernowska, Urszula i Aleksandra Tłuściak-Deliowska. 2015a. *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dernowska, Urszula i Aleksandra Tłuściak-Deliowska. 2015b. *Jak badać kulturę szkoły?* Referat wygłoszony podczas IV Transdyscyplinarnego Sympozjum Badań Jakościowych, Poznań, 27-30 maja 2015.
- Dernowska, Urszula. 2014. „Kultura szkoły – pojęcie, wymiary, modele”. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 13-24.
- Elsner, Danuta. 1999. *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*. Chorzów: Wydawnictwo Mentor.
- Houtte van, Mieke. 2005. “Climate and Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research”. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89.
- Janićijević, Nebojsa. 2011. “Methodological Approaches in the Research of Organizational Culture”. *Economic Annals*, 56(189), 69-99.
- Kawecki, Ireneusz. 2003. *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Maslowski, Ralf. 2001. *School Culture and School Performance*. Rozprawa doktorska, University of Twente.
- Maslowski, Ralf. 2006. „A Review of Inventories for Diagnosing School Culture”. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 6-35.

- Polak, Krzysztof. 2007. *Kultura szkoły*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ramsey, Robert. 2008. *Don't Teach the Canaries Not to Sing*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Schein, Edgar. 1990. "Organizational Culture". *American Psychologist*, 45(2), 109-119.
- Schoen, La Tefy i Charles Teddlie. 2008. "A New Model of School Culture: a Response to a Call for Conceptual Clarity". *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153.
- Schoen, La Tefy. 2005. *Conceptualizing, describing, and contrasting school cultures: a comparative case study of school improvement processes*. Rozprawa doktorska, Louisiana State University.
- Tłuściak-Deliowska, Aleksandra. 2017. „Unity of purpose is not enough? The importance of teachers collaboration in school: Some reflections based on a case study”. *Journal of Modern Science*, 1(32), 45-62.
- Tłuściak-Deliowska, Aleksandra i Urszula Dernowska. 2018. „Założenia teoretyczne i właściwości psychometryczne polskiej wersji kwestionariusza Kultura Szkoły”. Warszawa: Wydawnictwo APS (w druku).
- Tłuściak-Deliowska, Aleksandra i Urszula Dernowska. 2016. „Kultura współpracy w szkole w percepcji nauczycieli szkół gimnazjalnych”. *Studia Edukacyjne*, 40, 127-148.
- Tłuściak-Deliowska, Aleksandra i Urszula Dernowska. 2015. „The Principal's behaviors and job satisfaction among middle school teachers”. *The New Educational Review*, 1(39), 215-225.
- Tłuściak-Deliowska, Aleksandra, Urszula Dernowska i Steve Gruenert. 2017. „How school achievements interplay with school culture and principal behaviors: A comparative study of Two Middle Schools”. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6(1), 10-22.
- Tłuściak-Deliowska, Aleksandra, Urszula Dernowska i Elżbieta Strutyńska. 2014. „Szkoła w perspektywie organizacyjnej. Przegląd wybranych typologii kultur organizacyjnych”. *Zarządzanie i Edukacja*, 94, 63-85.
- Wiśniewska, Małgorzata. 2015. *Kultury organizacyjne w szkole. Teoria – badania – rekomendacje*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Woynarowska-Sołdan, Magdalena. 2006. „Standard czwarty”. *Zeszyt 11. Narzędzia do autoewaluacji w Szkole Promującej Zdrowie*, 102-127.