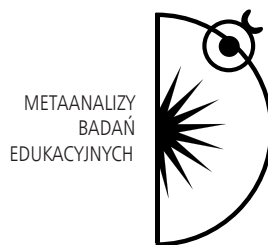


Przegląd Badań Edukacyjnych Educational Studies Review

ISSN 1895-4308
nr 27 (2/2018), s. 149–166



Inetta Nowosad

ORCID iD: 0000-0002-3739-7844

Uniwersytet Zielonogórski, e-mail: i.nowosad@ipp.uz.zgora.pl

Marzanna Farnicka

ORCID iD: 0000-0002-4274-1646

Uniwersytet Zielonogórski, e-mail: m.farnicka@wpps.uz.zgora.pl

The Importance of Teachers' Well-Being in the School's Organizational Culture. Research Implications

Znaczenie dobrostanu nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły. Implikacje badawcze

<http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2018.022>

Abstract

The aim of the article is to indicate the possibility of adopting a research perspective that allows for the analysis of welfare as an element of school's organisational culture. The proposed approach is presented in the form of an original research programme, which is embedded in the theory of organisation and positive psychology. The assumptions made are a proposal showing the current understanding of school as an organisation both highly flexible and effective; which is able to transform, to improve and to develop in the environment of the changing reality and to guarantee a sense of well-being to its members.

Keywords: school culture, well-being, organisational development of school, effective school.

Wprowadzenie

Badacze z „Future Centre”, wskazując trendy na najbliższe lata, wymieniają „walkę o dobrostan” i konieczność przeprojektowania dotychczasowych organizacji¹. Podkreślają zgodność ekspertów co do tego, że od 2017 roku „organizacje będą transformować swoje struktury i podział zadań z myślą o przyszłych wyzwaniach”². Zwracają uwagę na dotychczasowy sposób organizacji pracy i procesów w nich zachodzących, które rozwój hamują zamiast przyspieszać. Koniecznością jest elastyczność organizacji i jej zdolność do zmiany akcentowana przez ekspertów w publikacjach z lat 90 (Por. Fullan, 1988; Mortimore, 1991; Scheerens, 1992; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Halsey, Lauder, Brown, & Wells, 1997). Współcześnie budowanie „zwinności” (ang. *agility*) organizacyjnej interpretowane jest już nieco inaczej – oparte na zespołach i jednostkach, a nie wieloszczeblowych strukturach. Eksponowanie procesów decentralizacji i deregulacji to jedna strona „bardziej płaskich” struktur, drugą jest budzenie pełnej świadomości członków organizacji i przygotowania ich do profesjonalnego „przeprojektowania siebie”, co wiąże się głównie ze skróceniem dystansu i koniecznością zwiększenia poziomu motywacji i zaangażowania członków organizacji przejawiających się w poczuciu zadowolenia i satysfakcji, które można interpretować jako psychologiczny dobrostan (Seligman, 2011, s. 27).

Badania nad dobrostanem psychicznym mają długą historię. Pierwsze naukowe opracowania tego obszaru można znaleźć już w starożytności. To Arystoteles opracował koncepcję życia zgodnie z zasadą złotego środka, którą z powodzeniem można uznać za pierwsze naukowe opracowanie dobrostanu (Carr, 2004, s. 69). Wraz z rozwojem technologii i opieki medycznej, które wpłynęły na długość i jakość ludzkiego życia, dobrostan stał się jedną z kluczowych kategorii budowania kapitału społecznego i od ponad 40 lat eksplorowany jest z różnych perspektyw (Linley, Joseph, 2007, s. 38). Można nawet uznać, że współcześnie problem warunków „dobrego życia” poszerzył krąg badaczy i rozpoznanie dobrostanu wyraźnie zaznacza swoją mocną pozycję w wielu dziedzinach nauki: medycynie, ekonomii, socjologii, jak i psychologii. Może być również wprowadzone w obszar badań szkolnej efektywności.

¹ Future Center, *Personalizacja EE, „Wirtualny rozwój”, „Walka o dobrostan”, czyli trendy HR 2017*, <https://futurecentre.eu/personalizacja-ee-wirtualny-rozwoj-walka-o-dobrostan-czyli-trendy-hr-2017/> (dostęp: listopad 2017).

² Ibidem.

Celem artykułu jest przedstawienie perspektywy badawczej pozwalającej na analizę dobrostanu jako elementu kultury organizacyjnej szkoły. Podstawy modelu osadzone zostały w teorii organizacji i psychologii pozytywnej, a podstawowe kategorie to dobrostan i kultura organizacyjna szkoły. Poniżej zaprezentowano teoretyczne uzasadnienie wprowadzanych pojęć wykorzystanych w modelu.

Eudajmonizm i hedonizm a dobrostan

Obecnie można wskazać dwie ramy teoretyczne, w które wpisują się badania nad dobrostanem psychologicznym. Jest to ujęcie eudajmonistyczne i hedonistyczne. Eudajmonizm jest równie głęboko zakorzeniony filozoficznie jak hedonizm. W starożytnej Grecji eudajmonizm oznaczał życie w zgodzie z samym sobą. W literaturze kategoria ta często zastępowana była przez „szczęście” czy też „rozkwit” (Bujacz, Hornowska, 2012). Eudajmoniści wyrażają się o szczęściu w taki sam sposób jak hedoniści o przyjemności, czyli że jest to jedna, jedyna wartość sama w sobie. Eudajmonizm stawia postulat, że człowiek nie zawsze wie, co jest dla niego dobre, a co złe, nie zna w pełni swojej natury, potrzeb i możliwości; są przyjemności ograniczające rozwój i przykrości sprzyjające pełniejszemu wykorzystaniu potencjału ludzkiego (Czapiński, 2004). O ile hedoniści próbują odpowiedzieć na pytanie, jak żyć radośnie i przyjemnie, o tyle eudajmoniści kładą nacisk na życie w zgodzie z prawdziwym Ja, zgodnie z zasadami dobrego życia, czyli życia pełnego cnót moralnych, sensownych, celowych.

W przypadku badań, które podejmują problematykę dobrostanu w ujęciu eudajmonistycznym, pojęcie to nie jest prostym osiągnięciem przyjemności, lecz nagrodą za nadanie swojemu życiu należytego sensu, za dobre przeżycie własnego istnienia (Wojciechowska, 2008). Można to odczytać jako balans występującego między efektami podejmowanych działań w wymiarze optymalnego (lub nie) poczucia szczęścia i zadowolenia określanego poziomem dobrostanu.

W perspektywie hedonistycznej dobrostan to pozytywny stan psychologiczny opisywany na wymiarach satysfakcji z życia, pozytywnych i negatywnych uczuć, który jest osiągany wówczas, gdy człowieka cechuje wysoka satysfakcja życiowa, wysoki poziom uczuć pozytywnych oraz niski uczuć negatywnych (Carr, 2004, s. 69).

Tabela 1. Dobrostan w ujęciu hedonizmu i eudajmonizmu

Hedonizm	Eudajmonizm
Wartości: przyjemność jest wartością samą w sobie	Wartości: szczęście jest wartością samą w sobie (życie w zgodzie z samym sobą)
Problem: jak żyć przyjemnie?	Problem: jak żyć zgodnie z prawdziwym ja? Jak żyć zgodnie z zasadami dobrego życia?
Dobrostan: stan psychologiczny opisywany na wymiarach satysfakcji z życia, pozytywnych i negatywnych uczuć, który jest osiągany wówczas, gdy człowieka cechuje wysoka satysfakcja życiowa.	Dobrostan: nagroda płynąca z nadania życiu i działaniom sensu. Balans między efektami podejmowanych działań w wymiarze poczucia szczęścia i zadowolenia.

Źródło: opracowanie własne.

Dobrostan i możliwości jego poznania

Pojęcie dobrostanu nie jest jednoznaczne. Można uznać, że tyle, ile jest prób jego zdefiniowania, tyle też jest podejść i perspektyw badawczych. Dobrostan można zgłębiać przez pryzmat odczuwanej satysfakcji życiowej, pozytywnych doświadczeń afektywnych, ale także dobrych relacji z innymi ludźmi czy też poczucia sensu życia (Linley, Joseph, 2007, s. 243). Seligman wskazuje, że aby określić dobrostan jako stan psychiczny jednostki, należy uwzględnić łącznie pięć jego wymiarów: pozytywne emocje, pochłonięcie-zaangażowanie, poczucie sensu, pozytywne związki oraz osiągnięcia (Seligman, 2011, s. 24–37). Żaden z wymienionych powyżej wymiarów dobrostanu nie określa go sam w sobie, ale każdy w sposób istotny się do niego przyczynia. Jednak taka operacjonalizacja pojęcia dobrostanu nie wyjaśnia go do końca, choćby ze względu na filozoficzne różnice dotyczące poczucia sensu i poczucia szczęścia (Shusterman, 2005, s. 201). Zgodnie z założeniami Levy’ego Guttmana i Louisa Shlomit dobrostan jest przykładem postawy (Guttman, Shlomit, 1982). Takie ujęcie stwarza inną możliwość poznania w sposób systematyczny. Wówczas badać można powstawanie, formowanie i utrzymywanie się, a także zmiany postawy. Podejście rozwojowe i kliniczne traktuje fenomen dobrostanu jako wskaźnik zachodzących procesów rozwojowych bądź psychopatologicznych. W tym rozumieniu analizie poddawane są uwarunkowania powstawania i utrzymywania ścieżek rozwoju, których przejawem jest poczucie dobrostanu (zdrowie psychiczne) lub jego brak (wystąpienie zaburzeń, Ryff, Keyes, 1995).

Najstarszym i jednym z najbardziej wszechstronnych modeli badawczych jest model subiektywnego dobrostanu Suh Dienera, który został opracowany w 1984 roku (Farnicka, Liberska, 2015). Model ten uwypukla trzy różne wymiary dobrego samopoczucia i rozpoznaniu poddawane są częste odczuwanie

pozytywnego afektu, rzadkie przeżywanie negatywnych stanów emocjonalnych oraz negatywnych ewaluacji poznawczych własnego życia (Galinha, Paris-Ribero, 2011). Inne ujęcia w rozumieniu i badaniu fenomenu dobrostanu w większym stopniu podkreślają przewagę komponentów eudajmonistycznych nad hedonistycznymi. Carol Ryff wskazała sześć czynników kluczowych dla poczucia dobrostanu. Są to: samoakceptacja, rozwój osobisty, cele życiowe, osiąganie mistrzostwa, uzyskiwanie autonomii oraz pozytywne relacje z innymi (Ryff, Keyes, 1995). W tym ujęciu ważne jest, że jednostka może odczuwać poczucie dobrostanu, nawet gdy przeżywa czasowe niepowodzenia lub gdy nie odczuwa przyjemności. Natomiast Corey Keyes, który rozwijał model Ryff, wskazywał na konieczność rozpatrywania poczucia dobrostanu w trzech wymiarach: emocjonalnym, społecznym i psychologicznym. Co ciekawe, badacz ten uważał, że komponent emocjonalny jest przejawem hedonistycznego dobrostanu, a społeczny i psychologiczny eudajmonistycznego (Ryff, Keyes, 1995a). W tym ujęciu emocjonalny dobrostan zawiera subiektywne aspekty dobrostanu takie jak uczucia, nastroje i stany emocjonalne. Natomiast na dobrostan psychologiczny i społeczny składają się umiejętności, zdolności i sposoby funkcjonowania jednostki w środowisku życia.

Teoria autentycznego szczęścia Martina Seligmana, której centralnym pojęciem jest dobrostan, wskazuje, że bycie szczęśliwym oparte jest na realizowaniu się poprzez sześć cnót (Seligman, Reivich, Javocox, Gillham, 2009, s. 76). Seligman wymienia tu: odwagę, sprawiedliwość, mądrość i wiedzę, miłość i humanitaryzm, duchowość i transcendencję oraz wstrzemięźliwość. Realizacja tych cnót prowadzi do prawdziwego dobrostanu, który przejawia się w postaci: zaangażowania, przeżywania pozytywnych emocji, poczucia sensu życia, posiadaniu celów życiowych oraz pozytywnych relacjach z innymi. Seligman wskazywał również, że badania dobrostanu powinny obejmować trzy jego aspekty. Pierwszym jest aspekt przyjemności (tzw. obszar *pleasant life*), mierzony dobrym samopoczuciem każdego dnia w czasie wykonywania obowiązków, spędzania wolnego czasu. Drugim jest aspekt zaangażowania (*good life*), który wskazuje na związek wykonywanej pracy, zadań i obowiązków z poczuciem skuteczności, siły, osobistego wzrostu, które realizowane przez zaangażowanie są źródłem dobrostanu i pewności siebie. Trzeci aspekt dotyczy akceptacji i rozumienia swojego życia (*Meaningful Life*). Wymiar ten dotyczy zgodności wartości i celów życiowych z podejmowanymi decyzjami i aktywnościami w codziennym życiu. W tym miejscu warto dodać, że takie ujęcie kieruje uwagę na uogólnione poczucie sensu i znaczenie własnej egzystencji, które wpływają na odczuwane emocje, zaangażowanie, relacje z in-

nymi i samym sobą, wyznawane cele oraz osiągnięcia jednostki (Seligman, 2011, s. 59).

W teorii samostanowienia Richarda Ryana i Edwarda Deciego konceptualizacja dobrostanu jest w ujęciu psychologicznym (Czapiński 2004; Deci, Ryan 2008). Przejawami dobrostanu są cztery istotne elementy: (1) podejmowanie świadomych działań i uważność; (2) motywacja wewnętrzna i dążenie do realizacji celów; (3) działania z własnej woli, w sposób autonomiczny z przewagą aktywności nad reaktywnością; (4) podejmowane działania zorientowane są na zaspokojenie własnych potrzeb psychologicznych.

W Polsce konceptualizacją dobrostanu psychologicznego zajmowała się Ludwika Wojciechowska, która zaadaptowała model i metodę Keysa. Opracowane przez Wojciechowską narzędzie pozwala prowadzić badania dobrostanu w grupach młodzieży jak i dorosłych w trzech wymiarach: emocjonalnym, społecznym i psychologicznym. Interesującą propozycję badań dobrostanu z aparaturą badawczą dostępną w Polsce znajdujemy w dorobku Agnieszki Czerw (Czerw, 2017), która przedstawiła możliwość badania dobrostanu w sytuacji pracy. Dobrostan rozumiany jest tu z perspektywy eudajmonistycznej. Jego wymiary dotyczą: postrzegania i ewaluacji organizacji, w której się pracuje (pozytywna organizacja), podejmowanej aktywności własnej (dopasowanie i rozwój), relacji ze współpracownikami oraz zaangażowania (wkład w organizację).

Rozwój organizacyjny szkoły i efektywności szkoły

Bezspornie, szkoła jest organizacją społeczną o specyficznych celach pedagogicznych. Jest formą instytucjonalizacji procesów nauczania i uczenia się. Warto zauważyć, że wszystkie organizacje, w tym również szkoła, mogą egzystować jedynie w przypadku, gdy ich główne funkcje zostaną przyjęte i w toku realizacji są stale rozwijane. Bowiern „organizacja społeczna wyłania się wszędzie tam, gdzie zachodzi potrzeba wypełnienia określonej funkcji w sposób bardziej efektywny i trwały niż byłoby to możliwe przez niezorganizowany zbiór ludzi” (Schulz, 1992, s. 32). Tu jednak pojawiają się różnice, nie wszystkie bowiem funkcje organizacji są dla szkoły jednakowo ważne. Ponadto, by osiągnąć optymalny efekt, nie wszystkie trzeba w identyczny sposób wypełniać. Jedne są bardziej istotne, inne zaś mniej.

W procesie oceny efektywności szkoły prosta diagnoza i odpowiedź na pytania jak jest i czy cele edukacyjne zostały osiągnięte, to ewidentnie za mało. Znaczenia nabiera rozpoznanie procesów i mechanizmów edukacyjnych, które

odpowiedzą na pytania: dlaczego (?), w jaki sposób (?) i w jakich okolicznościach (?), praktyka oraz polityka edukacyjna wpływają na indywidualne wyniki/osiągnięcia uczniów przekładające się na późniejszy sukces, po ukończeniu edukacji formalnej. Tak zorientowane poszukiwania zwracają uwagę na cały splot uwarunkowań, których istotność wykazali badacze nurtu szkolnej (edukacyjnej) efektywności (*Educational Effectiveness Research, School Effectiveness Research*) i rozwoju organizacyjnego szkoły (*Organisational Development in Schools*).

Warto zauważyć, że analizy dotyczące jakości i efektywności procesów wewnątrzszkolnych wywodzą się z różnych dyscyplin. Pierwsze systematyczne refleksje, które zostały zauważone w tej dziedzinie, były podejmowane w latach 20. i 30. XX wieku i dotyczyły kultury organizacyjnej, wykorzystując warsztat poznawczy antropologii kulturowej. Jednakże zainteresowania możliwościami rozwojowymi organizacji badacze doszukują się w dorobku Kurta Lewina (Por. Lewin, 1947; Lewin, 1992), eksponując znaczenie wpływu organizacji na zachowania jej członków. W odniesieniu do szkół pionierem był Matthew Miles, który w latach 60. dokonał pierwszej próby adaptacji rozwoju organizacyjnego do szkół (Miles, 1967). Miles był badaczem próbującym zrozumieć zależności między organizacją szkoły a jakością edukacji. Jego badania stanowią w dalszym ciągu punkt odniesienia dla wielu współczesnych projektów w dziedzinie zmian edukacyjnych, efektywności szkół i doskonalenia szkoły.

Zdrowa organizacja według Milesa nie tylko przetrwa w swoim środowisku, ale także poradzi sobie odpowiednio w dalszej perspektywie, na dłuższych dystansach rozwijając i poszerzając swoje możliwości przetrwania i radzenia w nowych sytuacjach (Miles, 1975, s. 231). W opracowanym na podstawie badań modelu zwraca uwagę na dziesięć wymiarów organizacyjnego zdrowia. Pierwsze trzy wymiary, w odniesieniu do szkoły, uznaje za względnie „zadowolające”, odnoszą się bowiem do celów, przekazywania informacji i sposobu podejmowania decyzji. W drugiej grupie kolejne wymiary odnoszą się do wewnętrznego stanu organizacji i potrzeb w zakresie skutecznego wykorzystania zasobów, w tym dbałości o spójność i morale grupy. W trzeciej grupie znajdują się zdolności organizacji do radzenia sobie z rozwojem i zmianami. Istotne w tym obszarze były następujące kategorie: innowacyjność, autonomia, adaptacja do środowiska i rozwiązywanie problemów.

Miles, badając szkoły we wszystkich trzech wymiarach „zdrowej organizacji”, zdiagnozował je jako ciężko chore! Jego analiza zapoczątkowała póź-

niejsze opisy patologii szkół z perspektywy określonej przez Karla Weicka jako „luźno powiązane” systemy (Weick, 1976). Organizację szkoły przedstawiano jako „zbiór indywidualnych przedsiębiorców otoczonych wspólnym parkingiem” lub „grupę klas zorganizowanych wspólnym systemem ogrzewania i chłodzenia”. Zaisniała krytyka wyjaśnia nacisk położony w ocenie efektywności organizacji szkoły zarówno na strategię doskonalenia szkoły i poprawy warunków organizacyjnych, a także procesu nauczania i uczenia się – czyli tego, co stanowi o jej specyfice. Miles opracował również strategię naprawcze, które miały przyczynić się do wzrostu poziomu zdrowia organizacyjnego, jak: szkolenia zespołowe, ewaluacja pracy, ustalanie celów, diagnoza czy wspólne rozwiązywanie problemów, które to, choć nieco zmienione, realizowane są współcześnie. Warto podkreślić, że publikacja rozwoju organizacyjnego w szkołach była pierwszym dojrzałym przykładem wpływu rozwoju organizacyjnego na jakość edukacji (Schmuck, Miles, 1971). Michael Fullan, dokonując w 1980 roku bilansu badań zorientowanych na rozwój organizacyjny szkoły, wyraził swoje zaskoczenie tym, z jaką intensywnością rozwijał się ten nurt badań (Fullan, Miles, Taylor, 1980). Z tej krótkiej analizy wynikają trzy wnioski. Pierwszy: w koncepcji rozwoju organizacyjnego szkoły zostało wyeksponowane znaczenie zdrowia (które dzisiaj możemy porównać do kategorii dobrostanu organizacyjnego) i skuteczności. Drugi: główny nacisk podejmowanych przez szkoły działań usprawniających opiera się na „humanizacji” kontekstu organizacyjnego, w którym żyją nauczyciele i uczniowie. Trzeci: wypracowane empirycznie strategie rozwoju organizacyjnego wyznaczyły sposób usprawniania szkół.

Ważnym wydarzeniem, które zainicjowało badania szkolnej efektywności (*School Effectiveness Research*), była reakcja na raport Jamesa S. Colemana *Equality of Educational Opportunity*, opublikowany w 1966 roku (Coleman i in., 1966). Zaskoczeniem był wniosek, że istnieje niewielka zależność pomiędzy warunkami szkół a osiągnięciami uczniów. Istotne zaś okazały się różnice w warunkach środowiskowych, które bezpośrednio przenikały do szkół. W efekcie dobre lub złe szkoły określał status społeczno-ekonomiczny środowiska, w którym się znajdowały. Wnioski Colemana znalazły potwierdzenie w badaniach przeprowadzonych przez zespół Christophera Jencksa, a opublikowanych w 1972 roku *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*, które ujawniły, że szkoły w niewielkim stopniu przyczyniają się do wyrównywania różnic pomiędzy dziećmi z różnych środowisk (Jencks i in., 1972). Wniosek był prosty: szkoły nie mają znaczącego wpływu na osiągnięcia uczniów (Maslowski, 2001).

Zaprzeczenie stanowiska, że „edukacja nie jest w stanie zrekompensować różnic społecznych”, uruchomiło inicjatywy badawcze (Bernstein, 1970). Ten nowy kierunek poszukiwań konstytuował grunt pod badania efektywności szkoły. Odrzucono stanowisko, w którym „obwiniano ofiarę za niedociągnięcia szkoły”. Poszukiwano związków i zależności pomiędzy kulturą organizacyjną szkoły (lub tylko jej elementami) a jakością i efektywnością procesów edukacyjnych. Warto podkreślić, iż mimo metodologicznej słabości niektórych z wczesnych projektów badawczych po raz pierwszy skierowano uwagę na efekty pracy całej szkoły. Badacze starali się wskazać uniwersalne grupy czynników, które mogłyby stanowić model zmiany szkoły w organizację efektywną. Wilbur B. Brookover z zespołem przeprowadził badania dotyczące zależności pomiędzy społecznością szkolną a wynikami nauczania (Brookover, Lezotte, 1977).

W dużym uproszczeniu można przyjąć, że związek pomiędzy kulturą organizacyjną a jakością i efektywnością uczniowskich osiągnięć stał się głównym kierunkiem poszukiwań badaczy (za: Peterson, Deal, 2009). W tym duchu Ronald Edmonds wyróżnił pięć cech efektywnych szkół: wysokie oczekiwania wobec osiągnięć uczniów, nacisk na pozyskiwanie podstawowych umiejętności, silne kierownictwo administracyjne, uporządkowana atmosfera uczenia się i regularne monitorowanie postępów uczniów (Edmonds, 1979). Badacze uważali, że wyobrażenie szkoły jako kultury wyznacza istotne ramy do zrozumienia problemu i wskazuje konieczny kierunek badań (Purkey, Smith, 1983). Podobnie Terrence Deal i Allan Kennedy uznali kulturę organizacyjną za wartościową siłę szkoły, która przez wiele placówek jest jeszcze niedoceniana (Deal, Kennedy, 1982, s. 126).

Można przyjąć, że od wczesnych lat 80. XX wieku zaczęto wypracowywać imponującą wiedzę o tym, jak ulepszać poszczególne szkoły, ale udane wysiłki na rzecz systemowego doskonalenia wszystkich szkół w dalszym stopniu okazywały się mało satysfakcjonujące. Do tego w kolejnym stuleciu pojawiły się nowe perspektywy poznawcze, wynikające z niespotykanej dotąd dynamiki procesów i tempa zmian otaczającej nas rzeczywistości. Odrzucono pogląd, że czynniki wpływające na osiągnięcia uczniów są stałe i niezmiennie i przyjęto trzy kluczowe założenia. Po pierwsze: cechy szkół i nauczycieli zmieniają się z czasem. Po drugie: wpływ tych czynników może się zmieniać w zależności od tego, jak je mierzymy, czyli od stosowanego pomiaru. No i trzecia kwestia: czynniki te mogą mieć zróżnicowany wpływ na różne grupy uczniów. Przyjęte założenia wpłynęły na rozumienie badań nad efektywnością szkoły jako układu dynamicznego – pełnego różnych powiązań i uwarunkowań, a nie statyczne-

go układu relacji (Creemers, Kyriakides, 2008). W tym zwrócenie uwagi na powiązania pomiędzy poziomami (makro, mezo, mikro), które wpływają na zmienność – dynamikę szkoły.

Dobrostan nauczycieli jako element kultury organizacyjnej szkoły

Przyjęcie założenia, że jednym z istotnych czynników zmiany organizacji w kierunku jej efektywności (stopień realizacji zadań i dostosowania się do zmian otoczenia) jest poczucie dobrostanu jej pracowników, osadza poszukiwania naukowe w nurcie badań teorii organizacji, jak i psychologii pozytywnej wyznaczonych przez funkcjonalizm jako paradygmat, który zakłada, że teoria może przyczynić się do zmiany praktyki w procesie modernizacji³ (Rubacha, 2008; Ekiert-Oldroyd, 2006). Badacze organizacji zgodnie zwracają uwagę na istotność odczuwania przez pracownika zadowolenia, które w sytuacji pracy jest pożądane zarówno z perspektywy jednostki, jak i organizacji, i widzi w tym czynnik wzrostu motywacji prowadzący do wysokiej efektywności jego działań oraz długofalowego sukcesu organizacji. W tym ujęciu efektywność jest mierzona stopniem realizacji zadań i stanowi podłoże teoretyczne dla wprowadzanych zmian, badania zaś tego obszaru prowadzą do poznania, w jakim stopniu kultura wpływa na efektywność organizacji. Wówczas kulturę organizacyjną szkoły można traktować w sposób wartościujący, w którym to kultura jest jednym z centralnych czynników pozwalających na przetrwanie organizacji (Chmielewska-Muciek 2009; Scheuplein 1987).

Kulturę organizacyjną szkoły można rozumieć jako czynnik wewnętrzny organizacji uzależniony od istnienia innych elementów organizacyjnych, który zakłada, że jest ona wewnętrzną właściwością organizacji (teoria systemowa). Kultura organizacyjna w tym podejściu definiowana jest jako system założeń, norm i wartości wspólny dla członków organizacji, który może być obiektywnie opisany, czyli utrwalony sposób, w jaki działa się w organizacji (Malakzadeh, Nahavandi, 1988, za: Dajczak, 2007). Z tego przekonania wywodzi się model kultury organizacyjnej Edgara Scheina, określane już przez badaczy jako klasyczny. To na nim badacze kultury organizacyjnej szkoły budowali i rozwijali swoje modele (Schein, 1985). Również La Tefy Schoen i Charles Ted-

³ W. Foster uważa, że żaden z paradygmatów oferowanych przez teorie socjologiczne nie jest obiektywnie lepszy od innych, chociaż subiektywnie jest. Foster twierdzi, że wybór paradygmatu zależy od osobistych preferencji, wiedzy i doświadczenia badaczy oraz oceny ich adekwatności w stosunku do problemu, w: Foster, 1986, za: Ekiert-Oldroyd, 2006, s. 13.

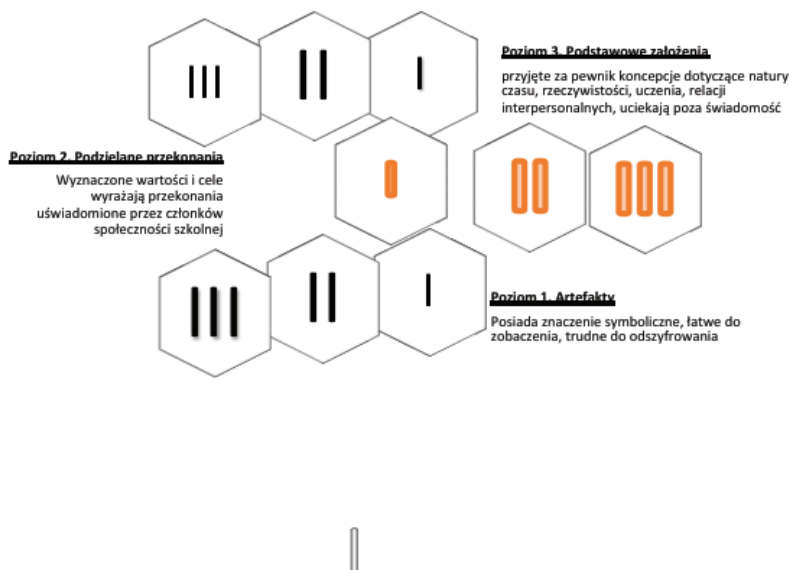
die przyjęli podobny kierunek i założenia modelu Scheinowskiego, dokonując jego przebudowy. Położyli jednak nacisk nie tylko na zachodzące w organizacji szkoły zjawiska, zrozumienie ich relacji względem siebie, lecz także dynamikę środowiska. W efekcie segmentowy model Scheina badacze zastąpili obrazem puzzli (Dernowska, Thuściał-Deliowska, 2015 i rys. własny).

Schoen i Teddie określili opracowany wspólnie model jako nowy (*New Model of School Culture*), choć inni badacze przyjmują nazwę Rozumiejący model kultury szkoły (*Comprehensive Model of School Culture*, Schoen, Teddlie, 2008; Dernowska, Thuściał-Deliowska, 2015). Kultura szkoły jest tu całością, na którą składają się cztery elementy (wymiar), umiejscowione „w poprzek” poziomów wskazanych przez E. Scheina takich jak artefakty, normy i wartości oraz założenia. W konsekwencji na każdym poziomie trójkąta E. Scheina można odnaleźć cztery wymiary, z czego wymiar pierwszy i trzeci dotyczą poziomu indywidualnego, a wymiar II i IV poziomu szkoły:

1. Orientacja zawodowa (*Professional Orientation*) – profesjonalizm nauczyciela, jego działania i postawy; tworzenie właściwego środowiska do rozwoju dziecka, zaangażowanie we własny rozwój – metodyczny, merytoryczny i osobisty – nauczyciela.
2. Struktura organizacyjna (*Organizational Structure*) – typ i styl przywództwa, komunikacja i wszystkie procesy, które się z nią wiążą.
3. Jakość środowiska uczenia się (*Quality of the Learning Environment*) – intelektualny klimat panujący w danej klasie, charakterystyczny dla szkoły; konstruowanie i posługiwanie się wiedzą przez ucznia.
4. Skoncentrowanie na uczniu (*Student-Centered Focus*) – podmiotowe, indywidualne możliwości i potrzeby uczniów.

Przedstawione powyżej konceptualizacje pozwalają wyznaczyć mapę pojęciową, która umożliwi wskazanie miejsca dobrostanu pracowników w kulturze organizacyjnej szkoły. Analiza perspektyw badawczych i analitycznych pozwoliła autorkom opracowania uznać za najbardziej adekwatny model kultury szkoły według L.T. Schoena i Ch. Teddliego oraz opracowaną przez A. Czerw koncepcję rozumienia eudajmonistycznego dobrostanu w sytuacji pracy, w którym wyróżnia następujące wymiary: postrzeganie i ewaluację organizacji (pozytywna organizacja), podejmowanej aktywności własnej (dopasowanie i rozwój), relacje ze współpracownikami oraz zaangażowania (wkład w organizację, Czerw, 2017).

W zakładanym konstrukcie poznawczym wyeksponowany został drugi poziom Scheinowskiej struktury, czyli poziom przekonań: rozpoznawanych wartości i celów wyrażanych w uświadomionych przekonaniach. Na tym poziomie



Rys. 1. Model kultury szkoły według L. T. Schoena i Ch. Teddliego

Źródło: opracowanie własne M. Farnicka, na podstawie: L. T. Schoen & C. Teddlie, A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity, *School Effectiveness and School Improvement* 2008, 19, 2, s. 142.

zwrócono uwagę na rozpoznanie dwóch wymiarów: orientacji zawodowej nauczyciela (I) i struktury organizacyjnej (II)⁴, jako wymiarów, które w sposób komplementarny umożliwiają rozpoznanie dobrostanu nauczycieli w organizacji na płaszczyźnie indywidualnej i szkoły.

W proponowanym konstrukcie poznawczym przyjęto, że o orientacji zawodowej nauczyciela i sposobie funkcjonowania organizacji można dowiedzieć się na podstawie zbadania poczucia dobrostanu w miejscu pracy. W tym celu za właściwą przyjęto koncepcję Czerw, która wyróżniła cztery jego wymiary (Czerw, 2014, 2017).

1. Pierwszy dotyczy kategorii dobrostanu w sytuacji pracy i określony jest jako Pozytywna organizacja. Kategoria ta związana jest z poczuciem akceptowania cech charakteryzujących organizację. Wymiar organizacji związany jest z subiektywną oceną wartości, zasad i cech jej

⁴ Ze względu na badania dobrostanu w kategoriach osobistych w miejscu pracy jako organizacji zrezygnowano z wymiaru trzeciego i czwartego, jakimi są postrzegana jakość środowiska uczenia się i skoncentrowanie na uczniu, uznając je za kategorie wielowymiarowe, które wycho- dzą poza zakres kategorii dobrostanu nauczycieli.

funkcjonowania. Na pozytywnym biegunie świadczącym o tym, że organizacja jest pozytywna, znajduje się dostrzeganie jako dominujących jej pozytywnych cech. Jest to także subiektywne zgeneralizowane poczucie zgody na styl funkcjonowania organizacji. Na tym wymiarze organizacja jest subiektywnie postrzegana jako firma sprzyjająca pracownikom, w którym pracują oni dla wspólnego dobra. Negatywny efekt funkcjonowania organizacji widoczny jest poprzez postrzeganie organizacji jako pełnego wad i trudnego do zaakceptowania miejsca pracy. Wartości realizowane przez organizację nie znajdują akceptacji pracownika, dominuje brak zaufania wobec organizacji i przełożonych.

2. Wymiar aktywności pracownika dotyczy kategorii *Dopasowania i rozwoju* i związany jest z subiektywnym poziomem zadowolenia z pełnienia swojej roli zawodowej oraz postrzegania własnego rozwoju w tej roli. Pracownik rozpoznaje potrzebne i wartościowe umiejętności, ma poczucie, że wykonuje odpowiednie zadania do swoich możliwości/predyspozycji. Poczucie to wynika z postrzegania właściwości stanowiska w odniesieniu do aktualnych własnych potrzeb, wartości, którym się hołduje, oraz możliwości organizacji do podnoszenia kompetencji.
3. Wymiar relacyjny wskazuje na ocenę jakości relacji z innymi osobami w kontekście wykonywanej pracy związane z poczuciem posiadania dobrych, życzliwych, otwartych relacji ze współpracownikami na tym samym poziomie hierarchii w organizacji. Jest to także związane z poczuciem możliwości zaufania innym w pracy i polegania na innych pracownikach.
4. Wymiar zaangażowania dotyczy oceny własnej wartości w kontekście organizacji. Na wymiarze tym ujawniane jest poczucie jednostki, że jest istotną częścią organizacji, posiadającą wysokie i ważne dlań kompetencje. Wkład w organizację odzwierciedla poczucie wymiany energii i komunikacji związanej z wykorzystywaniem i docenianiem pracy jednostek na poziomie indywidualnym (cele indywidualne), jak i z perspektywy grupy (jak my jako grupa realizujemy cele organizacji). Wkład w organizację wiąże się z pojęciami skuteczności działań na rzecz organizacji i ponoszenia odpowiedzialności za losy organizacji.

Nauczyciel jest nie tylko członkiem szkoły jako organizacji, ale także organizatorem procesu nauczania-uczenia się, decyduje co (?), kiedy (?) i w jaki sposób (?) zostanie lub nie zostanie zrealizowane w klasie szkolnej. Dlatego w prezentowanym konstrukcie poznawczym podstawowymi kategoriami są wymiary efektywności szkoły badane w obszarze orientacji zawodowej i struk-

tury organizacyjnej, które związane z kategoriami dobrostanu w miejscu pracy. Przyjęto, że wymiar: dopasowania i rozwoju oraz zaangażowania mogą być przejawem orientacji zawodowej zarówno w kategoriach odczuć, jak i spostrzeganych relacji. Natomiast poczucie dobrostanu na wymiarze pozytywna organizacja i relacje interpersonalne związane są ze strukturą organizacyjną.

Podsumowanie

Zaproponowany przez nas konstrukt poznawczy osadzony jest w funkcjonalizmie i ukierunkowuje poszukiwania na doskonalenie pracy (funkcjonowania) szkoły (Konecki, 2002). Opisywanie, czym jest i z czego się składa kultura organizacyjna, służy analizie jej wpływów wewnątrz organizacji i możliwości dopasowania się do warunków otoczenia. Wydaje się to szczególnie istotne współcześnie; w tempie zmian dokonujących się na zewnątrz organizacji szkoły, a przenikających i wywierających na nią stałą presję, w efekcie zaś dynamizujących wewnętrzne układy. To, jak szkoła sobie radzi z procesami na zewnątrz, jak i wewnątrz organizacji, zależy od kadry pedagogicznej podejmującej świadome działania lub poddających się ich sile. W takim podejściu zrozumienie i podjęcie działań zorientowanych na efektywność procesów wewnątrzszkolnych, tu interpretowanych przez kategorię dobrostanu nauczycieli, można odczytać jako niezbywalny warunek zarządzania, a zmiany kultury organizacyjnej jako instrument pozwalający na osiągnięcie tego stanu (Aniszewska, 2003).

Bez wątplenia istnieje wiele perspektyw badawczych i analitycznych pozwalających zrozumieć szkołę i zachodzące w niej procesy. Trudno też przekazać „palmę pierwszeństwa” jakiejś jednej opcji. Można uznać, że „szkoła stanowi *pole napięć* interakcji mnogości rozmaitych sił, (...) jej kształt i sposób funkcjonowania nie jest ich prostą wypadkową. Nie wyłącza się ona z różnorodnych praktyk pedagogicznych, nie jest ich pluralistyczną syntezą, (...) w dużym stopniu uzależniona od czynników pozapedagogicznych, jest niedefiniowalna” (Głazewski, 1996). W przyjętej optyce można przyjąć, że każde podejście zbliżające nas do głębszego wglądu w zrozumienie tego, co (?), jak (?) i dlaczego (?) w szkole się dzieje, ma istotne znaczenie, a procesy prowadzące do wzrostu jakości i efektywności procesów edukacyjnych oddają zainteresowanie badaczy niezgadających się z wyłączną presją warunków zewnętrznych, procesów kulturowych i forsują możliwości realizacji w ich ramach nowych pragnień, dążeń, aspiracji i wartości poszczególnych jednostek – w większości przypadków – kombinacji tych czynników działających łącznie (Nowosad, 2018).

Mimo czterdziestu już lat badań efektywności szkoły ich realny wkład w zmianę rzeczywistości edukacyjnej w globalnym świecie wydaje się wciąż znikomy. Uzyskanie wiedzy z badań uwzględniających proponowany konstrukt poznawczy może wzbogacić odpowiedzi na pierwsze z dwóch kluczowych pytań nurtu szkolnej efektywności, czyli: Co sprawia, że szkoła jest „dobra”? W tym przypadku uwaga została zwrócona na rozpoznanie warunków wspierających lub ograniczających poczucie dobrostanu nauczycieli. Jednak opracowanie szerszych badań, połączone z wypracowaniem systemowego ujęcia uwzględniającego przygotowanie nauczycieli i formy doskonalenia wraz z projektami zmiany funkcjonowania wewnątrz organizacji szkoły, może pomóc udzielić odpowiedzi na drugie pytanie: Jak sprawić, by „dobrych” szkół było więcej? Każdy bowiem proces szkolnej poprawy wskazuje na ciągłe dążenie do osiągnięcia równowagi pomiędzy indywidualną inicjatywą a zmianą systemową, między wewnętrznymi i zewnętrznymi zasobami i pomysłami, między naciskami na odpowiedzialność i wsparcie dla zmian, a także między niezależnością a współpracą. Ujawnia również głębokie zaangażowanie nauczycieli i odczuwalne zadowolenie z pracy.

Bibliografia

- Aniszewska, G. (2003). Geneza pojęcia „kultura organizacyjna”. *Przegląd Organizacji*, nr 10, s. 15–25.
- Berstein, B. (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, 15(387), s.344–347.
- Brookover, W. B., Lezotte L. W. (1977). *Changes in School Characteristics Coincident with Changes in Student Achievement*. Michigan: Michigan State University, <http://education.msu.edu/irt/PDFs/OccasionalPapers/op017.pdf>, dostęp styczeń 2018.
- Bujacz, A., Hornowska, E. (2012). Hedonizm i eudajmonizm w badaniach psychologii pozytywnej. *Psychologia Jakości Życia*, T. 11, nr 1, s. 103–121.
- Carr, A. (2004). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, Warszawa: PWN.
- Chmielewska-Muciek, D. (2009). Dyskusja nad pojęciem kultury organizacyjnej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin*, vol. XLIII, nr 20, s. 317–331.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C.: US Government Printing Office.

- Creemers, B., Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London and New York: Routledge.
- Czapiński, J. (2004). Psychologiczne teorie szczęścia (s. 51–102). W: J. Czapiński (red.). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: PWN.
- Czerw, A. (2010). Zarządzanie zadowolonymi ludźmi, *Personel i Zarządzanie*, nr 3, s. 38–41.
- Czerw, A. (2014). Well-Being at Work – the Essence, Causes and Consequences of the Phenomenon. *International Journal of Contemporary Management*, 13(2), s. 97–110.
- Czerw, A. (2017). *Psychologiczny model dobrostanu w pracy. Wartość i sens pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dajczak, K. (2007). Różnorodność kultury organizacyjnej, *Zeszyty Naukowe Instytutu Ekonomii i Zarządzania*, s. 35–46.
- Deal, T. E., Kennedy, A. A. (1982). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Reading: Addison Wesley Publishing Company.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health, *Canadian Psychology*, 49, s. 182–185.
- Dernowska, U., Thuściak-Deliowska, A. (2015). *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Diener, E., Lucas, R. E., Oishi, S. (2004). Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia (s. 35–50). W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: PWN.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban, *Educational Leadership*, 37, s. 15–24.
- Ekiert-Oldroyd, D. (2006). Zmiany edukacyjne w oświacie: od paradygmatu zmiany do zmiany paradygmatu. *Chowanna*, nr 1, s. 9–25.
- Farnicka, M., Liberska, H. (2015). Uwarunkowania poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w środowisku szkolnym. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(31), s. 77–91.
- Foster, W. (1986). *Paradigms and Promises. New Approaches to Educational Administration*. NY: Buffalo.
- Fullan, M. (1988). Change Processes in Secondary Schools: Towards a More Fundamental Agenda. Unpublished document. Toronto: University of Toronto.
- Fullan, M. G., Miles, M. B., Taylor, G. (1980). Organization development in schools: the state of the art. *Review of Educational Research*, 50(1), s. 121–184.
- Future Center, Personalizacja EE, „Wirtualny rozwój”, „Walka o dobrostan”, czyli trendy HR

- 2017, <https://futurecentre.eu/personalizacja-ee-wirtualny-rozwoj-walka-o-dobrostan-czyli-trendy-hr-2017/> (dostęp: listopad 2017).
- Galinha, I. C., Pais-Ribeiro, J. L. (2011). Cognitive, affective and contextual predictors of subjective wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(1), s. 34–53, DOI:10.5502/ijw.v2i1.3.
- Głazewski, M. (1996). *O witalności szkoły*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza WSP.
- Guttman, L. & Shlomit, L. (1982). On the definition and varieties of attitude and wellbeing. *Social Indicators Research*, 10(2), s. 159–174.
- Halsey A. H., Lauder H., Brown P., & Wells A. S. (Eds.), *Education: Culture, Economy, and Society*. Oxford – New York: Oxford University Press.
- Jencks, Ch. et al. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Konecki, K. (2002). Kultura organizacyjna. Główne perspektywy analityczno-badawcze. W: K. Konecki i P. Tobera (red.). *Szkice z socjologii zarządzania*, Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, <http://qsr.webd.pl/KKonecki/publikacje/publikacje/publikacja11.html> (dostęp: styczeń 2018).
- Kwiatkowski, S. M. (2014). Zadania zawodowe dyrektora szkoły w kontekście przywództwa edukacyjnego (s. 187–208). W: S. M. Kwiatkowski, J. Madaliński-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Lewin, K. (1947). Frontiers of Group Dynamics: Concept, method and reality in social science, social equilibria, and social change. *Human Relations*, Nr 1, s. 5–41.
- Lewin, M. (1992). The Impact of Kurt Lewin's Life on the Place of Social Issues in His Work, *Journal of Social Issues*, vol. 48, nr 2, s. 15–29.
- Linley, P. Alex., Joseph, S. (2007). *Psychologia pozytywna w praktyce*. Warszawa: PWN.
- Malakzadeh, A., Nahavandi, A. (1998). Acculturation in Mergers and Acquisitions, *Academy of Management Review*, 1, s. 12–36.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance. An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*, Enschede: Twente University Press.
- Miles, M. B. (1975). Planned change and organisational health. W: J. V. Baldrige & T. Deal (red.), *Managing change in educational organisations*. Berkeley: McCutchen.
- Miles, M.B., (1967). Some properties of schools as social systems. W: G. Watson (red.), *Change in Schools Systems*, Washington: National Training Laboratories.
- Mortimore, P., (1991). School Effectiveness Research: which way at the crossroads? *School Effectiveness and School Improvement* 2(3), s. 261-271.

- Nowosad, I. (2018). Społeczne uwarunkowania efektywności szkoły. W stronę rozwoju szkoły, *Studia Edukacyjne* (w druku).
- Peterson, K.D., Deal, T.E., (2009). *The shaping school culture*, San Francisco: Fieldbook, Jossey – Bass.
- Purkey, S.C. & Smith, M.S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), s. 427–452.
- Rubacha, K. (2008). Budowanie teorii pedagogicznych (s. 59-79). W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. Warszawa: PWN.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), s. 719–727.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P., (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Office for Standards in Education, London: Cassell.
- Scheerens, J.,(1992). *Effective schooling, research, theory and practice*. London: Cassell.
- Schein, E., (1985). *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Scheuplein, H., (1987). Unternehmenskultur und persönliche Weiterentwicklung, *Zeitschrift Führung und Organisation*, nr 5, s. 12-37.
- Schmuck, R.A., Miles, M. (1971). (red.), *Organizational Development in Schools*. Palo Alto :National Press Books.
- Schoen, L.T., (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 19, nr. 2, s. 129-153.
- Schulz, R. (1992). *Szkoła – instytucja – system – rozwój*. Toruń: Edytor.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*. Poznań: Media Rodzina.
- Seligman, M., Reivich, K., Javocox, L. & Gillham, J. (1995). *The optimistic child*. New York: Houghton Mifflin (wydanie polskie 2009, Warszawa: Graal).
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press (wydanie polskie 2011, Poznań: Media Rodzina).
- Shusterman, R., (2005). *Praktyka filozofii, filozofia praktyki*, Kraków: Impuls.
- Weick, K. E., (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, *Administrative Science Quarterly* 1 (21), s. 1-19.
- Wojciechowska L. (2008). *Syndrom pustego gniazda: dobrostan matek usamodzielniających się dzieci*. Warszawa: UW.