

KULTURA SZKOŁY – W TYGLU SMAKÓW I AROMATÓW*

Inetta Nowosad

—

Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii
Uniwersytet Zielonogórski

* W artykule odwołuję się do treści zawartych w pracach [Kultura szkoły w rozwoju szkoły; “Z badań nad kulturą szkoły”; “Kultura szkoły – podejścia i interpretacje”; “Kultura szkoły versus klimat szkoły”].

Wyrazenie „tygiel” ma kilka znaczeń. Może to być naczynie z materiału ogniotrwałego, używane w laboratoriach i w przemyśle do topienia, spalania lub prażenia różnych substancji. Wówczas szkolne mury mogą być przyrównywane do naczynia, w którym zachodzą różne procesy społeczne porównywane do topienia: przekształcania, modyfikowania ich istoty (stanu skupienia); spalania – gdy są one na tyle gwałtowne, że niszczą istniejące zjawiska; prażenia – w przypadku wywierania intensywnej presji.

Tygiel może być również naczyniem kuchennym w kształcie miseczki z długą rączką lub zawartością tego naczynia. Wówczas wyłania się dualizm postrzegania przez badaczy świata, rozróżnienie „świata wewnętrznego i zewnętrznego”. Rozróżnienie to jest widoczne w przypadku kultury szkoły i utożsamiane z faktem, że szkoła ma kulturę lub szkoła jest kulturą. Może być interpretowana zarówno jako produkt, jak i proces, co wiąże ją ze świadomością czasu i istnienia w czasie poprzez różne formy pamięci przeszłości. Jako produkt zawiera zgromadzoną mądrość tych, którzy byli wcześniej (przed nami). Jako proces jest stale odnawiana i ponownie tworzona. Jest to widoczne,

gdy nowo przybyli uczniowie poznają utrwalone, dawne sposoby „bycia w szkole”, a czasem po latach sami zostają nauczycielami.

Tygiel może stanowić także wyjątkowe miejsce, w którym zachodzą bardzo gwałtowne przemiany: społeczne, narodowościowe, religijne lub mieszają się różne wpływy. Zjawiska i procesy ukazują różną dynamikę i mogą zachodzić na odmiennych poziomach. Jedne są powolne, praktycznie niewidoczne i nieświadome, zachodzą głęboko – to nasze wzorce. Inne przeciwnie, stają się jak para – są dynamiczne, zmienne, nieuchwytnie, gorące. Toczą się na powierzchni – są widoczne i dostępne. Często pojawiają się, eksplodują i... znikają jak fatamorgana.

Procesy zachodzące w tyglu na różne sposoby łączą jego treść. Stanowią zatem metaforę integralnego podejścia do badań i interpretacji kultury szkoły (szkół). W tym rozumieniu kultura szkoły to modyfikacja kultury organizacyjnej. Obejmuje niepisane zasady i tradycje, normy i oczekiwania, które mają wpływ na wszystko: na to, jak ludzie się zachowują, jak się ubierają, co mówią, ale także czy współpracują, mają do siebie zaufanie, jak oceniają siebie i pracę innych. Te podstawowe założenia kultury szkoły lokują się w podejściu deskryptywnym

i koncepcji kultury jako konstruktu norm i wartości. Aby uchwycić zdefiniowaną w ten sposób kulturę szkoły oraz odszyfrować obecne artefakty, należy zastosować rozbudowane procedury jakościowe. W przyjętym konstrukcie poznawczym istotne jest jednak uwzględnienie norm i wartości w celu wyjaśnienia różnic efektywności pracy uczniów i ich osiągnięć, co kieruje uwagę na ujęcie normatywne. W tym przypadku nie jest jednak ważne wyjaśnienie typu kultury i wskazanie „prawidłowej” kultury prowadzącej do sukcesu. Na znaczeniu zyskuje bowiem przyjęcie założenia, że różne kultury w różnych kontekstach mogą na różne sposoby wspierać efektywność szkoły (organizacji).

Kultura szkoły nie jest monolitem. W jej rozumieniu metafora tygla może mieć zastosowanie we wszystkich znaczeniach, co z pewnością nie ułatwia zadania, lecz jedynie podkreśla wieloznaczność i wieloaspektowość współtworzących procesów i zjawisk. Kultura szkoły może być dalej dookreślana, treści bowiem i znaczenia, które badacze identyfikują z tą kategorią, nie zostały jak dotąd jednoznacznie opracowane. Dotyczy zbioru zjawisk wyuczonych przez człowieka, zatem również tych przypisanych szkole. W efekcie kultura szkoły niesie w sobie mnóstwo „migotliwych” znaczeń. Zakłada ten sam konstrukt widziany inaczej i opisywany przez odmienne terminy, a także tradycje badawcze i w efekcie przyjmowane różne metody poznania.

„PODANO DO STOŁU”. ROZUMIENIE KULTURY SZKOŁY

Kultura szkoły zwraca uwagę na szczególne aspekty szkolnego życia i mieści w sobie odpowiedzi na pytania „kim jesteśmy” i „w jaki sposób robimy tu różne rzeczy”. Wyraża najgłębsze potrzeby i oczekiwania członków społeczności oraz sposób nadawania znaczenia tworzonemu wspólnie doświadczeniu. „Stwarza podstawę istnienia tożsamości, ponieważ oddziela tych, którzy ją posiadają (członkowie grupy), od tych, którzy jej nie posiadają (i nie reprezentują tej tożsamości)” [Dudzikowa 220]. Trudno jednak opisać i wyjaśnić „sposób, w jaki robimy tutaj różne rzeczy” – wskazać jego elementy składowe. W dużym stopniu są one intuicyjne, materializują coś, co nie jest materialne.

Świadomość elementów kultury szkoły i sposobów ich przejawiania się jest pomocna w próbie zrozumienia natury codziennego życia i edukacji

w szkołach; mówi wszystko o szkole – jest jej zwierciadłem, które pozwala wejrzeć w głąb istnienia placówki: jej tradycji, personelu, głównych graczy, norm, utrzymywanych praktyk, systemu wierzeń, tego, co jest cenione, honorowane, obchodzone i pielęgnowane. Stephen Stolp i Stuart C. Smith, wyjaśniając pojęcie kultury szkoły z punktu widzenia historycznej transmisji wzorców znaczeń, zauważają takie elementy, jak: normy, wartości, wierzenia, tradycje i mity, interpretowane na różne sposoby przez członków społeczności szkolnej [13]. Kultura znajduje odzwierciedlenie w decyzjach, działaniach, zwyczajach i praktykach, ale także w symbolicznych formach ekspresji, takich jak: obrzędy, rytuały, mity, dzieła sztuki i praktyki religijne. Kent D. Peterson i Terrence E. Deal uważają, że kultura szkoły obejmuje: wartości, tradycję, język i cele. Jerome S. Bruner wskazuje na istniejący w szkole system wartości, praw, zobowiązań, szans, korzyści, a także struktury władzy, wszystkich tych, którzy w niej funkcjonują [Bruner]. Danuta Elsner elementy kultury szkoły traktuje jako „zbiór uznawanych przez pracowników placówki wartości, norm, standardów, reguł zachowania, zwyczajów i tradycji, a także panujący w niej klimat społeczny” [44].

W pojmowaniu kultury szkoły – niematerialnej, wielowymiarowej i wieloaspektowej jej struktury wyznaczonej granicami budynku szkolnego – można wykazać istniejące znaczne różnice, które jak w karcie menu ukazują różne składniki tych samych dań, potraw. Treść kultury tworzą elementy składowe. Świadomość elementów kultury szkoły i sposobów ich przejawiania się jest pomocna w próbie zrozumienia natury codziennego życia w szkołach, w tym procesów nauczania i uczenia się. Większość badaczy eksponuje te elementy, które mogą być poddane badaniom empirycznym, takie jak: wartości i przekonania, tradycje i rytuały, ale też historia, opowiadania i mity, bohaterowie i bohaterki oraz normy zachowania – identyfikowane zarówno na poziomie jawnym, jak i ukrytym. Porządkując występujące na tym polu ustalenia, można wskazać na swoisty „kanon” elementów obejmujący: wartości kulturowe, podstawowe założenia, normy społeczne i organizacyjne, sposoby komunikowania, opowieści, narracje, mity oraz metafory, a także stereotypy, rytuały, symbole, zwyczaje, obyczaje, bohaterki i bohaterów, tabu, wzorce kulturowe, artefakty kulturowe, subkultury. Żaden

z powyższych elementów samoistnie nie stanowi istoty kultury szkoły. Jednak traktowane łącznie odzwierciedlają i nadają jej znaczenie [Schoen and Teddie 129-153].

W STRONĘ ZDROWEJ KULTURY SZKOŁY LUB NA ZDROWIE!

W organizacjach o „zdrowych kulturach” ludzie są dobrze traktowani, w „toksycznych” zaś przeciwnie; pracownicy nie czują się doceniani, a ich poczucie wartości w organizacji jest odczytywane przez pryzmat produkcji, podobnie jak tryby w maszynach. Wówczas liczy się tylko efekt, produkt, nie jest zaś ważny sposób jego osiągnięcia.

W zdrowych kulturach szkół członkowie posiadają zgodne poczucie sensu, celu i wartości. Administracja, nauczyciele, uczniowie i rodzice akceptują i doskonalą zasady ciągłego uczenia się i szkolnej poprawy. Wszyscy czują się odpowiedzialni za uczenie się. Członkowie społeczności szkolnej mają wspólne i koleżeńskie relacje, w których mogą wymieniać się pomysłami, identyfikują problemy i określają praktyczne rozwiązania. Nagradzany jest rozwój zawodowy, podejmowanie refleksji personelu i dzielenie się profesjonalną praktyką, w efekcie nauczyciele mogą wchodzić we wzajemne interakcje wokół swoich jednostek dydaktycznych i poprawiać procesy nauczania-uczenia się.

Kultury toksyczne ograniczają profesjonalizm i deprecjonują efektywność organizacji. Negatywne wzorce są utrwalane przez personel w wyniku starć i konfliktów z dominującym poczuciem porażki. Niestety uświadomienie sobie przez społeczność własnej toksyczności jest niezwykle trudne, podobnie jak podjęcie próby jej zmiany. Bez „kulturowego kompasu” szkoła może poruszać się bezwiednie, realizując przypadkowe pomysły – niekoniecznie dobre, często interesowne i – jak podkreślają Kent D. Peterson i Terrence E. Deal – taka szkoła, wchodząca na drogę zmiany, przypomina chorągiewkę na wietrze, nie zbliżając się nawet do poprawy i trwałego rozwoju [*Shaping school culture fieldbook* 180-240].

Warto podkreślić, że nie istnieje jedna, najlepsza kultura i nie jest możliwe ani nawet zasadne kopiowanie określonego wzorca. Wyniki badań i wiedza o sukcesie szkół w działaniach ukierunkowanych na poprawę identyfikują pewne wspólne cechy typowe dla profesjonalnych społeczności edukacyjnych, w których uczniowie mają zapewnione warunki rozwoju przekładające się

na wysokie osiągnięcia. W bogatej już literaturze przedmiotu obecnej na forum międzynarodowym badacze na różne sposoby opisują cechy lub naturę pozytywnej kultury szkoły. Różnice w poglądach, zwłaszcza badań wczesnych i współczesnych, dotyczą istnienia silnego obecnie akcentu na wspólną orientację na uczniowskie osiągnięcia i otwartość na zmiany.

Szkoła nie może przecenić korzyści wynikających z pozytywnej, zdrowej kultury, w której pracownicy i uczniowie czerpią radość z nauczania i uczenia się. Dokonując analizy literatury przedmiotu, można zauważyć, że współcześnie, w opisie pozytywnej (zdrowej) kultury szkoły, centralnym punktem wyjścia i warunkiem wszczęcia poprawy, a zarazem celem jest uczeń w procesie przekraczania samego siebie. Orientacji na wysokie osiągnięcia szkoła podporządkowuje wszystkie swoje działania, uwzględniając konieczność ciągłego dostosowywania się do zachodzących zmian tak w środowisku szkoły, jak i na zewnątrz. Takie środowiska tworzą szkoły o pozytywnej kulturze, które posiadają cechy wzmacniające procesy nauczania i uczenia się, zaangażowanie oraz motywację, zgodne z wizją szkoły. W tych kulturach pracownicy, uczniowie i administracja oświatowa cenią sobie naukę, pracują nad ulepszeniem programu nauczania zawsze skupieni na uczniach. Personel szkoły o pozytywnej kulturze zawsze identyfikuje się z misją szkoły i jest w pełni zaangażowany w nauczanie. W tych szkołach podstawowymi normami są: kolegalność, poprawa, ciężka praca, pielęgnowanie rytuałów i tradycji ukazujących znaczenie osiągnięć uczniów, innowacji nauczycieli i zaangażowania rodziców [“How” 28-30].

Cechami charakterystycznymi są nie tylko przyjazne, nieformalne relacje, związki koleżeńskie oparte na współpracy, ale, co ważne, także to, co członkowie społeczności szkolnej posiadają determinację, by jako zespół zmierzyć się z przyszłością [Bascia and Hargreaves]. Opisując szkoły odnoszące sukcesy, Peterson i Deal zauważyli, że posiadają one wzajemny profesjonalny język oraz celebrują historię osiągnięć [“How” 28-30].

„GOTOWANIE NA WOLNYM OGNIU”, CZYLI KSZTAŁTOWANIE KULTURY SZKOŁY

Gotowanie na wolnym ogniu to technika gotowania, w której kluczowe jest utrzymanie

przygotowywanych potraw tuż poniżej temperatury wrzenia. Zwykle osiąga się to przy wstępnym doprowadzeniu wywaru do wrzenia, by następnie zredukować podgrzewanie i zapewnić delikatniejsze traktowanie. Procedura ta ma zapobiec twardnieniu i (lub) rozpadaniu się elementów składowych potrawy. Nie jest to zatem proces szybki, lecz powolny, zajmujący czas, który dobrze oddaje możliwość kształtowania kultury szkoły w pożądanym kierunku, ograniczając, na ile jest to możliwe, niechciane zagrożenia przy jednoczesnym uzyskaniu trwałego efektu.

Przyjęta analogia do gotowania na wolnym ogniu nie oznacza, że proces kształtowania kultury szkoły jest łatwy, raczej, że jest możliwy [Hofstede et al. 34]. Każda bowiem próba udoskonalenia lub poprawy pracy szkoły, która pomija jej kulturę, będzie oznaczać bezproduktywną działalność i choć wprowadza zmiany, to jednak takie, które nie przyczyniają się do wzrostu uczniowskich osiągnięć. W takich sytuacjach społeczność szkoły może doznawać frustracji, gdy podejmuje wysiłki, które w zasadzie nic istotnego nie wnoszą. Najczęściej są powierzchowne i dotyczą fasady, a nie istoty funkcjonowania szkoły – jej kultury. Utrwalają tylko błędne przekonanie, że podejmowanie działań jest bezproduktywne, a w placówkach oświatowych i tak nic nigdy się nie zmieni mimo czynionych wysiłków i starań.

Panuje zgodność, że to kultura szkoły ma kluczowe znaczenie w osiągnięciu trwałej poprawy pracy szkoły. Przyjmuje się argumentację, że jeśli kultura szkoły zostanie zrozumiana, skonceptualizowana i wypracowana, stając się silną i zdrową, nastąpi odpowiednio pozytywny wzrost osiągnięć i poczucie sukcesu uczniów. Szkołę mogą jednak zmienić tylko osoby w niej zatrudnione, świadome siły całego zespołu (efekt synergii). W tym przypadku dyrektorzy i inni liderzy szkolni mogą i powinni kształtować kulturę szkoły. Muszą jednak uwzględnić trzy kluczowe procesy. Pierwszym jest: odczytanie kultury i zrozumienie historycznych źródeł. Drugim: ocena kultury i określenie, które jej elementy wspierają misję i cele szkoły, a które utrudniają ich osiągnięcie. Trzecim: podjęcie działań na rzecz zmiany, czyli „gotowanie na wolnym ogniu” jako aktywne kształtowanie kultury poprzez wzmacnianie pozytywnych aspektów i transformację negatywnych, przewidując, że nie będzie to szybki proces.

We wstępnym etapie poznawania kultury szkoły badacze często formułują pomocne zalecenia:

1. Poznaj kulturę szkolną, zadając członkom społeczności pytania, aby zrozumieć ludzi. Obserwuj i określ role różnych członków oraz ustal wartości, jakimi kierują się w szkole.
2. Zastanów się, w jaki sposób kultura szkoły wpływa na osiągnięcia uczniów oraz w jaki sposób wpływa na rozwój uczniów i realizację celów szkoły.
3. Dokonaj wglądu w wartości ludzi, aby określić stopień podobieństwa między występującymi grupami.
4. Organizuj możliwości, w których ludzie mogą rozmawiać i zastanawiać się nad preferowanymi wartościami [Deal and Kennedy].

Społeczność szkoły podejmująca się wyzwania zmiany (kształtowania) swojej kultury nie może pominąć analizy poziomu jej cech oraz sposobów, w jakie ludzie identyfikują i rozumieją w swoich szkołach artefakty, wartości i założenia. W efekcie prowadzi to do zrozumienia najgłębszych, trwałych procesów z ich dynamiką. Pozwala na wszczęcie w szkołach zmian produktywnych, ale też trwałych. Wówczas proces kształtowania kultury szkoły zamyka się w cyklu oceny potrzeb, planowania, wdrażania i oceny efektu – stanowiących podstawę wszystkich modeli zmiany i już dobrze opracowanych od czasu opublikowania fundamentalnych na tym polu opracowań Kurta Lewina, który zmianę traktował jako sekwencję trzech kolejnych etapów: rozmrożenia, samej zmiany i zamrożenia (*unfreezing, moving, freezing*). To, co jednak jest nowe, to zwrócenie uwagi na wymiar prakseologiczny i na fakt, że ktoś musi rozpocząć ten cykl i utrzymywać ciągłość na wszystkich jego etapach.

Podejmując się procesu kształtowania kultury szkoły, warto mieć również na uwadze, że nie każda zmiana jest dla szkoły ważna czy choćby nawet potrzebna. Liczy się uzyskanie nowego podejścia do wykonywanych prac, które przyczyni się do rozwoju uczniów i wzrostu osiągnięć – jednocześnie zapewni trwałość (utrzymanie) efektów. Wyłania to proces udanego przekształcania lub kształtowania kultury szkoły – terminu najczęściej przyjmowanego przez badaczy, choć identyfikowanego również z innymi określeniami, takimi jak rekulturacja lub „przeprogramowanie” czy też „naładowanie” kultury szkoły.

Michael Fullan, oceniając dotychczasowe praktyki zmian podejmowanych przez szkoły, uważa, że w dużej mierze koncentrują się one na narzucaniu nowych zadań – czyli na restrukturyzacji – zamiast na ich przekwalifikowaniu od wewnątrz. Restrukturyzacja jako cel sam w sobie jest procesem, który nie wnosi do szkolnej codzienności zmian w trwałej poprawie uczniowskich osiągnięć. Dotyczy układu, a nie funkcjonowania, ilości, a nie jakości. Wnioski z badań potwierdzają, że restrukturyzacja spowodowała głównie zmiany w uczestnictwie podmiotów szkoły w zarządzaniu i nie wpłynęła na sam rdzeń (istotę) nauczania i uczenia się oraz sposób profesjonalnego funkcjonowania nauczycieli. Choć jednak zauważono, że pewien stopień restrukturyzacji może być pomocny, ale tylko wtedy, gdy pracownicy szkoły sami się tego podejmą, bez zaordynowania zmiany z zewnątrz.

Wyłączna koncentracja na racjonalności i technicznym charakterze zmiany edukacyjnej oznacza tylko proces restrukturyzacji – najczęściej praktykowany przez reformatorów oświaty, który jest metodą na stworzenie iluzji postępu [Śliwerski]. W środowisku szkolnym prowadzi to do zwątpienia, braku efektywności i wzbudza demoralizację. Struktura jest ważna i może wiele zmienić, ale nie jest to główny cel w osiągnięciu sukcesu. Restrukturyzacja nie jest bowiem rekulturacją.

Rekulturationa demonstruje trudności związane z przekształcaniem kultury szkoły jako procesu udanej zmiany, w tym konieczność zmierzenia się ze złożonością przekonań, norm wartości szkolnej społeczności, silnie powiązanych z historią oraz społecznym i politycznym kontekstem. Modyfikacja dotyczy istotnych elementów kultury szkoły, w tym zmiany przekonań i postaw. W jej przebiegu konieczne jest zapewnienie możliwości zdobycia nowych, pozytywnych doświadczeń. Dopiero w czasochłonnym i żmudnym procesie powstaną nowe lub zmienione przekonania, ostatecznie postawy. Oznacza to, że kultura nie może się zmienić, chyba że ludzie zmienią swoje obecne zachowania [DuFour 6-11]. Wiele inicjatyw reformatorskich zawodzi, ponieważ kierownictwo nie zajęło się postawami, wartościami podmiotów szkolnej społeczności i tym, w co ludzie wierzą.

Kształtowanie kultury szkoły wymaga czasu i nie jest to zaskakujące. Winston Churchill uważał, że poprawa wymaga zmian, a bycie doskonałym

– częstych zmian: „To improve is to change; to be perfect is to change often”. Zatem dążenie do osiągnięcia satysfakcjonujących i wysoce skutecznych zmian siłą rzeczy absorbuje więcej czasu. Czas pozwala na porządkowanie, zapamiętywanie nowych danych (informacji, doświadczeń). Zmiana jako kształtowanie kultury to długi proces, który przewartościowuje najgłębsze poziomy uznawanych wzorców i wartości. Zmienia perspektywę z zewnętrznej (wyznaczane cele i terminy do osiągnięcia) na wewnętrzną, i to nie tylko w obszarze kultury szkoły, ale także struktury (zmiany w organizacji/układzie elementów) i czasu jako czynników wspierających [Fullan 44]. W efekcie to rekulturationa, restrukturyzacja i reorientacja czasowa łącznie pozwalają ocenić, czy szkoły pomyślnie lub bez powodzenia poradziły sobie z procesem wdrażania planowanych zmian ukierunkowanych na poprawę uczniowskich osiągnięć. Oczywiście najważniejsza jest zmiana kultury, jednakże pozostałe elementy mają charakter wspierający – jak zmiany struktur – lub konieczny, jak czas potrzebny na przeprowadzenie zmiany.

„SEKRETY SZTUKI KULINARNEJ”. REFLEKSJE KOŃCOWE

Proces kształtowania kultury szkoły wyraża się w przejściu ze stanu dotychczasowego do stanu oczekiwanego, jednoznacznie odmiennego, który ma charakter celowy, empirycznie sprawdzalny oraz trwały. Ma jednak swoje nieprzenikalne granice, a sam proces kształtowania jest „sterowany” tylko warunkowo. Jest bowiem procesem rozpoznawania nowych potrzeb, uczenia się poprzez doświadczenie, tworzenia nowej praktyki i nabywania biegłości we wspólnym działaniu, co można przyrównać do odkrywania mistrzostwa, biegłości tworzonych procesów. Trudno zatem wskazać konkretny przepis osiągnięcia celu do naśladowania. Gdyby było to możliwe w kuchni, nie mielibyśmy lepszych i gorszych restauracji serwujących różnej jakości potrawy. Gwiazdki Michelin i opracowanie przewodników dla smakoszy Guide Gourmand nie miałyby sensu.

Uzyskanie trwałej poprawy pracy szkoły nie wskazuje na jedyne, słuszne i gotowe rozwiązanie, które mogłoby przeprowadzić szkołę przez proces jej przekształcania, krok po kroku. Choć oczywiste jest, że w czasach gwałtownych zmian każdy chętnie szuka oparcia w niosącej poczucie

bezpieczeństwa gotowej recepty – przepisie na sukces. Jednak gdy uwaga zostaje skierowana na treści techniczne kosztem zrozumienia ich wpływu – w przypadku kultury szkoły wpływu na ludzi (użytkowników) i organizację – poprawa jest niemożliwa, a efektywność zamiera. Ważne okazuje się zrozumienie, z czym mamy do czynienia, czyli poznanie kultury szkoły i procesu zmiany. W kuchni powiedzielibyśmy, że chodzi o rozsmakowanie się w składnikach na tyle dobrze, by móc na ich podstawie komponować nowe, spójne smaki, jednakże zawsze z grupy składników przypisanych

do zdrowej żywności, bez ulepszczy smaków, sztucznych barwników i konserwantów. W osiągnięciu tak pojmowanego mistrzostwa sztuki kulinarnej ważny jest proces uczenia się i na jego podstawie przekształcanie – praca nad nowym, pożądanym wymiarem. W drodze tej mistrz kuchni nie jest sam – bez współpracy, uczestnictwa i zaangażowania całego zespołu, inaczej „wszystkich rąk na pokładzie”, oraz ciągłej uważności i popartej badaniami refleksji nie osiągnie się realnej, głębokiej zmiany, a jedynie taka ma sens.

■ LISTA PRAC CYTOWANYCH

- Bascia, Nina, and Andy Hargreaves. *The Sharp Edge of Educational Change: Teaching, Leading and the Realities of Reform*. Taylor & Francis, 2014.
- Bruner, Jerome S. *Kultura edukacji*. Translated by Tamara Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, 2006.
- Deal, Terrence E., and Andy A. Kennedy. *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Addison-Wesley, 2000.
- Deal, Terrence E., and Kent D. Peterson. *Shaping school culture: The heart of leadership*. Jossey-Bass, 1999.
- Dudzikowa, Maria. “Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory”. *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, edited by Maria Dudzikowa, and Maria Czerepaniak-Walczak, vol. 5, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.
- DuFour, Richard. “Schools as learning communities”. *Educational Leadership*, vol. 61, no. 8, 2004, pp. 6-11.
- Elsner, Danuta. *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*. MENTOR, 1999.
- Fullan, Michael. *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass, 2001.
- Hofstede, Geert, et al. *Kultury i organizacje*. Translated by Małgorzata Durska, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2011.
- Nowosad, Inetta. “Kultura szkoły – podejścia i interpretacje”. *Ruch Pedagogiczny*, no. 2, 2018, pp. 15-27.
- . “Kultura szkoły versus klimat szkoły”. *Kultura i Edukacja*, vol. 119, no. 1, 2018, pp. 41-53.
- . *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Oficyna Wydawnicza Impuls, 2019.
- . “Z badań nad kulturą szkoły. W kalejdoskopie analiz i interpretacji”. *Studia Edukacyjne*, no. 49, 2018, pp. 157-175.
- Peterson, Kent D., and Terrence E. Deal. *Shaping school culture fieldbook*. Jossey-Bass, 2009.
- . “How leaders influence the culture of schools”. *Educational Leadership*, vol. 56, 1998, pp. 28-30.
- Schoen, La Tefy, and Charles Teddie. “A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity”. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 19, 2008, pp. 129-153.
- Stolp, Stephen, and Stuart C. Smith. *Transforming school culture. Stories, symbols, values & the leader's role*. ERIC Clearinghouse on Educational Management, 1995.
- Śliwerski, Bogusław. *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wolters Kluwer, 2017.

■ ABSTRACT

SCHOOL CULTURE – A MELTING POT OF FLAVORS AND AROMAS

Inetta Nowosad

Using the title metaphor of a melting pot to understand school culture, the essay aims to illustrate the various ways of identifying this scientific category and the difficulty in defining it clearly. And it has its consequences in shaping school culture – a process recognized today by such researchers as Terrence

Deal, Michael Fullan, Kent Peterson, La Tefy Schoen, Charles Teddie, among others, as the only way of improving the performance of schools in an effective and lasting manner, which translates to students' educational successes. The goal of this text is to present the perspectives of the researchers analyzing schools through the lens of organization theory, and to explain the essence of shaping school culture in school environments and its support mechanisms.

KEYWORDS: school culture, organizational culture, shaping school culture, school development