

MARTA KRASUSKA-BETIUK*

Kształtowanie kultury zaufania w szkole z perspektywy dyrektorów. Komunikat z badań jakościowych

Developing a culture of trust in schools from the perspective of principals. Communication from qualitative research

Streszczenie

Artykuł dotyczy mechanizmów budowania kultury zaufania w środowisku szkolnym opisywanych przez kadre kierowniczą wybranych szkół. Zaufanie, podobnie jak inne zjawiska życia społecznego, ma charakter relacyjny, stanowi kluczową wartość, która określa jakość stosunków międzyludzkich. Szkoła traktowana jest jako miejsce gromadzenia zasobów zaufania służących pomnażaniu kapitału społecznego. Kultura zaufania jest dynamicznym systemem wartości, norm i zachowań będących źródłem poczucia bezpieczeństwa i gotowości ludzi do wspierania innych. Tekst ma formę komunikatu z badań, a jego celem jest przedstawienie sposobów rozumienia, rozwijania i podtrzymywania dobrych relacji w szkole opartych na fundamencie zaufania. Praktyki tworzenia środowiska sprzyjającego zaufaniu zostały zrekonstruowane z wypowiedzi dyrektorów czterech szkół zlokalizowanych w Warszawie i okolicy. Otrzymano w ten sposób swego rodzaju model anatomiczny (strukturę) zaufania, na który składają się kompetencje i profesjonalizm kadry kierowniczej i nauczycieli, wolność i autonomia nauczyciela, priorytetowa rola współpracy i przejrzystość or-

* Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8743-1481>, e-mail: mbkar@aps.edu.pl.

ganizacyjna. Dyrektorzy wybranych do badań szkół wypracowują własne praktyki budowania krytycznej kultury zaufania.

Słowa kluczowe:

kultura zaufania, szkolne zasoby zaufania, zarządzanie zaufaniem, profesjonalizm dyrektorów szkół, pogłębione wywiady indywidualne

Abstract

This article looks at the mechanisms for building a culture of trust in the school environment, as described by the leaders of selected schools. Trust, like other phenomena of social life, is relational in nature and is a key value that determines the quality of interpersonal relationships. The school is treated as a place for the accumulation of trust resources for the multiplication of social capital. A culture of trust is a dynamic system of values, norms and behaviours that are the source of people's sense of security and willingness to support others. The text takes the form of a research communication and aims to present ways of understanding, developing and sustaining good relationships at school based on a foundation of trust. The practices of creating a trusting environment have been reconstructed from the statements of headteachers of four schools in and around Warsaw. In this way, a kind of anatomical model (structure) of trust was obtained, consisting of the competence and professionalism of principals and teachers, teachers' freedom and autonomy, the priority role of cooperation, and organisational transparency. The principals of the schools selected for the study are developing their own practices for building a critical culture of trust.

Keywords:

culture of trust, school trust resources, trust management, professionalism of school leaders, individual in-depth interviews

1. WPROWADZENIE

Fundamentalną właściwością człowieka jest życie między innymi ludźmi (Sztompka, 2021).

Fakt społecznej egzystencji wśród innych sprawia, że musimy z ich obecnością się liczyć, w naszych działaniach brać pod uwagę także ich interesy i aspiracje, słowem ich dobro. Aby taką wrażliwość na innych zapewnić, ta sieć relacji, jaka łączy ludzi w społeczeństwie, przestrzeń międzyludzka, jest przedmiotem regulacji moralnych (s. 7).

Cechujące ludzi moralne impulsy nakazujące troszczyć się o innych i brać pod uwagę w swoim postępowaniu ich dobro znajdują wyraz w szczególnych relacjach międzyludzkich, które spontanicznie waloryzujemy moralnie w kategoriach dobra i zła, są to zatem relacje moralne. Pośród nich zaufanie jest relacją pierwotną, rudymenarną¹. To podstawowy element codziennych interakcji, który ma kluczowe znaczenie dla funkcjonowania społecznego na poziomie mikro i makro (Putnam, 2008). Będąc kluczowym składnikiem kapitału społecznego, zaufanie wyraża się w uczciwych i kooperatywnych zachowaniach osób, jest oparte na wyznawanych normach (Fukuyama, 1997), przynosi korzyści ludziom posiadającym sieć relacji społecznych (Goddard, 2003; Horvat et al., 2003). Zaufanie i wiarygodność realizują się wyłącznie w ramach relacji międzyludzkich, obdarzanie partnera zaufaniem to przypisanie mu wiarygodności. W sensie najbardziej ogólnym wiarygodność to zrealizowanie oczekiwań i zobowiązań wobec partnera lub co najmniej gotowość do takiego działania (Sztompka, 2023, s. 51). Do wspólnych elementów, występujących w różnych definicjach zaufania, których ze względów na ograniczenia redakcyjne nie sposób zreferować, należą pewne kategorie aksjologiczne czy też etyczno-moralne (np. uczciwość, wiarygodność, życzliwość), oczekiwanie od uczestnika interakcji zachowań motywowanych dobrą wolą, minimalizowanie ryzyka postaw niepożądanych, uwzględnianie czynnika wiedzy, kompetencji i przewidywalności (Szymczyk, 2016). O kryzysie zaufania, wspólnotowości i autonomii debatowano w trakcie X Zjazdu Pedagogicznego (por. red. Madalińska-Michalak & Wiłkomirska, 2020).

Badania „More in Common” pokazują wyraźny spadek zaufania Polaków „do ludzi w ogóle” między lipcem 2020 (okres pandemii COVID-19) a grudniem 2021: latem 2020 roku zgodę ze twierdzeniem „Większości ludzi można ufać” deklarowało 43% dorosłych Polaków, w grudniu 2021 roku – tylko 23% ogólnopolskiej próby. Co więcej, w tym ostatnim badaniu 67% dorosłych Polaków zgadzało się z tezą, że „Polska obecnie jest bardziej podzielona niż kilka lat temu”, a tylko 10% sądziło, że „Jest teraz bardziej zjednoczona”. W hierarchii zaufania do grup zawodowych najwyższą są naukowcy, najniższą – dziennikarze (raport z grudnia 2021) (Skarżyńska, 2023, s. 7). Gdy spojrzeć na istotną dla artykułu problematykę zaufania w polu edukacji, dostępne diagnozy nie napawają optymizmem. Tylko nieco ponad jedna trzecia ósmoklasistów uważa, że ludziom można ufać całkowicie lub w dużym stopniu. Między 2009 a 2022 rokiem liczba tych wskazań spadła

¹ P. Sztompka (2021, s. 9) przekonuje, że pewna forma zaufania jest obecna we wszystkich pozostałych relacjach moralnych (lojalności, wzajemności, solidarności, szacunku, sprawiedliwości i jej formach: sprawiedliwości merytokratycznej, komunitatywnej, retrybutywnej, transakcyjnej, ewaluacyjnej oraz odpowiedzialności).

aż o 22 pkt proc. z 58% do 36%. Niskie zaufanie ósmoklasiści mają także względem szkół jako instytucji – szkołom całkowicie lub w dużym stopniu ufa 45% uczniów (Wasilewska, 2023, s. 12). Zaufaniem nauczycieli, ale przede wszystkim uczniów, nie cieszy się od kilku lat Centralna Komisja Egzaminacyjna. Ponad 41 tys. prób podważenia wyniku egzaminu maturalnego (odwołań) w roku 2023 to znak, że zdający nie ufają, iż ich wysiłek został oceniony rzetelnie i uczciwie przez tę instytucję państwa polskiego.

Trzonem instytucji edukacyjnych są działania ludzkie odniesione do innych ludzi. Przestrzeń międzyludzka (np. pomiędzy nauczycielami i dyrekcją szkoły, nauczycielami i uczniami czy też nauczycielami i rodzicami) składa się z kontaktów, spotkań, interakcji, a krystalizuje się w postaci występujących w szkole relacji, stosunków społecznych czy też odgrywanych ról (Madalińska-Michalak, 2012). Ze względu na nieliczne podejmowane dotąd próby empirycznych badań zaufania/niefuności w polskich szkołach (por. Zdziarski, 2011; Czerwiec, 2020) eksploracja tego fenomenu jest ważnym i aktualnym problemem oraz zadaniem badawczym, może się przyczynić do uzupełnienia czy wzbogacenia wiedzy pedagogicznej w tym zakresie. Ogólny problem badań własnych brzmi: Jak urzeczywistnia się zaufanie w świecie społecznym wybranych szkół? Ich celem była identyfikacja i opis społecznych reprezentacji zaufania interpersonalnego. Analizowano, w jaki sposób zaufanie między aktorami życia szkolnego jest konceptualizowane i budowane (praktykowane)². W artykule prezentowany jest jedynie fragment

² Badania przeprowadzono w ramach działania naukowego NCN Miniatura 5. *Spoleczne reprezentacje zaufania. Socjopedagogiczne studium wybranych szkół*, w okresie od maja 2022 roku do czerwca 2023 roku, po uzyskaniu zgody komisji etycznej APS oraz stosownych zgód uczestników i uczestniczek badań. Postępowanie badawcze było prowadzone w strategii badań jakościowych, rekonstrukcyjnych, w paradygmacie interpretatywnym, na schemacie wielokrotnego studium przypadku (*collective/multiple case study*) (Stake 1997; Gerring 2007; Yin 2009, Madalińska-Michalak, 2012; Mizerek, 2017). Jednostkę analizy stanowiła szkoła. Zgodnie z paradygmatem badań jakościowych dobór próby był celowy, dla uzyskania maksymalnie heterogenicznego składu uczestników badania zrealizowano w czterech szkołach różnego typu (dwie publiczne, dwie niepubliczne), pośród których trzy znajdują się w Warszawie: dwie publiczne placówki: zespół szkół (obejmujący uczniów od klasy zerowej do liceum, kończącego się maturą), liczący 760 uczniów i 72 nauczycieli (Zsp) oraz ośmioletnia szkoła podstawowa, licząca ponad 1000 uczniów i 100 nauczycieli (Spp) oraz jeden niepubliczny kompleks szkół prywatnych z międzynarodowym programem kształcenia (Zsm). Szkoła ponadpodstawowa (społeczne liceum, blisko 200 uczniów, SI) położona jest w małym mieście podwarszawskim (liczącym ponad 16 tys. mieszkańców). Dwie szkoły niepubliczne (społeczna i prywatna) to szkoły elitarne w rozumieniu przyjętym za A. Gromkowską-Melosik (2015). W dwóch szkołach funkcjonują, poza organami społecznym – samorządem uczniowskim i radą rodziców, także rady szkoły. Analizie tematycznej (*thematic analysis*) poddano wypowiedzi (zakodowane transkrypcje wywiadów) głównych aktorów życia szkolnego. Główne kryteria doboru szkół to: publiczne (media prasowe) deklaracje dyrektorów, że sukces ich szkół jest oparty na za-

interpretacji wyników badań, stanowiący analizę znaczeń nadawanych zaufaniu przez dyrektorów/ki w kierowanych przez nich szkołach.

2. ZNACZENIE ZAUFANIA W EDUKACJI

Edukacja jest postrzegana jako ważna dziedzina dla rozwoju uogólnionego zaufania i reprodukcji wartości demokratycznych. W odniesieniu do jej funkcji społecznych i jako warunek konieczny zaufanie jest ściśle powiązane z edukacją, ponieważ zapewnia ona środki do przekazywania i dzielenia się społecznymi normami i oczekiwaniami dotyczącymi ludzkich działań, motywacji i pragnień, a także wzmacnia zdolności poznawcze i analityczne potrzebne do rozwijania, utrzymywania i (być może) przywracania zaufania zarówno do osób, z którymi jesteśmy w bliskich relacjach, jak i do anonimowych innych. Na bazie systematycznego przeglądu interdyscyplinarnych badań (artykułów naukowych opublikowanych w czasopismach anglo- i niemieckojęzycznych w latach 2010–2018 dotyczących zaufania w edukacji w krajach Europy i Ameryki Północnej) utworzono kompleksowy model zaufania w edukacji (Niedlich et al., 2020, s. 16). Okazuje się, że badaczy najczęściej interesowały uwarunkowania zaufania w środowiskach edukacyjnych, w tym jego roli dla skutecznego przywództwa. Odpowiadając na pytanie o istotę relacji edukacyjnej, Gert Biesta wskazuje trzy powiązane ze sobą pojęcia konstytuujące relację edukacyjną: zaufanie bez podstaw (*trust without ground*), transcendentálną przemoc (*transcendental violence*) i odpowiedzialność bez wiedzy (*responsibility without knowledge*) (Biesta, 2006, s. 24–31). Decyzja o zaangażowaniu się w edukację zawsze wiąże się z ryzykiem, że uczenie się może mieć wpływ na uczącego się, że nauka może diametralnie odmienić uczącego się. Oznacza to, że edukacja zaczyna się tylko wtedy, gdy uczeń jest skłonny podjąć ryzyko, mimo że rezultaty edukacji mogą być rozbieżne z zamierzeniami, lub też w efekcie edukacji możemy dowiedzieć się czegoś nieoczekiwanego np. o sobie samych. Zaufanie dotyczy sytuacji, w których uczący się nie wiedzą i nie mogą wiedzieć, co się wydarzy (Biesta, 2006),

[...] zaufanie jest ze swej natury bezpodstawne, ponieważ gdyby czyjeś zaufanie było ugruntowane, to znaczy, gdybyśmy wiedzieli, co się wydarzy lub w jaki sposób się wydarzy, lub w jaki sposób osoba, której zaufaliśmy,

ufaniu; otwartość kadry szkolnej na współpracę z uczelnią wyższą (w przypadku szkół publicznych co najmniej pięcioletnia), istnienie społecznych organów szkół (rad szkół).

będzie działać i reagować, zaufanie nie byłoby potrzebne tylko zostałyby zastąpione kalkulacją. Zaufanie jednak dotyczy tego, co nieobliczalne, co nie jest jednoznaczne z tym, że zaufanie powinno być ślepe, niemniej jednak zaufanie strukturalnie i nieprzypadkowo pociąga za sobą moment ryzyka. Negowanie lub zaprzeczanie ryzyku, związanemu z angażowaniem się w edukację oznacza pominięcie kluczowego wymiaru edukacji (s. 26).

Praktyki edukacyjne wychowawcze wiążą się z koniecznością naruszenia suwerenności i niezależności podmiotu, które holenderski filozof edukacji za Deridą nazywa „transcendentalną przemocą” (Biesta, 2006, s. 29). Edukacja jest formą przemocy, ponieważ ingeruje w suwerenność ucznia poprzez zadawanie trudnych pytań (np. „Co o tym myślisz?”, „Jakie jest twoje stanowisko?”, „Jak zareagujesz?”) i tworzenie trudnych spotkań. „Transcendentalny” odnosi się do tego, co musi się wydarzyć, aby coś stało się możliwe, co przypomina, że jako nauczyciele zawsze ingerujemy w życie naszych uczniów, a ta ingerencja może mieć głęboki, transformujący, a nawet niepokojący wpływ. Angażowanie się w relacje edukacyjne, bycie nauczycielem, wychowawcą czy edukatorem, wiąże się z odpowiedzialnością za coś (lub kogoś), czego nie wiemy i nie możemy przewidzieć.

W specjalnym podwójnym numerze czasopisma *European Education* (2021, 3–4) zatytułowanym „Trust in Educational Settings. European Perspectives” znajdziemy przegląd różnych podejść i stanowisk metodologicznych do zaufania jako kategorii interdyscyplinarnej. W badaniach nad edukacją zaufanie pojmowane jest jako zjawisko relacyjne, które ewoluuje dynamicznie (Bormann, et al., 2021, s. 127). Opiera się ono na wzajemnym postrzeganiu, podlegającym przetwarzaniu informacji i kategoryzacji społecznej, co skutkuje postrzeganą wiarygodnością, która z kolei może prowadzić do praktyk zaufania ze strony ufającej, tj. zachowania opartego na zaufaniu (Alarcon et al., 2017; Bormann & Thies, 2019).

Znaczenie zaufania w kontekście edukacji przedstawione zostało w raportach OECD: (Borgonovi & Burns, 2015), w dokumencie *Kompas Uczenia się* (OECD 2021). Badacze potwierdzają, że zaufanie interpersonalne jest warunkiem wstępnym do tego, aby osoby uczące się tworzące okazje edukacyjne mogły korzystać ze swojej sprawczości i współsprawczości. W procesie uczenia się sprawczość uczniów jest procesem relacyjnym, rozwija się, gdy istnieje klimat zaufania między uczniami, nauczycielami, rodzicami i szerszą społecznością. Zaufanie interpersonalne ma również kluczowe znaczenie dla budowania zbiorowej sprawczości dla dobrze funkcjonującego społeczeństwa, ponieważ rozwój i utrzymanie relacji

interpersonalnych zależy od zdolności jednostek do wzajemnego zaufania (Rotenberg, 1991).

3. KULTURA ZAUFANIA A EDUKACJA SZKOLNA – PRZEGLĄD WYBRANYCH BADAŃ

Świadomość kluczowej roli, jaką zaufanie odgrywa w każdym aspekcie funkcjonowania szkoły jako organizacji, jest duża. W literaturze socjologicznej często przytaczane są – zaczerpnięte z obszaru techniki, skądinąd mało estetycznie i stylistycznie wyrefinowane, aczkolwiek obrazowe – porównania zaufania do kleju lub smaru (społecznego). Jako klej zaufanie wiąże ze sobą uczestników organizacji (Baier, 1994), bez niego wszystko się rozpada. Zaufanie oliwi maszynię organizacji. Bez niego wytwarzana energia jedynie spowalnia pracę szkoły. Trzy kluczowe elementy definiują zaufanie relacyjne (Schneider et al., 2014). Po pierwsze, podobnie jak zaufanie pierwotne jest abstrakcyjne, osadzone w relacjach interpersonalnych. Po drugie, podobnie jak w przypadku innych form zaufania, wypełnianie zobowiązań i wzajemne oczekiwania wpływa na siłę wymiany społecznej między stronami. Po trzecie, unikalne dla zaufania relacyjnego jest to, że funkcjonuje ono jako właściwość organizacyjna, w której kapitał jest realizowany jako dobro społeczne, które wzmacnia cele i pracę organizacji, np. poprawa jakości szkoły poprzez podniesienie wyników, zmniejszenie liczby uczniów porzucających naukę lub wysyłanie dużej liczby uczniów do instytucji policealnych. Zaufanie relacyjne, podobnie jak inne formy zaufania, osiąga się poprzez złożoną sieć wymiany społecznej, często w przypadkach, gdy strony mają nierówne lub asymetryczne relacje władzy. Jest to szczególnie ważne, ponieważ podkreśla, że w relacji zaufania strony będą w pewien sposób zależne od siebie nawzajem. Ta zależność stwarza podatność na zranienie po obu stronach. W książce *Trust in Schools* Anthony Bryk i Barbary Schneider (2002) koncepcja ta została nazwana „zestawami ról”, które mogą być błędnie rozumiane jako relacje diadyczne (nauczyciel – uczeń), a nie jako sposób na rozróżnienie rodzaju graczy (nauczycieli) i różnych ról, które przyjmują w różnych wymianach społecznych, także z kadrami administracyjną lub rodzicami. Koncepcja relacji ról jest ważna dla określenia obowiązków i oczekiwań stron w wymianie społecznej. Jeśli jedna ze stron nie wywiązuje się ze swoich obowiązków lub nie spełnia wspólnych oczekiwań, wartość zaufania relacyjnego słabnie.

Aby zespoły szkolne mogły tworzyć środowisko sprzyjające rozwojowi i osiągać cele organizacyjne, potrzebują spójnych i opartych na współpracy relacji, a za-

ufanie jest niezbędne do ich wspierania. Zaufanie pomiędzy wszystkimi członkami kadry nauczycielskiej jest powiązane z poziomem i jakością współpracy w szkole, postrzeganiem przez nauczycieli profesjonalizmu swoich kolegów oraz jakością profesjonalnych społeczności edukacyjnych (Tschannen-Moran, 2017).

W definicjach zaufania w kontekście szkolnym kategoria ta obejmuje także społeczną podatność/narażenie na zranienie (*vulnerability*) i podejmowanie ryzyka (Forsyth et al., 2011; Maele et al., 2014). W środowisku szkoły istnieje silna współzależność między różnymi stronami – nauczycielami, dyrektorami, uczniami, rodzicami – którzy muszą polegać na sobie nawzajem i współpracować ze sobą w celu realizacji zadań (Bryk & Schneider, 2002; Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Zaufanie jest wymagane w sytuacjach współzależności między stronami, w których nie można osiągnąć własnych celów bez polegania na innych.

Wiarygodność osób pełniących w instytucji rolę liderów (np. zmiany) jest kluczowa dla pozyskiwania poparcia współpracowników dla realizacji wspólnej misji lub założonych celów. Lider bez zaufania może pełnić rolę menedżera w egzekwowaniu minimalnej zgodności zadań wyspecyfikowanych w umowie o pracę, ale nie może naprawdę poprowadzić grupy nauczycieli i pracowników do wysokiego poziomu profesjonalizmu i wydajności (Hoy & Miskel, 2003). Zaufanie nauczycieli do dyrektora jest związane zarówno z partycypacyjnym stylem przywództwa dyrektora (kolegialna decyzyjność i odpowiedzialność), jak i z przywództwem instruktazowym (Tschannen-Moran & Gareis, 2015). Ponadto stwierdzono, że profesjonalna orientacja dyrektora w sprawowaniu władzy jest silnie związana z poziomem profesjonalizmu nauczycieli. Jednym z głównych warunków do zaistnienia zaufania relacyjnego jest przywództwo, a szczególnie to, czy dyrektorzy zarówno okazują szacunek, jak i sami wzbudzają osobisty respekt, gdy uznają słabości innych, dopuszczają błędy, aktywnie słuchają ich obaw i unikają arbitralnych działań (Bryk & Schneider, 2002). Zaufanie ułatwia komunikację i przyczynia się do większej wydajności, gdy ludzie wierzą w prawdziwość słów i czynów innych osób (Govier, 1992). Stwierdzono, że zaufanie wspiera skuteczność szkół, podejmowanie inicjatyw na rzecz poprawy jakości pracy i wytrwałość w wysiłkach reformatorskich (Bryk & Schneider, 2002; Forsyth et al., 2011; Van Maele & Van Houtte, 2012). Poziom zaufania w szkole został powiązany z kulturą innowacji w szkołach (Daly et al., 2014). Kulturowanie zaufania przez edukatorów jest możliwe dzięki jednomyślnemu rozumieniu aktu zaufania. W środowisku szkoły zaufać innej osobie lub grupie to czuć się swobodnie, bez niepokoju i zmartwień, w sytuacji współzależności, w której wartościowe wyniki zależą od udziału i wkładu innych osób. Powiernik może mieć pewność, że jego

oczekiwania zostaną spełnione ze względu na życzliwość, uczciwość, otwartość, niezawodność i kompetencje drugiej strony (Tschannen-Moran, 2017).

Zaufanie relacyjne jest uznawane za podstawę rozwoju instytucji edukacyjnych, profesjonalnego uczenia się i wprowadzania zmian w przedszkolach i szkołach. Szczególną rolę w tych procesach odgrywają, obdarzani największym zaufaniem, liderzy średniego szczebla (osoby które mają uznaną pozycję lidera w swojej szkole i pełnią znaczącą rolę w nauczaniu, np. są koordynatorami programu nauczania, doradcami metodycznymi, starszymi nauczycielami, nauczycielami wykonawczymi lub zastępcami dyrektora). Badania jakościowe (Edwards-Groves et al., 2016; Edwards-Groves & Grootenboer, 2021) pozwoliły na identyfikację i opis pięciu powiązanych ze sobą wymiarów relacyjnego zaufania: 1. w. interpersonalny, w którym liderzy średniego szczebla wykazywali się otwartością, empatią, troską, akceptacją odmienności i wiedzy specjalistycznej, wzajemnym szacunkiem, wiarygodnością, reagowali w sposób autentyczny i wzbudzali zaufanie wśród nauczycieli; 2. w. interakcyjny, w którym liderzy stworzyli otwarte i bezpieczne przestrzenie dla współmyślenia, współpracy, integralności dialogicznej, demokratycznych stosunków między nauczycielami; 3. w. intersubiektywny, w którym liderzy średniego szczebla demonstrowali *withness* (zaangażowane partnerstwo, „mądrą współobecność/bliskość”, kompromis i kolegalność poprzez wspólny język, skuteczny dialog, ponadto przejawiali wrażliwość, dążenie do rozwiązywania problemów, usensowniania działań i wspólnotowości, ponieważ oni również byli zaangażowani w program zmian w ich własnym nauczaniu; 4. w. intelektualny, w którym liderzy przekazywali pewność siebie, profesjonalną wiedzę, doświadczenie i mądrość w zakresie ukierunkowywania prac rozwojowych; oraz, 5. w. pragmatyczny, w którym liderzy prowadzili działania i programy kształcenia w sposób praktyczny, istotny, realistyczny i osiągalny.

W literaturze dotyczącej środowiska szkolnego zidentyfikowano siedem kluczowych aspektów zaufania (Sinay et al., 2016). Są one wykorzystywane do oceny wiarygodności innych osób lub grup (rys. 1).

Aby stworzyć środowisko, w którym większość ludzi ufa sobie nawzajem (Bibb & Kourdi, 2004, s. 121) ważne są: 1. Wspólne wartości, ważne dla ludzi w ich codziennym życiu i pracy, 2. Wspólna misja lub cel, gdy ludzie muszą podążać w tym samym kierunku i dążyć do realizacji celów wykraczających poza ich własne, 3. Otwarte i autentyczne przywództwo, z liderami godnymi zaufania i ufającymi innym; ludzie podzielają wartości i motywacje lidera, bez względu na to, czy są wyraźnie określone, czy nie. 4. Kultura konsensusu, a nie przymusu. 5. Poczucie satysfakcji z pracy. Jeśli ludzie czują się zrelaksowani i nie obawiają się popełnienia błędu, jest bardziej prawdopodobne, że zaufają sobie i innym. 6.



Rysunek 1. Aspekty zaufania w środowisku szkolnym

Źródło: Sinay, E., Presley, A., Douglin, M. & De Jesus, S. (2016). *Fostering a “culture of trust” within and outside a school system.* (Research Report No. 15/16–11). Toronto District School Board, 267.

Atmosfera zabawy i przyjemności – najbardziej produktywne środowiska dla innowacji to takie, w których ludzie mogą się czuć swobodnie, nie obawiając się ośmieszenia będą wypróbować pomysły i koncepcje. 7. Chęć uczenia się nowych rzeczy, a nie obwiniania za niewiedzę. 8. Szczerść i autentyczne rozmowy. Bez tego zawsze będzie dochodzić do nieporozumień i prób zatajania informacji.

4. KONCEPCJA, PROBLEM I METODA BADAŃ WŁASNYCH³

Ogólną ramę teoretyczną całości zrealizowanych badań stanowi kulturowa koncepcja zaufania, w myśl której „kultura zaufania” (KZ) jest rozpowszechnionym w społeczeństwie systemem reguł – norm i wartości – regulujących obdarzanie zaufaniem, spełnianie oczekiwań i odwzajemnianie zaufania (Sztompka, 2007).

³ Przedstawiona w artykule analiza jest fragmentem analizy wywiadów indywidualnych z dyrektor(k)ami szkół.

Stanowi dynamiczny system wartości, norm i zachowań, które są źródłem poczucia bezpieczeństwa i gotowości ludzi do wspierania innych. Nie można jej zadekretować, rozwija się w wyniku długotrwałych i wielowymiarowych procesów społeczno-kulturowych. Maria Czerepaniak-Walczak (2015), bazując na modelu kultury zaufania Piotra Sztompki, przedstawiła własną jej koncepcję, ułożoną w perspektywie pedagogiki emancypacyjnej. Kultura zaufania jest synergiczną i emergentną strukturą elementów: osobowych, normatywnych i treściowych. Wymiar osobowy (personalny) obejmuje relacje aktorów – uczestników w interakcjach edukacyjnych, które są szczególnym przykładem hierarchicznej relacji między ludźmi. Role społeczne w tych interakcjach są zdefiniowane formalnie i – niezależnie od osobistych dyspozycji – uczestnicy tych interakcji pozostają w relacjach instytucjonalnych, które są symetryczne lub asymetryczne. W tej grupie elementów kultury zaufania ważne jest, jak wyglądają przedstawiciele instytucji, jak zachowują się w różnych (w tym nieformalnych) sytuacjach i co mówią o nich inni, jak są oceniani – jaka jest ich reputacja, jakie i czyje rekomendacje i referencje mają. Elementy normatywne; dotyczą systemu reguł społecznych wskazujących jasno, przejrzyste i proste sposoby zachowania w relacjach z innymi, a także materialne i symboliczne elementy świata życia. Przejawia się to w konsekwentnej realizacji uprawnień i wypełnianiu obowiązków. Zaufanie do norm i zasad rządzących relacjami osoby z otoczeniem wyraża się w przekonaniu, że są one słuszne, sprawiedliwe i realistyczne (możliwe do zastosowania). Jest to szczególnie prawdziwe, gdy normy te są wynikiem wspólnego porozumienia. Są one formułowane przez członków społeczności, której funkcjonowaniem zarządzają. Znane, rozumiane i akceptowane normy weryfikują istnienie porządku i przewidywalności, a co za tym idzie, są źródłem bezpieczeństwa. Przedmiotem zaufania jest zawsze określona treść, informacja wyrażona werbalnie, gestem, mimiką twarzy itp. Szczególną treścią zaufania jest zarządzanie przestrzenią i rozmieszczenie w niej ludzi (proksemika). Treściowymi elementami kultury zaufania są fakty, zjawiska, procesy, które mogą być poznane przez innych ludzi, z różnych źródeł.

Integracja i synergia trzech elementów kultury zaufania tworzy sprzyjającą atmosferę do interakcji społecznych w edukacji, przyjazną atmosferę do nauki i rozwoju osobistego oraz rozwoju społeczności uczących się podmiotów. W rzeczywistości edukacyjnej ważne jest nie tylko to, komu się ufa (elementy osobowe), ale także według jakich zasad – jakie normy rządzą interakcjami (elementy normatywne) i co jest przedmiotem zaufania (elementy treściowe).

Dodatkowo ramy konceptualne, w których osadzone zostały analizy badawcze, nawiązują do założeń konstrukttywizmu społecznego i wyznaczane były przez kategorie zaczerpnięte z teorii reprezentacji społecznych (*social representations theory*)

(SRT) w ujęciu jej twórcy Serge'a Moscoviciego oraz kontynuatorów myślenia francuskiego psychologa społecznego (por. Moscovici, Duveen, 2001) i badań prowadzonych w paradygmacie reprezentacji społecznych (Sammut et al., 2015). Fenomen zaufania jest traktowany jako zjawisko społeczno-kulturowe, relacyjne, dynamiczne i sytuacyjne zarazem (Pirttilä-Backman et al., 2017). W wybranych do badania wspólnotach szkolnych opisane zostały sposoby konceptualizowania/definiowania, rozumienia i wyjaśniania fenomenu zaufania. Obiektywizacje zostały utworzone zarówno metaforycznie, jak i dosłownie w procesie generowania (w dyskursie edukacyjnym) reprezentacji społecznych zaufania interpersonalnego pomiędzy: $D \leftrightarrow N$, $N \leftrightarrow N$, $N \leftrightarrow U$, $N \leftrightarrow R^4N$.

Po dokonaniu selekcji materiału badawczego uzyskanego w wywiadach indywidualnych z formalnymi liderami kadry kierowniczej podjęto próbę rekonstrukcji sposobów rozumienia przez nich swojej roli w procesie budowania kultury zaufania w miejscu pracy, szczególnie w relacjach z nauczycielami, uczniami i ich rodzicami. W dalszej części prezentowane są interpretacje wyników, zilustrowane cytatami z wywiadów przeprowadzonych z dyrektor(k)ami szkół. Zrekonstruowana została wiedza osobista uczestników badania, poglądy i przekonania na temat badanego fenomenu, który jest fundamentem ich codziennej praktyki społecznej, a także wiedza grupowa, której źródłem są doświadczenia kierowania szkołą, i de facto pełnienia roli publicznej w edukacji. Analizując wywiady z dyrektorami szkół, w pierwszej kolejności wyłoniono kategorie wspólne dla wszystkich wypowiedzi (np. warunki sprzyjające zaufaniu i utrudniające jego rozwój, oczekiwania co do wiarygodności pracowników, treści zaufania). Najwięcej kategorii przyporządkowano do aspektu osobowego kultury zaufania (wyposażenia podmiotów): „dążenie do uzyskania wysokich kompetencji osobistych i profesjonalizmu nauczycieli”, „misja stworzenia „szkoły z ludzką twarzą”; „aktywizm i orientacja na przyszłość”, „autonomia nauczycieli i priorytetowa ranga pracy zespołowej”. Następnie zidentyfikowano kategorię „przejrzystość organizacyjna (każdy wie, co ma robić) i poszanowanie prawa”, którą umieszczono w wymiarze normatywnym modelu kultury zaufania przyjętym za Czerepaniak-Walczak (2015). Zaobserwowano charakterystyczne dla generowania reprezentacji społecznych przenikanie się wiedzy z dyskursów: naukowego, edukacyjnego (np. o skutecznym przywództwie), publicystycznego ze zdroworozsądkową wiedzą praktyczną umożliwiającą codzienne interakcje w instytucji. Prezentowane wyniki odnoszą się do kilku najważniejszych kategorii

⁴ Brak feminatywów i skrótów: N – nauczyciel, W – Wychowawca, U – uczeń, D – dyrektor, R – rodzic, Zsp – zespół szkół publicznych, Spp – szkoła podstawowa publiczna, Zsmp – zespół szkół międzynarodowych prywatnych; symbol \leftrightarrow relacji wzajemności używane są ze względu na ograniczenia formalne artykułu.

wyodrębnionych w wyniku analizy tematycznej materiału badawczego, odnoszą się do kategorii opisywanych przez badaczy zaufania w edukacji opisanych w części teoretycznej, jak i w podstawowym zakresie, do literatury z zakresu kierowania szkołą (Madalińska-Michalak, 2012; Pulkkinen et al., 2015; Tołwińska, 2021; Edwards-Groves & Grootenboer, 2021).

5. ROZUMIENIE KATEGORII ZAUFANIA

Wszyscy uczestnicy badania (kadra kierownicza, nauczycielska i uczniowie) zdają się mieć dość spójne koncepcje roli i znaczenia zaufania w przestrzeni aksjologicznej szkoły, dostrzegają wielopoziomowość i złożoność tego fenomenu, stąd też w wypowiedziach odróżniali zaufanie osobiste – do konkretnych osób (przyjaciół, bliskich) od zaufania pozycyjnego, wynikającego z pełnionej roli. Zdaniem pań dyrektor i dyrektora zaufanie opiera się na negocjowaniu i wypełnianiu tak formalnych, jak i nieformalnych umów społecznych. Budowanie i utrzymywanie zaufania interpersonalnego wymaga przede wszystkim czasu (co najmniej pięciu lat), zależy bowiem od codziennych, powtarzających się wymian społecznych (rozmów, komunikatów niewerbalnych, działań, uczuć) w trakcie których ujawniają się ich oczekiwania, intencje i zobowiązania. Łatwiej o wzajemne zaufanie w przestrzeni kameralnych szkół (tu niepublicznych), w których bezpośrednie interakcje są intensywniejsze, między nauczycielami panuje niemalże rodzinna atmosfera, wspólne cele wypracowywane są w codziennych dyskusjach dialogu, a sensowne kompromisy negocjowane w mniejszym gronie.

6. BUDOWANIE KULTURY ZAUFANIA Z PERSPEKTYWY DYREKTORÓW SZKÓŁ

Role pełnione przez dyrektora/kę szkoły – kierownicza, administracyjna, menedżerska, przywódcza, lidarska – współistnieją obok siebie, ale nie są tożsame. Panie dyrektor i pan dyrektor badanych szkół podejmują starania o zapewnienie warunków dla poprawnych relacji międzyludzkich w różnych grupach interesów (często sprzecznych, np. gdy rodzice oczekują koncentracji na rozwijaniu potencjału intelektualnego ich dziecka, a dyrektorowi zależy bardziej na rozwijaniu kompetencji społecznych, inkluzji), dbają o otwarty przepływ informacji, możliwość podjęcia rozmowy na każdy temat. Zasadniczo rozmówcy mieli pozytywny obraz stanu nauczycielskiego swoich szkół, ale systemowe problemy

kadrowe dużego miasta są wyraźnie odczuwalne. Dyrektorzy borykający się z niedoborem nauczycieli są poniekąd zmuszeni zaufać każdemu potencjalnemu kandydatowi, ponieważ po prostu brakuje chętnych do pracy (fizyków, informatyków, anglistów). Ciągłe zastępstwa potęgują frustrację uczniów i wzmagają nieufność rodziców. Wypowiedzi rozmówców dowodzą, że polska szkoła, ludzie w niej pracujący przeżywają kryzys uznania, o którym szeroko pisała Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2020). Bez uznania, będącego potrzebą każdego z nas, nie ma podstawowego zaufania. Dyrektorzy wspierali środowiska nauczycielskie swoich szkół w walce o uznanie w zakresie bezpieczeństwa ontologicznego, w sferze praw i gospodarki, gdzie uznanie nie jest wyrażane ani poprzez wynagrodzenie, ani uznanie społeczne (brak solidarności ze strajkującymi w 2019 roku nauczycielami można odczytać jako przejaw pogardy). W budowaniu zaufania uczniów do szkoły fundamentalne jest zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa ontologicznego, co do tego dyrektorzy są w pełni zgodni. Prawdomówność, szczerłość, odpowiedzialność są wartościami koniecznymi do kształtowania relacji opartych na zaufaniu.

Jeśli chodzi o sposoby zapewniania bezpieczeństwa fizycznego uczniom, to w dużych szkołach publicznych jest quasi-ochrona złożona z personelu pomocniczego, w szkole międzynarodowej firma ochroniarska, a w społecznym liceum nie ma specjalnych zabezpieczeń, ilekroć wiosną badacze przyjeżdżali do szkoły, drzwi wejściowe były szeroko otwarte, zapraszając w gościnne progi.

7. PRZESŁANKI ROZWIJANIA KULTURY ZAUFANIA

7.1. DĄŻENIE DO UZYSKANIA WYSOKICH KOMPETENCJI OSOBISTYCH I PROFESJONALIZMU NAUCZYCIELI

Najogólniej można stwierdzić, że rozmówcy mają świadomość roli zaufania w efektywnym zarządzaniu ludźmi i starają się ją zastosować w praktyce. Konstytutywną podstawą nabywania kompetencji do darzenia zaufaniem innych jest zaufanie do siebie. Aby autentycznie i odpowiedzialnie wzbudzać zaufanie do innych bądź obdarzać innych zaufaniem, wskazane jest zaufać najpierw samemu sobie, być wiarygodnym w odniesieniu do siebie samego – w układzie intrapersonalnym, w procesie kontaktowania się z samym sobą. Znamienna jest wypowiedź ilustrująca zachęcanie nauczycieli do odwagi, prezentowania pewności siebie oraz polegania na swojej intuicji pedagogicznej: „Jeśli wydam kiedykolwiek jakieś polecenie, a ty będziesz wiedzieć, że to jest niedobre polecenie i zaszkodzi twoim

uczniom, to masz święty obowiązek nie wykonać tego polecenia, tylko przyjdź do mnie i po prostu mi to powiedz” (D. zsmmp).

Dyrektorzy preferują demokratyczne i partycypacyjne style kierowania powierzonymi im instytucjami. Nie jest to zaskakujące, praktyki te wypracowywali przez lata, jeśli wziąć pod uwagę staż pracy każdej z osób na stanowisku dyrektorskim (D.sl – 10 lat, dwie panie rozpoczęły już czwartą kadencję, jedna pani sprawuje funkcję ponad 30 lat). Dążenie do mistrzostwa przejawia się w postawie „bycia pierwszym uczącym się”, mówiąc słowami Christophera Daya (2004), albowiem dyrektorzy podejmują różne formy doskonalenia zawodowego: panie dyrektor dużych szkół publicznych ukończyły, w roku po pandemii, uniwersyteckie studia podyplomowe (jedna z zarządzania, druga z prawa i ubezpieczeń społecznych), albo dzielą się doświadczeniami z innymi, uczestnicząc w roli prelegentów lub uczestników paneli dyskusyjnych podczas ogólnopolskich wydarzeń oświatowych. Pani dyrektor szkoły międzynarodowej opublikowała książkę o historii powstania, rozwoju i działalności szkoły. Nieustanne zmiany przepisów prawa oświatowego i nadnaturalne tempo ich wdrażania/uchylania w latach 2020–2023 wymagało ciągłego doszkalania i zachowania stoickiego spokoju. Zachowanie chłodnego dystansu łatwiej przychodziło dyrektor(k)om szkół niepublicznych, jakkolwiek każdy z rozmówców deklarował ochronę swoich nauczycieli przed niepotrzebną biurokracją. W biografii zawodowej osób zarządzających szkołami ważne było doświadczenie pracy „przy tablicy” w szkołach publicznych w roli nauczycieli przedmiotowych (trzy osoby) i pedagoga szkolnego (jedna). Profesjonalizm swoich dyrektorów/ek zgodnie potwierdzali nauczyciele w wywiadach grupowych. Z tego powodu poziom zaufania w zarządzanych przez siebie placówkach deklarowany przez rozmówczynię i rozmówcę jako wysoki należy uznać za wiarygodny. Dodatkowe czynniki, które o tym przesądzają, to: wybór na kolejną kadencję po uzyskaniu wotum zaufania rady rodziców i rady pedagogicznej, obecność w kadrze nauczycielskiej „silnej” grupy długoletnich, sprawdzonych nauczycieli stanowiących trzon zespołu (przy czym pani dyrektor jednej ze szkół zastrzega, że nie jest to „dwór” ani „świta” dyrektorska, jakkolwiek wśród kadry nauczycielskiej istnieją relacje przyjacielskie. Dyrektor społecznego liceum mówi o podejmowanym przez siebie wysiłku w kierunku przeciwdziałania tworzeniu „szkolnych klik” – grup nauczycieli wzajemnie się popierających, działających w imię uzyskania własnych korzyści.

O każdej z czworga osób sprawujących funkcję dyrektora szkoły można powiedzieć, że jest zarówno przywódcą zadaniowym (zorientowanym na zadania/cele) i personalnym (zorientowanym na ludzi) (red. Kwiatkowski et al., 2011, s. 24). Zaufanie do najlepszych pracowników owocuje powierzeniem im funkcji

kierowniczych: „są mile widziani na mostku kapitańskim” – mówi jedna z pań o najbardziej zaangażowanych, zdolnych pracownikach. Dyrektorzy mają kompetentnych zastępców, którzy są w ich opinii liderami. Zaufanie relacyjne jest generowane w praktykach przez liderów średniego szczebla, głównie odpowiedzialnych za kwestie merytoryczne profesjonalnego uczenia się, w przypadku badanych szkół są nimi wicedyrektorzy. W trzech szkołach te funkcje powierzono „wyrazistym osobowościowo” osobom – kilkoro jest jednocześnie zatrudnionych w szkołach wyższych, kształcących nauczycieli. Dyrektor zespołu szkół publicznych jest przekonana, że zostawi szkołę w dobrych rękach (mając na myśli wicedyrektora, pełniącego funkcję od dwóch lat). Dyrektor prywatnego zespołu wierzy, że „z tak świetnym zespołem nauczycieli proces zmian tej szkoły nie będzie miał końca. Nawet moja śmierć, wierzę w to głęboko, bo wszystko zrobiłam, żeby się tak stało, niczego nie zmienić”.

Na marginesie warto dodać, że sami uczniowie jednej ze szkół opisują kadre dyrektorską przez atrybucje zewnętrzne – „wiadomo, kto jest dobrym, a kto złym policjantem”, co można odnieść do funkcji dyscyplinującej, restrykcyjnej czy opiekuńczej nauczyciela-wychowawcy. Uczniowie i rodzice społecznego liceum z uznaniem odnoszą się do zaangażowania dyrektora: „on co roku w dniu matur nocuje w szkole, by wszystkiego dopilnować!”, a w ferie zimowe i wakacje wyjeżdża z uczniami na obozy i wyprawy turystyczne.

7.2. MISJA STWORZENIA „SZKOŁY Z LUDZKĄ TWARZĄ”

Jeśli edukacja ma przynosić dobre owoce, powinna przyjąć „zdecydowanie bardziej ludzki charakter, co wynika z – paradoksalnie nieoczywistego dla wielu z nas – faktu, iż ci, którzy chodzą do szkół, są w pierwszym rzędzie ludźmi, nie zaś jedynie dziećmi, nastolatkami, uczniami” (Bobiński, 2023, s. 10). Zarówno panie dyrektor, jak i pan dyrektor przypisują duże znaczenie środowisku uczenia się i nauczania oraz klimatowi szkoły, podkreślają wagę relacji w szkolnej społeczności. Tak mówiła jedna z kobiet:

Te relacje dla mnie osobiście, w ogóle relacje są ważne, ale to też wynika z mojej osobowości tak, bo ja lubię dobrą atmosferę, zaufanie i generalnie jestem osobą, która darzy innych zaufaniem, dopóki nie zadzieje się coś złego, tak. Czyli mają u mnie duży kredyt zaufania, co tam z racji doświadczenia może wynikać, że niekoniecznie człowiek powinien ufać, tak takiego doświadczenia życiowego, natomiast no ja też uznaję, że to jest dobra strona, bo jakby nie napinam się od razu, że ktoś chce mnie oszukać, że ktoś chce mi zrobić

krzywdę, że ktoś ma złe intencje, tylko wszystko odczytuję że dobre. A jak zaczynają się te złe, no to wtedy... jakby musiałam się nauczyć też tego tych konsekwencji, tak czyli w tym momencie wyciągania konsekwencji od swoich pracowników, jeśli coś złego się dzieje. Tak, no ja nie lubię tego, ale to robię tak no bo jakby to wynika też no z troski o uczniów troski o innych tak, o dobre imię szkoły też, bo to też jest bardzo ważne żeby to dobre imię szkoły budować i tylko dobrymi rzeczami to zbudujemy (D. zsp).

D. zsm p podobnie wspomina początki działania szkoły:

To był ten jeden cel, żeby szkoła była efektywna, żeby nie marnować życia w niej, ani własnego ani cudzego, a po drugie żeby były dobre relacje międzyludzkie, bo to mi się od początku już wydawało bardzo, bardzo ważne, żeby młodzi ludzie mieli poczucie bezpieczeństwa i motywację, żeby w tej szkole aktywnie się rozwijać i pracować efektywnie.

Dyrektor szkoły podstawowej z myślą o konkursie na czwartą kadencję, na którą w momencie przeprowadzania wywiadu już została powołana, opracowała plan rozwoju i konsekwentnie dąży do jego realizacji. Jeszcze w poprzedniej kadencji, długo przed dyskusjami, które przetaczały się na temat przeciążenia uczniów pracami domowymi, odważnie zaproponowała nauczycielom stopniową rezygnację z takiej formy uczenia, co stało się po kilku latach faktem. Jest to niewątpliwie oznaka zaufania do nauczycieli i uczniów.

Ważne, żeby szkoła jako organizacja wypracowała sobie swoją kulturę pracy i dla mnie niezwykle ważne jest to, żeby ta kultura była właśnie oparta na relacji, na zaufaniu, na rozmowie i na dialogu. Kierunek rozwoju mojej szkoły na kolejną kadencję wyznacza hasło wywiedzione z mowy noblowskiej Olgi Tokarczuk, to Szkoła czułości bez obojętności (D. spp).

Sprawdzianem zaufania pracowników do D. zsm p są trudne sytuacje „Gdy nie było kapitana na mostku, szkoła nie wpadła na mieliznę”, natomiast w przypadku D. sl „wysoka jakość pracy decyduje o moim zaufaniu do nauczyciela”. Nauczyciel, który nie ma zaufania do szefa nie identyfikuje się z placówką, nie jest elementem zespołu, nie ma wspólnych celów, „przychodzi do roboty” – mówi dyrektor.

7.3. AKTYWIZM I ORIENTACJA NA PRZYSZŁOŚĆ

Poczucie misji społecznej profesji nauczycielskiej wśród dyrektorów szkół, w których prowadzono badania, jest bardzo wysokie. W przypadku dyrektorów szkół prywatnych zaangażowanie w życie szkoły jest tak bardzo rozległe czasowo, że trudno wskazać aktywności, które wykonują jako niedyrektorzy. Ale jest to ich świadomy wybór. Dyrektorka zespołu szkół publicznych wprawdzie nie mówi wprost o misji, ale o dużej satysfakcji ze swojej pracy, dyrektor szkoły podstawowej z kolei nie obserwuje u swoich nauczycieli z najmłodszego pokolenia przejawów poczucia misyjności. U najdłużej pełniących funkcje dyrektorskie kobiet odnotowano pełne dumy wypowiedzi o wychowaniu godnych następców wśród osób z grona pedagogicznego. Przejawem dbałości o przyszłość szkoły jest wspieranie osób rozpoczynających karierę w kadrze kierowniczej, myślenie w kategorii „wychowywania dobrych następców”, docenianie wysiłków nauczycieli wykonujących zadania ważne dla szkoły czy trudne (zaangażowanie w pomoc nowo przybyłym uczniom z doświadczeniem migracji z powodu wojny w Ukrainie), obdarzanie zaufaniem nauczycieli wyróżniających się wysoką jakością wykonywanej pracy wychowawczej i dydaktycznej.

Dyrektorzy podejmują działania ukierunkowane na (wy)kreowanie marki osobistej, przy czym autopromocja i autoprezentacja są połączone z dbaniem o wizerunek szkoły, dlatego skrupulatnie upowszechniane są istotne w życiu szkoły wydarzenia, sukcesy uczniów i ich opiekunów. Obecność w mediach ogólnopolskich tradycyjnych (w prasie branżowej, tygodnikach opinii, informatorach dzielnicowych), prowadzenie autorskiego bloga i dyrektorskiego fanpage’a w mediach społecznościowych, niezależnie od oficjalnej strony internetowej szkoły, udział w debatach publicznych, pełnienie funkcji eksperckich, doradczych służy gromadzeniu kapitału społecznego.

7.4. AUTONOMIA NAUCZYCIELI I PRIORYTETOWA RANGA PRACY ZESPOŁOWEJ

Dyrektorzy pozostawiają autonomię nauczycielom, starają się nie ingerować w ich pracę. Ufają, że nauczyciele podejmują decyzje dobre dla uczniów. D. zsmg zasadniczo pozostawia wolność nauczycielom, ale też oczekuje postawy terapeutycznej (akceptującej) w stosunku do każdego ucznia, „uczeń jest świętością” – powtarza. Zaufanie do nauczyciela buduje na podstawie obserwacji jego podejścia do uczniów, szacunku wobec samodzielnych działań, wymaga wysokich kompetencji merytorycznych (określa je mianem samodzielności intelektualnej), etycznych, komunikacyjnych i umiejętności tutorskich. Oczekuje odpowiedzialności „za każdą minutę relacji z drugim człowiekiem”.

W zespole szkół z międzynarodowym programem kształcenia podejmowana jest praca wychowawcza nad relacjami między uczniami, tak aby zdolności, ambicje, trening ciężkiej pracy były spójne, umożliwiały realizację trudnego, wymagającego ponadprzeciętnego wysiłku intelektualnego programu. Poprawne, oparte na zaufaniu relacje przekładają się na osiągnięcia. Efektywna relacja nie może być toksyczna, wymaga wzajemnego szacunku i zaufania, ale też potrzebuje entuzjazmu, uśmiechu, „radości z uczenia się”. Społeczność szkolna zobowiązana jest opierać swoje codzienne aktywności na określonych wartościach. Edukacja musi wykraczać poza ramy intelektualne. Zdobywanie wiedzy i rozwijanie umiejętności, choć bardzo ważne, nie ukształtuje osoby prawdziwie twórczej, otwartej, aktywnej, mogącej zmieniać świat na lepsze. Dlatego też najważniejszym celem tej szkoły – którego realizacja prowadzi również do zdobywania wiedzy i rozwijania umiejętności na najwyższym poziomie – jest kształtowanie postaw opartych na zasadach etycznych (szczegóły w dokumentach szkolnych). Ze względu na bardzo wymagające założenia programowe zespołu szkół międzynarodowych konieczny jest wysoki poziom zaufania, oczekiwania moralne – powiernicze/opiekuńcze oraz instrumentalne, co do rzetelności, pracowitości, uczciwości pracowników, drugiej osoby, konieczna jest twórczość, współpraca. Program szkoły łączy skrajną indywidualizację ze skrajnym uspołecznieniem, standaryzację z wolnością. Konieczność realizowania tak ambitnego programu nie może przesłaniać ucznia, on jest najważniejszy, bo celem pracy szkoły jest jego rozwój, a także – kształtowanie postaw: otwartości, komunikatywności, świadomości kulturowej.

Ja uważam, że nauczyciel to jest wolny zawód i że nauczyciel nie może być sterowany z zewnątrz, tylko musi mieć w sobie pewne jakieś talenty, nie wiem...? etyczne, właśnie taką, takie poczucie misyjności i najważniejsza jest jakby uczciwość wobec ucznia. To jest dla mnie po prostu rzecz, jakby kluczowa w tym w tym zawodzie i też jest tak, że jeśli już znajdę takie osoby, które dają mi pewność, że one właśnie tak funkcjonują, no to ja mam wtedy wygodnie, bo ja im daję ogromną przestrzeń wolności i dzięki temu też wiem, że pracownicy się bardzo zmieniają i rozwijają w naszej szkole i że chyba się czują dosyć dobrze właśnie w związku z tym, że ja nie kontroluję każdego, nie stoję mu za plecami, nie sprawdzam po prostu każdej czynności, tylko jak już w jakimś momencie jestem, to zaufanie... to tak samo za tym zaufaniem jest ogromna wolność (D. zsm).

W każdej szkole w momencie badań realizowane były różnorodne projekty edukacyjne; co ciekawe, w szkołach publicznych dominowały te o charakterze sportowym i lingwistycznym, o zasięgu lokalnym (międzyszkolnym). Szkoły

niepubliczne zdecydowanie częściej uczestniczyły w projektach przedmiotowych lub interdyscyplinarnych, nierzadko o zasięgu międzynarodowym. Notabene wyjazdy krajowe i zagraniczne uczniów i ich opiekunów są istotną formą edukacji w tych placówkach. Funkcjonują drużyny debatanckie, zespoły artystyczne. Na potrzeby tych projektów zawiązywane są zespoły nauczycielskie, co inicjuje relacje przywiązania, więzi i solidarności.

7.5. PRZEJRZYSTOŚĆ ORGANIZACYJNA („KAŻDY WIE, CO MA ROBIĆ”) I POSZANOWANIE PRAWA

Kultura organizacyjna stanowi swoiste jądro działalności szkoły, z którego wynikają niemal wszystkie posunięcia strategiczne. Przytoczone zostaną dwa przykłady ilustrujące pewne jej przejawy.

Mam zaufanie do kadry, dlatego u mnie wszystko jest rozpisane na role, a moją rolę tutaj można porównać do działań Tadeusza Kantora w jego spektaklach *Umarła klasa*, *Wielopole* czy na próbach w swoim teatrze on tak chodził, aktorzy grali, a on tak tylko tam czasami kogoś przesunął, coś tam komuś poprawił. No to ja trochę teraz tak chodzę jak ten Kantor, gdzieś tam coś zauważę, coś komuś podpowiem, ale generalnie ludzie tutaj, znaczy po prostu, wszystkie dni otwarte, spotkania, uroczystości, jubileusze... po prostu szkoła jest samosterowalna i myślę, że to jest naprawdę chyba dosyć wyjątkowe (D. zsmp).

W przekonaniu pani dyrektor w dużej szkole kulturę zaufania gwarantuje porządek prawny, to on organizuje życie szkoły:

Ja często powtarzam, że ja zaufanie buduję na gruncie prawa (...), wewnętrzne plany i statut to nasza kotwica, uświadomienie nauczycielom ich praw zagwarantowanych w Karcie Nauczyciela i obowiązków, tego, że pełnią funkcję tak jak urzędnik państwowy (D. sp).

Zapisy dokumentów prawnych zapewniają np. sprawiedliwy podział dodatków motywacyjnych, które bywają najbardziej konfliktogenne. Dyrektorka szkoły wdraża niedyrektywny styl zarządzania, powoli ewoluuje on w kierunku demokratycznego, delegowane są niektóre zadania (nauczyciele sami układają grafik dyżurów śródlekcyjnych, opiekuńczych). Poczucie sprawczości nauczycieli buduje ich zaufanie do dyrektora i do siebie nawzajem. W placówce tej funkcjonuje także organ społeczny – rada szkoły.

8. Dyskusja wyników i główne wnioski

Kultura zaufania, będąc atrybutem kultury szkoły, bazuje na zaufaniu interpersonalnym i jest ściśle powiązana z zaufaniem ogólnym. Ma to szczególne znaczenie w odniesieniu do treściowych i normatywnych elementów kultury, w tym także do treści kształcenia i norm regulujących życie szkoły (statutu, regulaminów). Konstytuujące kulturę szkoły idee, wartości i symbole podlegają zmianom, które mogą wzmacniać lub osłabiać zaufanie czynne i bierne, krytyczne i naiwne (Czerepaniak-Walczak, 2018 s. 124). Wyłaniający się obraz kultur(y) zaufania widzianej z perspektywy dyrektorów nie jest pełny (sygnalnie uwzględniono głosy nauczycieli, uczniów i rodziców) ani rzecz jasna reprezentatywny dla kadry kierowniczej szkół stołecznych, ale zawężony do danego „tu i teraz” czasu i miejsca. Zrealizowane badanie jakościowe, o charakterze eksploracyjnym, a nie diagnostycznym, obejmowało wybrane elementy kultury zaufania, głównie zaufania relacyjnego. Jest próbą rekonstrukcji poglądów, przekonań dyrektorów, sposobów myślenia aplikowanego, z mniejszym lub większym sukcesem, do praktyki edukacyjnej. Ze względu na ograniczenia formalne artykułu nie przedstawiono perspektywy nauczycieli, rodziców i ich oceny wiarygodności swoich dyrektorów; generalnie ich ufność w kwestiach fundamentalnych jest odwzajemniona, a postrzeganie zbieżne z kulturową normą, myśleniem aksjonormatywnym dyrektorów o swojej roli w budowaniu kultury zaufania. Mimo różnych kultur pedagogicznych badanych szkół koncepcja kultury zaufania, w jej najważniejszych wymiarach – osobowym, normatywnym i treściowym – jest do pewnego stopnia funkcjonalna jako ogólna rama odniesienia. Przekonać się o tym będzie można dopiero po uwzględnieniu wszystkich aktorów życia szkolnego, na co w niniejszym komunikacie nie ma miejsca. Analiza poszczególnych elementów kultury zaufania i ich wzajemnych powiązań w kontekście emancypacyjnej teorii edukacji przyjętej przez Czerepaniak-Walczak (2015) pozwoliła wyróżnić trzy typy kultury zaufania: a) kulturę paternalistycznego, magicznego zaufania, b) kulturę naiwnego zaufania oraz c) kulturę krytycznego zaufania. Przykładając tę typologię do opisu wyników własnych badań, można powiedzieć o istnieniu konfiguracji kultur różnego typu w każdej ze szkół oraz domniemywać przewagi dwóch z nich. W zespołach szkół publicznych zauważalne są elementy kultury zaufania paternalistycznego/magicznego, charakteryzującego się zaufaniem interpersonalnym, zaufaniem do norm i treści. W kulturze tego typu widocznym elementem jest relacja podległości, będąca wyrazem podporządkowania się woli i decyzjom przełożonych, osób zajmujących wyższe pozycje w strukturze władzy, z przekonaniem, że jest to korzystne dla bezpieczeństwa i dobrobytu. Styl przywództwa i polityki szkolnej obu pań dyrektor opierały się na dużym zaufaniu

do osób sprawujących władzę na poziomie dzielnic. Co ciekawe, burmistrzowie tych dzielnic wywodzili się z opozycyjnych frakcji politycznych, ale dobre relacje pań dyrektor z władzami samorządowymi sprzyjały rozwojowi szkół. Po zmianie władzy w kraju pod koniec 2023 roku jedna z pań dyrektor awansowała na stanowisko szefowej rządowej, regionalnej jednostki oświatowej. Styl przywództwa liderów szkół niepublicznych można ułożyć w wymiarze kultury krytycznego zaufania. Zachowanie jednostek i grup charakterystyczne dla tego typu kultury charakteryzuje się zrozumieniem i emocjonalnym zaangażowaniem oraz świadomością własnej mocy sprawczej, możliwością dokonywania wyborów i gotowością do podjęcia odpowiedzialności za wszystkie obszary szkoły.

Bibliografia

- Alarcon, G.M., Lyons, J.B., Christensen, J.C., Klosterman, S.L., Bowers, M.A., Ryan, T.J., Jessup, S.A. & Wynne, K.T. (2017). The effect of propensity to trust and perceptions of trustworthiness on trust behaviors in dyads. *Behavior Research Methods*, 5(50), 1906–1920. DOI: 10.3758/s13428-017-0959-6.
- Baier, A. (1994). *Moral Prejudices: Essays on Ethics*. Harvard University Press.
- Bibb, S., Kourdi, J. (2004). *Trust Matters for Organisational and Personal Success*. Palgrave Macmillan.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Paradigm Publishers. Taylor & Francis.
- Bobiński, W. (2023). *Uczyć po ludzku: literatura w świetle ekologii edukacji*. Universitas.
- Borgonovi, F. & Burns, T. (2015). *The Educational Roots of Trust*. 119. OECD Publishing Paris. DOI: 10.1787/5js1kv85dfvd-en.
- Bormann, I. & Thies, B. (2019). Trust and trusting practices during transition to higher education: Introducing a framework of habitual trust. *Educational Research*, 61(2), 161–180. DOI: 10.1080/00131881.2019.1596036.
- Bormann, I., Niedlich, S., Würbel, I. (2021). Trust in Educational Settings – What It and Why It Matters. European Perspectives. *European Education* 53(3–4), 121–136. DOI: 10.1080/10564934.2022.2080564.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2015). The Theoretical Basis for Developing and Updating the Culture of Trust in ICT assisted Educational Interactions. W: M. Czerepaniak-Walczak, E. Perzycka (red.). *Developing a Culture of Trust in ICT-Aided Education: International Perspective* (s. 15–27). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2018). *Proces emancypacji kultury szkoły*. Wolters Kluwer.
- Czerwiec, M. (2020). *Kształtowanie etosu zaufania w szkole: studium socjopedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Daly, A., Liou, Yi-H., Moolenaar, N.M. (2014). The Principal Connection: Trust and Innovative Climate in a Network of Reform. W: D. van Maele, P.B. Forsyth, M. van Houtte (red.) *Trust and school life* (s. 285–313). Springer Dordrecht Heildeberg.
- Day, C. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Edwards-Groves, Ch. & Grootenboer, P. (2021). Conceptualising Five Dimensions of Relational Trust: Implications for Middle Leadership. *School Leadership & Management* 41(3), 260–83. DOI: 10.1080/13632434.2021.1915761.
- Forsyth, P.B., Adams, C.M., Hoy, W.K. (2011). *Collective Trust: Why Schools Can't Improve without It*. Teachers College Press.
- Fukuyama, F. (1997). *Zaufanie: Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*. Tłum. A. Śliwa, L. Śliwa. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goddard, R.D. (2003). Relationship networks, social trust, and norms: A social capital perspective on students' chances of academic success. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 59–74.
- Govier, T. (1992). Distrust as a practical problem. *Journal of Social Philosophy*, 23, 52–63.
- Handford, V., Leithwood, K. (2013). Why teachers trust school leaders. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 194–212. DOI: 10.1108/09578231311304706.
- Horvat, E.M., Weininger, E.B. & Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40(2), 319–351. DOI: 10.3102/00028312040002319.
- Gromkowska-Melosik, A. (2015). *Elitarne szkolnictwo średnie: między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Edwards-Groves, Ch., Grootenboer, P., Ronnerman, K. (2016) Facilitating a culture of relational trust in school-based action research: recognising the role of middle leaders, *Educational Action Research*, 24(3), 369–386. DOI: 10.1080/09650792.2015.1131175.
- Edwards-Groves, Ch., Grootenboer, P. (2021). Conceptualising five dimensions of relational trust: implications for middle leadership, *School Leadership & Management*, 41(3), 260–283. DOI: 10.1080/13632434.2021.1915761.
- Hoy, W.K., Miskel, C.G. (2003). *Studies in Leading and Organizing Schools*. Information Age Pub.
- Kwiatkowski, S.M., Madalińska-Michalak, J., Nowosad, I. (red.) (2011). *Przywódcтво edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*. Difin.
- Madalińska-Michalak, J. (2012). *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniebanych społecznie: studium porównawcze*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Madalińska-Michalak, J., Wiłkomirska, A. (2020). Pedagogika i edukacja: wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Maele, D., Forsyth, P.B., Houtte M. (2014). *Trust and School Life: The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading, and Bridging*. Springer Verlag Dordrecht.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2020). *Szkoła jako przestrzeń uznania*. PWN.
- Moscovici, S. & Duveen, G. (2001). *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. New York University Press.
- Pirttilä-Backman, A.-M., Menard, R., Verma, J. & Kassea, R. (2017). Social representations of trust among teachers and principals in Cameroonian, Indian, and Finnish schools. *Journal of Social and Political Psychology* 5(1), 29–57. DOI: 10.5964/jspp.v5i1.206.
- Pulkkinen, S., Kanervio, P., Risku, M. (2015). *More Trust, Less Control – Less Work? Culture of Trust as a Basis of Educational Leadership and School Improvement*. University of Jyväskylä.

- Putnam, R.D. (2008). *Samotna gra w kręgle: upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*. Tłum. P. Sadura, S. Szymański. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rotenberg, K.J. (1991). *Children's Interpersonal Trust: Sensitivity to Lying, Deception, and Promise Violations*. Springer-Verlag.
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G. & Valsiner, J. (2015). *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge University Press.
- Schneider, B., Judy, J., Ebmeyer, Ch.M. & Broda, M. (2014). Trust in Elementary and Secondary Urban Schools: A Pathway for Student Success and College Ambition. W: D. Maele, P.B. Forsyth, M. Houtte (red.) *Trust and school life: the role of trust for learning, teaching, leading, and bridging* (s. 37–57). Springer Verlag.
- Sinay, E., Presley, A., Douglin, M. & De Jesus, S. (2016). *Fostering a "culture of trust" within and outside a school system*. (Research Report No. 15/16–11). Toronto District School Board.
- Skarżyńska, K. (2023). Zgeneralizowana nieufność: bariera dla współpracy, społecznej spójności, innowacyjności, otwarcia na świat. W: A. Eliaz, K. Skarżyńska (red.) *Nieufność: źródła i konsekwencje* (s. 5–17). Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha.
- Sztompka, P. (2007). *Zaufanie: fundament społeczeństwa*. Znak.
- Sztompka, P. (2021). Zaufanie i ryzyko w czasach zarazy. *Nauka*, 4, 7–18.
- Sztompka, P. (2023). *Wiarygodność: sekret dobrych relacji*. Znak Horyzont.
- Szymczyk, J. (red). (2016). *Zaufanie społeczne: teoria, idee, praktyka*. Oficyna Naukowa.
- Tołwińska, B. (2021). *Kierowanie szkołą jako organizacją uczącą się: studium przypadków*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Tschannen-Moran, M. (2017). Trust in Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.79.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, Ch.R. (2015). Faculty Trust in the Principal: An Essential Ingredient in High-Performing Schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66–92. DOI: 10.1108/JEA-02-2014-0024.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W.K. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547–93. DOI: 10.3102/00346543070004547.
- Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 879–89. DOI: 10.1016/j.tate.2012.04.001.
- Wasilewska, O. (2023). *Młodzi w demokracji. Wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Obywatelskich ICCS 2022*. IBE.
- Zdziarski, K. (2011). *Kultura zaufania w szkole*. Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum.