

Inetta Nowosad

Uniwersytet Zielonogórski

ROZWÓJ SZKOŁY PRZEZ ZMIANĘ KULTURY SZKOŁY

Streszczenie

W artykule przyjęto założenie, iż zmiana codziennej praktyki szkolnej zorientowanej na wzrost uczniowskich osiągnięć może zaistnieć jedynie poprzez zmianę kultury szkolnej. Przywoływane zostały wnioski badań, które zostały opracowane przez zespoły z grupy państw o bardzo zróżnicowanym profilu edukacyjnym lub uwzględniające specyfikę procesów doskonalenia w różnych kontekstach międzynarodowych. Choć w opracowaniu uwzględniono dwie grupy czynników, wewnątrzszkolnych i zewnętrznych (kontekstowych), to jednak ujęcie tematu w centrum analiz postawiło rolę i znaczenie kultury szkoły w grupie czynników wewnątrzszkolnych, istotnych w procesie wspierania jakości i efektywności szkoły.

Słowa kluczowe: kultura szkoły, rozwój szkoły, jakość szkoły, efektywność szkoły.

SCHOOL DEVELOPMENT THROUGH CHANGING SCHOOL CULTURE

Abstract

It was assumed in the article that the change of everyday school practice oriented at the growth of pupils' achievements is only possible through changing school culture. There are references to research conclusions which were elaborated by teams from a group of countries with very diversified educational profiles or taking into account the specificity of improvement processes in various international contexts. Even though the study incorporates two groups of internal and external (contextual) factors, the role and importance of school culture within the group of internal factors was given priority in the process of reinforcement of school quality and efficiency.

Key words: School culture, school development, school quality, school efficiency.

Wstęp

Pojęcie kultury szkolnej nie jest łatwe do określenia. Treści i znaczenia, które zawiera w sobie kategoria kultury szkoły (szkół) nie zostały jak dotąd opracowane jednoznacznie i wciąż brakuje definicji akceptowanej przez większość badaczy¹. Różnice wynikają z niejasnych wskazań czym są: życie szkolne, jakość szkoły i klimat szkoły. Trudność w definiowaniu kategorii

¹ T. Daly, *School culture and values-related change: towards a critically pragmatic conceptualisation*, "Irish Educational Studies" 2008, Vol. 27 (1), s. 5-6.

kultury zauważyli Alfred Kroeber i Clyde Kluckhohn, którzy już w 1952 r. zebrali 156 różnych definicji tego pojęcia sugerując brak konsensusu co do jego znaczenia². Prawdopodobnie liczba ta zasadniczo wzrosła, a wątpliwości głoszone przez badaczy w latach 80. XX wieku wydają się wciąż tak samo aktualne. Nadal wskazuje się na wiele różnych poglądów na to, czym jest kultura szkoły. W zasadzie każda poważniejsza praca badawcza zawiera własne definicje robocze i podejścia do koncepcji kultury szkoły.

Różnorodność ujęć definicyjnych wywodzi się z różnych dyscyplin i podejść badawczych: antropologii kultury, socjologii wychowania, psychologii społecznej, czy też nauki o zarządzaniu. Eksponują inne aspekty, uznawane za kluczowe i w efekcie przyjmują odmienne rozumienie kultury szkoły. Wielość perspektyw wyznaczanych przez różne tradycje badawcze nie ulega zmianie i mimo wczesnej konceptualizacji kategorii kultury szkoły, przypadającej na lata 50. XX wieku³, do tej pory nie ma jednoznacznej spójnej definicji. Z tego powodu Frederick Erickson uważał, że założenia odnoszące się do kultury szkoły to raczej idealistyczne koncepcje i porównywał do bitów w pamięci komputera lub kodów genetycznych populacji, zgodnie z którymi kultura to duża grupa informacji przechowywana przez daną społeczność. W tym ujęciu uczenie się jest uważane za międzypokoleniowe – a sama kultura jest tożsama z tradycją przekazywaną w procesie socjalizacji⁴.

Chociaż szczegółowy przegląd koncepcji kultury szkolnej wykracza poza zakres opracowania, to uzasadnione wydaje się wskazanie, że rozumienie kultury szkoły zostało zdominowane przez „typ wspólnej wizji i wspólnych wartości” tworzących ze szkoły unikalny i spójny podmiot⁵. Wówczas, przez kulturę szkoły możemy rozumieć całość wartości, norm zachowań, podstawowych założeń i sposobów myślenia i działania, tworzone przez społeczeństwo lub zbiorowość. Kultura szkoły przejawia się w wyborach, nawykach i formach działania, ale także w symbolicznych ich manifestacjach, jak: obrzędy, rytuały, mity, sztuka i praktyki religijne.

Mimo trudności definicyjnej, analiza procesów wewnątrzszkolnych przez pryzmat kultury oceniana jest przez badaczy jako konieczna, zwłaszcza w osiągnięciu zrozumienia procesów wprowadzania udanych zmian w szkołach⁶. Podkreślana jest potrzeba zrozumienia, w jaki sposób w szkole kształtują się praktyki społeczne zorientowane na poprawę jakości i efektywności. Co ciekawe, ten konsensus dotyczący roli kultury szkolnej zdaje się być konfrontowany z wątpliwościami co do prawdziwej natury wewnętrznej dynamiki szkoły i proce-

² A.L. Kroeber & C. Kluckhohn, *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge: Papers of the Peabody Museum, Harvard University, 1952, Vol. XLVII, No. 1, <http://www.pseudology.org/Psychology/CultureCriticalReview1952a.pdf> [11.2017].

³ T. Daly, *School culture and...*, *op. cit.*

⁴ F. Erickson, *Conceptions of school culture: an overview*, "Educational Administration Quarterly" 1987, Vol. 23(4), s. 13.

⁵ T. Daly, *School culture and...*, *op. cit.*, s. 6.

⁶ P. Angelides, & M. Ainscow, *Making sense of the role of culture in school improvement*, "School Effectiveness and School Improvement" 2000, Vol. 11(2), p. 150.

sów w niej zachodzących, w tym roli i znaczenia wpływów zewnętrznych w udanej reformie szkolnej⁷.

Bezprecedensowa presja na poprawę pracy szkół może oznaczać, że istnieje większa niż kiedykolwiek potrzeba zrozumienia czynników wpływających na sposób zmiany na poziomie mikro (szkoły jako jednostki), zaś przewaga rozważań dotyczących kultury szkoły, wskazując na rosnące uznanie głównej roli kultury szkoły w wysiłkach na rzecz zmiany⁸. Dlatego celem artykułu uczyniono ukazanie wybranych wyników badań oraz koncepcji, które odnoszą się do efektywności szkoły i skutecznej poprawy uczniowskich osiągnięć (rozwoju szkoły). W tym nurcie wyeksponowano jedną z koncepcji – kształtowania kultury szkoły lub rekultuacji, która zyskuje uznanie na arenie międzynarodowej – głównie w krajach anglosaskich, choć również w Europie i Azji.

Zmiana podejścia do rozwoju szkoły

Ze względu na istniejące znaczne różnice pomiędzy krajami, uwarunkowane zwłaszcza specyficznym kontekstem funkcjonowania systemów edukacyjnych, praktycznie niemożliwe jest opracowanie ogólnego modelu, który jednoznacznie wyjaśniłby uwarunkowania sukcesu lub niepowodzenia w zakresie wprowadzania usprawnień pracy szkół i miał zastosowanie we wszystkich krajach. Jednakże poszukiwania takie istnieją i wskazują na rosnącą potrzebę zrozumienia i zrealizowania tego, co Michael Fullan nazywa „reformą całego systemu” – odpowiadając na pytanie: jak poprawić jakość wszystkich szkół w dystrykcie, regionie, stanie, prowincji kraju⁹. Obszar tak zorientowanych poszukiwań w nurcie badań nad jakością i efektywnością pracy szkół stanowi stosunkowo nowy obszar podejmowany przez badaczy, w zasadzie dopiero w nowym tysiącleciu. Fullan w opisie tego zjawiska podkreśla „Od wielu lat wiemy, że lepsza edukacja jest kluczem do społecznej i globalnej produktywności oraz dobrobytu indywidualnego i społecznego. Jednak dopiero od niedawna zaczęliśmy zadawać sobie pytania o sposób na skuteczną reformę całego systemu”¹⁰. W poszukiwaniach o znamionach uniwersalności trzeba mieć na uwadze, że i tak w procesie rozwoju każda ze szkół będzie musiała sama podjąć się wysiłku na rzecz zmiany i przyjąć określoną filozofię edukacji, zgodną z ze sposobem myślenia i działania szkolnej społeczności.

Rozwój szkoły można zatem rozumieć jako specyficzne działania/intervencje wywierane na szkoły z zewnątrz lub/i podejmowane przez podmioty reprezentujące ją wewnątrz, zorientowane na wspieranie jakości i efektywności procesów wewnątrzszkolnych i osiągnięcie trwa-

⁷ S. Sarason, *Revisiting “The culture of school and the problem of change”*, Teachers College Press, New York and London 1996; A. Hargreaves, *Pursuing the boundaries of educational change*, [in] A. Hargreaves (ed.), *Extending educational change: International handbook of educational change*, Springer, Dordrecht 2005.

⁸ D. Hansen, *Exploring the moral heart of teaching: Towards a teacher’s creed*, Teachers College Press, New York and London 2001; P. Davies, G. Coates, *Competing conceptions and values in school strategy:*

Rational planning and beyond, “Educational Management, Administration and Leadership” 2005, Vol. 33(1), p. 109-124.

⁹ M. Fullan, *Przedmowa*, [w:] M. Barber, M. Mourshed, *How the World’s Best-Performing School Systems Come Out on Top*, McKinsey and Co, 2007, www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/

¹⁰ *Ibidem*.

łej poprawy. Proces rozwoju szkoły będzie zatem dotyczyć działań celowych i co ważne, zorientowanych na wywieranie trwałego wpływu na poprawę uczniowskich osiągnięć¹¹. W opracowaniu istotne jest wskazanie grupy czynników zewnętrznych – kontekstowych, jak i wewnętrznych – oddziaływujących w szkole jako specyficznej jednostce traktowane z dużą granicą błędu. Bowiern, choć udało się zdefiniować i opisać szereg czynników na różnych poziomach systemów edukacyjnych, które w większości krajów są powiązane z efektywną poprawą funkcjonowania szkół (przynajmniej w pewien sposób), to jednak trudno było wyodrębnić czynniki, które działałyby w dokładnie taki sam sposób we wszystkich krajach¹².

Wyniki badań międzynarodowych ukazywały różne zjawiska. Nawet jeśli wybrane czynniki pokrywały się, to ich wpływ różnił się w poszczególnych krajach od (bardzo) pozytywnego do (bardzo) negatywnego. Ponadto nawet w jednym kraju, badania wykazywały istnienie różnic pomiędzy poszczególnymi szkołami. Bowiern poprawa funkcjonowania szkół może być odmiennym procesem w szkołach, które już odniosły sukces i w szkołach, które dopiero na ten sukces liczą¹³. Empiryczne dowody uzyskiwane przez badaczy tylko utrudniały nakreślenie wspólnego modelu i wskazanie jednoznacznych, uniwersalnych zaleceń. Można jedynie, jak to niektórzy uzasadniają¹⁴ wskazać na pewne ramy, w obrębie których można rozwijać lub wyjaśniać proces skutecznego rozwoju szkół zorientowanego na jakość i efektywność procesów wewnątrzszkolnych.

Istotne wydaje się dokonanie analizy stanu badań nad procesami zorientowanymi na efektywność procesów wewnątrzszkolnych i wyeksponowanie tych, w których badacze są zgodni, iż istnieją grupy czynników, czy nazywając inaczej ramy skutecznego rozwoju szkoły. Układ czynników wyodrębniony przez zespół Effective School Improvement (ESI)¹⁵ wyróżnia uwarunkowania kontekstowe (zewnętrzne) i uwarunkowania szkolne (wewnętrzne), których siła oddziaływania została potwierdzona skutecznymi interwencjami skierowanymi

¹¹ Por. I. Nowosad, *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, IBE, Warszawa 2003.

¹² G. J. Reezigt i B. P. M. Creemers, (Ed.), *A framework for effective school improvement. Final report of the ESI project*. Groningen Institute for Educational Research, University of Groningen, Groningen (The Netherlands) 2001; D. Hopkins, A. Harris, L. Stoll, T. Macka, *School and System Improvement: State of the Art Review Keynote presentation prepared for the 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement*, Limassol, Cyprus, 6th January 2011, https://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_C.pdf [10.12.2017]; C. Belleia, X. Vannia, J.P. Valenzuela, D. Contrerasb, *School improvement trajectories: an empirical typology*, *School Effectiveness and School Improvement*, 2015, https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/bellei_et_al_school_improvement_trajectories.pdf [10.12.2017].

¹³ L. Stoll & D. Fink, *The cruising school: The unidentified ineffective school*, [in:] L. Stoll & K. Myers (Eds.), *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*, Falmer, London/Washington 1998, p. 189-206.

¹⁴ B.P.M. Creemers, L. Stoll, G. Reezigt and the ESI team, *Effective School Improvement - Ingredients for Success The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies*, [w:] T. Townsend (Ed.) *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Springer, Dordrecht 2007, s. 825-838; B.P.M. Creemers, L. Kyriakides, *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement*, Routledge: New York 2012.

¹⁵ Bert Creemers, Rob de Jong, Gerry Reezigt, He-chuan Sun, Jaap Scheerens (The Netherlands); Marcel Crahay, Marc Demeuse, Regine Denooz, Anne Matoul (Belgium); Penni Nikkanen, Jouni Valijarvi (Finland); Georgia Kontogiannopoulou-Polydores, Yiouli Papadiamantaki, Georges Stamelos (Greece); Emilio Lastrucci, Roberto Melchiori, Rocco Postiglione (Italy); Isabel Lopes da Silva, Eunice Gois (Portugal); Mercedes Muñoz-Repiso, F. Javier Murillo, Josu Solabarrieta, Aurelio Villa, Lourdes Hernández, M. José Pérez Albo (Spain); Louise Stoll, Felicity Wikeley, Caroline Lodge, Jim Brown (United Kingdom).

na poprawę pracy szkół. Wyniki uzyskane przez zespół badaczy ESI, zostały w artykule uzupełnione lub poddane konfrontacji z innymi, uzyskiwanymi w projektach doskonalenia pracy szkół, zorientowanymi na jakość i efektywność oddziaływań szkoły, które w ocenie badaczy, niezależnie od kontekstu danego kraju, są wskazywane jako istotne¹⁶.

Tab. 1. Uwarunkowania rozwoju szkoły

Uwarunkowania kontekstowe (zewnętrzne)	Uwarunkowania szkolne (wewnętrzne)
<p>1. Nacisk na poprawę</p> <ul style="list-style-type: none"> •mechanizmy rynkowe; •ewaluacja zewnętrzna i formalna rozliczalność; •podmioty zewnętrzne; •udział społeczeństwa w edukacji, zmiana społeczna, polityka edukacyjna stymulująca zmiany. <p>2. Zasoby</p> <ul style="list-style-type: none"> •zakres przyznanej szkołom autonomii; •zasoby finansowe i korzystne środowisko pracy; •lokalne wsparcie. <p>3. Cele edukacyjne</p> <ul style="list-style-type: none"> •formalne cele edukacyjne zorientowane na osiągnięcia uczniów. 	<p>1. Kultura szkoły zorientowana na poprawę i doskonalenie</p> <ul style="list-style-type: none"> •wewnętrzny nacisk na poprawę; •autonomia szkoły; •wspólna wizja; •gotowość do stania się organizacją uczącą się; •historia działań zorientowanych na poprawę i doskonalenie; •identyfikacja, zaangażowanie i motywacja; •przywództwo; •stabilna kadra nauczycielska; •czas przeznaczony na poprawę. <p>2. Procesy zorientowane na poprawę i doskonalenie</p> <ul style="list-style-type: none"> •ocena potrzeb; •diagnozowanie potrzeb; •określenie szczegółowych celów; •planowanie działań doskonalących; •implementacja; •ewaluacja; •refleksja. <p>3. Zakładane wyniki poprawy i doskonalenia (uwzględniające kryteria efektywności i poprawy)</p> <ul style="list-style-type: none"> •zmiana jakości szkoły; •zmiana jakości kadry pedagogicznej; •zmiana jakości wyników uczniów.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: B. P.M. Creemers, L. Stoll, G. Reezigt and the ESI team, *Effective School Improvement - Ingredients for Success The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies*, [w:] T. Townsend (red.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Springer: Dordrecht 2007, s. 831-833.

Każda interwencja zorientowana na poprawę funkcjonowania szkoły jest osadzona w specyficznym dla danego kraju kontekście edukacyjnym. Wówczas rozwój szkoły/systemu edukacji skierowany na poprawę jakości i efektywności procesów wewnątrzszkolnych jest zawsze skonfrontowany uwarunkowaniami kontekstowymi. W ich grupie niezależnie od specyfiki państw wyodrębnione zostały trzy grupy czynników: nacisk na poprawę, zasoby na rzecz poprawy oraz cele edukacyjne¹⁷. Na początku procesu doskonalenia, presja wywierana na poprawę funkcjonowania okazuje się najważniejszym czynnikiem kontekstowym. W dalszej kolejności istotne są zasoby, ponieważ poprawa szkoły może mieć miejsce tylko w ra-

¹⁶ Por. R. De Jong, M. Demeuse, R. Denooz, & G. J. Reezigt, *Effective school improvement: Programmes in the United Kingdom and the United States of America. A re-analysis of school improvement programmes*. Groningen Institute for Educational Research, University of Groningen, Groningen (The Netherlands) 2001.

¹⁷ Por. H. Sun, *National contexts and effective school improvement*, University of Groningen, Groningen (The Netherlands) 2003.

mach ograniczeń zasobów danego kontekstu. I kolejna rzecz, to cele edukacyjne. Poprawa wyników w poszczególnych szkołach zawsze będzie musiała być zgodna z celami edukacyjnymi ustalonymi w danym kontekście. Nawet gdy szkoły mogą swobodnie decydować o własnych osiągnięciach w zakresie samodoskonalenia, muszą zawsze pozostawać w zgodzie z szerszymi celami edukacyjnymi określonymi w danym kontekście.

Znaczenie kontekstu jest wyraźnie podkreślone w badaniach porównawczych na arenie międzynarodowej, ale może mieć również wpływ na szczeblu lokalnym, dlatego też warto je uwzględnić we wszystkich badaniach krajowych dotyczących skutecznej poprawy funkcjonowania szkoły. W tym kontekście istotne znaczenie przypisuje się stabilności polityki edukacyjnej. Inicjatywy na rzecz rozwoju szkół (jakości i efektywności procesów wewnątrzszkolnych) mogą być znaczące i promowane w polityce edukacyjnej. Wówczas stanowią zewnętrzną presję na poprawę funkcjonowania szkół. Kiedy polityka edukacyjna zmienia się zbyt szybko, szkoły mogą doświadczyć „przeciążenia inicjatyw”, co w efekcie może okazać się niezgodne z zamierzeniami. Dlatego wydaje się, że pewna stabilność w polityce oświatowej jest konieczna, o ile nie dotyczy braku równowagi pomiędzy centralizacją a decentralizacją¹⁸.

Nacisk na doskonalenie i poprawę stanowi zewnętrzną presję. Jak się okazuje wysoce istotną w całym procesie. Fikcją jest założenie, że szkoły rozpoczną i przeprowadzą samodzielnie proces zorientowany na poprawę. W tym celu potrzebny jest impuls, bodziec, tu określany jako forma nacisku. Istnieje jednak niebezpieczeństwo, że może to mieć tak samo wpływ pozytywny, jak negatywny. Pozytywny wpływ zachodzi, kiedy szkoły potrafią go przyjąć i wykorzystać, zaś szkodliwy (negatywny wpływ) w sytuacji gdy szkoły nie posiadają umiejętności inicjowania zmian, zwłaszcza jeśli nie otrzymują odpowiedniego wsparcia. Międzynarodowe badania przeprowadzone przez Zehavę Rosenblatt wykazały, że większość zmian zaistniałych w środowisku szkolnym była zainicjowana i wprowadzana przez rządy, a nie szkoły¹⁹. Analizując znaczenie impulsów pochodzących z zewnątrz środowiska szkolnego, zespół badaczy ESI, wskazał na cztery czynniki stanowiące nacisk na poprawę funkcjonowania: mechanizmy rynkowe, ocenę zewnętrzną, podmioty zewnętrzne oraz udział społeczeństwa w edukacji i zmianach społecznych²⁰. Truizmem wydaje się uzasadnienie zależności poprawy funkcjonowania szkół i codziennych warunków pracy w szkołach. Efektywne wykorzystanie społecznego potencjału szkoły wymaga zmiany relacji szkoła – system szkolny (szkoła – państwo) i pomyślnej modernizacji w kierunku tworzenia szkołom przestrzeni do rozwoju²¹.

¹⁸ I. Nowosad, *O potrzebie integralnego podejścia do zmian w edukacji szkolnej. Od zmian w szkole do zmiany szkoły*, [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemów*, „Studia Pedagogiczne” 2011, LXIV, s. 27-42.

¹⁹ Z. Rosenblatt, *Skill flexibility and school change: A multi-national study*, „Journal of Educational Change” 2004, nr 5, s. 1-30.

²⁰ B. P. M. Creemers, L. Stoll, G. Reezigt and the ESI team, *Effective School Improvement...*, *op. cit.*, s. 830.

²¹ G. Smink, *The Cardiff conference, ICSIE 1991*, „Network News International” 1991, 1(3), s. 3.

Kultura szkoły zorientowana na poprawę i doskonalenie

Badania efektywności procesów edukacyjnych już u progu lat 90. XX wieku zwróciły uwagę na rangę procesów wewnątrzszkolnych jako składowych kultury szkoły. Promowane podejście wymagało zmiany relacji szkoła – system szkolny (szkoła – państwo) i pomyślnej modernizacji w kierunku tworzenia szkołom przestrzeni do rozwoju²². Było też efektem odrzucenia prostego założenia, iż korekty szkolno-organizacyjne, jak i zewnętrzne regulacje same z siebie doprowadzą do wysokiej efektywności pracy szkoły zorientowanej na jakość. Z większą troską zaczęto przyglądać się szkolnemu życiu i procesom w nim zachodzącym. Centralne miejsce szkoły w procesie jej rozwoju oparto na teoriach skuteczności i poprawy, które zwracają uwagę, iż skuteczna poprawa wymaga zaistnienia określonych procesów na poziomie szkoły²³.

Ponieważ zmiany wyrażają się na poziomie funkcjonowania klas oraz w codziennych sytuacjach szkolnych, zwraca to uwagę na rolę nauczycieli w tych procesach. Jednakże, dla skutecznego usprawnienia pracy szkoły inicjatywy poszczególnych nauczycieli okazują się niewystarczające. Nauczyciele mogą skutecznie wprowadzać znaczne zmiany na poziomie klas, które mogą wywierać silny wpływ na wyniki uczniów, ale przez takie jednostkowe działania trudno oczekiwać trwałego wpływu na szkołę jako organizację. Ulepszenia podejmowane przez jednego nauczyciela z reguły nikną (na przykład gdy nauczyciel zmienia szkołę), chyba, że szkoła jako organizacja jest zdeterminowana do kontynuowania jego wysiłków. Te ważne inicjatywy na rzecz zmiany i poprawy jakości edukacji są problematyczne dla systemów edukacyjnych, które nie mają silnej tradycji w doskonaleniu procesów na poziomie szkoły. Wówczas poszczególne działania nauczycieli wykazujących się innowacyjnym podejściem w rozwoju szkoły nie odgrywają większego znaczenia, bowiem nie mają charakteru powszechnego. Jednakże z drugiej strony, w osiągnięciu skutecznej poprawy rzadko się zdarza, by działania usprawniające dotyczyły wszystkich nauczycieli, taka sytuacja zdarza się jedynie w małych szkołach. Poprawa funkcjonowania w szkołach średnich lub w większych szkołach podstawowych często dotyczy konkretnych obszarów pracy szkoły lub zespołów nauczycieli.

W rozwoju szkoły, kultura szkoły jest postrzegana jako tło, w którym dokonują się procesy usprawniające, a zakładane wyniki są docelowymi założeniami tych procesów. Zespół ESI dokonując analizy czynników wywierających wpływ na procesy wewnątrzszkolne zorientowane na efektywność i poprawę wyróżnił trzy istotne obszary (Tabela 1): kulturę szkoły zorientowaną na poprawę i doskonalenie, procesy zorientowane na poprawę i doskonalenie

²² Ibidem.

²³ Warto zapoznać się z bogatym dorobkiem badaczy w ramach Międzynarodowego Projektu Doskonalenia Szkół (OECD International School Improvement Project) D. Hopkins, *OECD International School Improvement Project*, United Kingdom ISIP Steering Group, Falmer Press, London, New York 1987; D. Hopkins, *Improving the Quality of Schooling: Lessons from the OECD International School Improvement Project. The International School Improvement Project (ISIP) and Effective Schooling: towards a synthesis*, "School Organisation" 1990, Vol. 10 (2-3), s. 179-194; D. Hopkins, M. Ainscow & M. West, *School improvement in an era of change*, Cassell, London 1994; C. Teddlie & D. Reynolds, *The international handbook of school effectiveness research*, Falmer, London/New York 2000.

oraz zakładane wyniki poprawy i doskonalenia. Wszystkie trzy są ze sobą powiązane i stale na siebie oddziałują. Kultura szkoły wpływa nie tylko na wybór procesów, ale również na wybór zakładanych wyników. Wybrane rezultaty mają wpływ na wybór procesów, a ich sukces lub porażka może zmienić kulturę szkoły. Wyniki są również zależne od pomyślnego wdrożenia procesów. Te wzajemne powiązania podkreślają cykliczny charakter skutecznej poprawy szkoły, która nie ma wyraźnego początku lub końca²⁴.

Kultura szkoły zorientowana na poprawę i doskonalenie eksponuje w szkole klimat przychylny działaniom usprawniającym. W większym stopniu wyraźna jest tendencja do inicjowania i kontynuacji poprawy funkcjonowania szkoły, niż unikania zmian i lęku przed poprawą. Kulturę usprawniania można uznać za podstawę wszystkich procesów doskonalenia w szkole. Badania ESI, wyizolowały dziewięć czynników, które przyczyniają się do poprawy kultury szkoły: wewnętrzny nacisk na poprawę funkcjonowania, istnienie autonomii szkoły, wspólna wizja, gotowość do stania się organizacją uczącą się, istniejąca historia procesów ukierunkowanych na poprawę i doskonalenie, poczucie własności, silne kierownictwo, stabilna kadra nauczycielska, czas.

Rekulturacja – proces kształtowania kultury szkoły

Proces kształtowania nowej kultury szkoły zwraca uwagę na dwie bardzo istotne kwestie: członków organizacji – wspólnotę i proces uczenia się. W efekcie w proces celowego przekształcania kultury szkoły można traktować jako umiejętność rozwiązywania problemów i adaptacji do nowych warunków, który Michael Fullan nazwa „rekulturacją”. Demonstruje ona trudności związane z przekształcaniem kultury szkoły jako procesu udanej zmiany, w tym konieczność zmierzenia się ze złożonością przekonań, norm, wartości szkolnej społeczności, silnie związanych z historią oraz społecznym i politycznym kontekstem²⁵. Zmiana kultury „wyraża się w jej przejściu ze stanu dotychczasowego do stanu oczekiwanego, jednoznacznie odmiennego”, co oznacza, że „owa modyfikacja dotyczy istotnych elementów kultury organizacji i ma charakter: intencjonalny, empirycznie sprawdzalny oraz trwały”, jednakże „ma swoje nieprzenikalne granice, a proces kształtowania kultury jest sterowany tylko warunkowo”²⁶. Dlatego Fullan w rekulturacji zwraca uwagę na dwa inne aspekty wspierające proces udanej zmiany: restrukturalizację i reorientację temporalną, które łącznie pozwalają na wgląd, czy szkoły pomyślnie lub bez powodzenia poradziły sobie z procesem zmian.

Fullan, dokonując analizy dotychczasowych praktyk szkół we wprowadzaniu zmian, zauważa, iż w dużej mierze koncentrują się one na narzucaniu nowych zadań – czyli restrukturyzacji – zamiast na ich przekwalifikowaniu, czyniąc ze szkół miejsca stymulujące nauczycieli i wspierające w dokonywaniu znaczących zmian od wewnątrz. Restrukturyzacja jako cel sam w sobie jest procesem, który nie wnosi do szkolnej codzienności zmian w trwałej popra-

²⁴ B. P. M. Creemers, L. Stoll, G. Reezigt and the ESI team, *Effective School Improvement...*, *op. cit.*, s. 832-833.

²⁵ M. Fullan, *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass 2001.

²⁶ M. Czerska, *Zmiana kulturowa w organizacji*, Difin, Warszawa 2003, s. 37-38.

wie uczniowskich osiągnięć. Świadomość ta skupia uwagę na specyfice zmian w szkołach i na tym, że nie każda zmiana jest dla szkoły ważna, czy choćby nawet potrzebna. W rozwoju szkoły musi być na nią poświęcony dłuższy czas i zmienione podejście do jej postrzegania (odczuwania). Zmiana kultury to bowiem długi proces, który przewartościowuje najgłębsze poziomy uznawanych wzorców i wartości i zmienia perspektywę z zewnętrznej (wyznaczone terminy) na wewnętrzną, we wszystkich obszarach: kultury szkoły oraz struktury i czasu jako czynników wspierających. Nie wydaje to się zaskakujące. Winston Churchill uważał, że poprawa wymaga zmian; zaś bycie doskonałym – częstych zmian²⁷. Zatem dążenie do osiągnięcia satysfakcjonujących i wysoce skutecznych zmian siłą rzeczy absorbuje więcej czasu. Czas pozwala nam na porządkowanie, zapamiętywanie nowych danych (informacji, doświadczeń). W procesie rekulturacji istotne są zatem wewnętrzne postawy wobec czasu, czyli subiektywne miary orientacji temporalnej. Jego percepcja ma dla człowieka charakter regulacyjny i może wspierać proces rekulturacji.

Kultura szkoły tworzy środowisko psychospołeczne, które ma głęboki wpływ na całą społeczność szkoły: nauczycieli, administrację i uczniów. Leslie Kaplan przypisuje jej kluczowe znaczenie w procesie zmiany i uważa, że kultura szkoły kształtuje jej organizację²⁸. Poprzez wzmocnienie wśród pracowników wspólnej identyfikacji na znaczenie codziennych aspektów szkolnego życia, kultura pełni w szkole różne funkcje, których świadomość i uwzględnienie ma istotne znaczenie w procesie zmiany i jest to²⁹:

- Budowanie poczucia tożsamości – jasno zdefiniowane i wspólne postrzeganie wartości wspiera proces budowania tożsamości jednostek, stwarza członkom organizacji poczucie, kim są i wzmacnia ich odrębność jako grupy.
- Wzmacnia zaangażowanie – jako sposób myślenia o innych i wyjście poza siebie. Sprzyja wzrostowi aktywności włączania się w coś większego niż indywidualny, własny interes.
- Kształtuje standardy zachowania – kultura określa język i działania pracowników zapewniając spójność behawioralną, określa normy i niepisane zasady, w tym także to, co pracownicy powinni mówić i robić w danych sytuacjach.
- Zapewnia kontrolę społeczną – wspólne wartości kulturowe, wierzenia i praktyki zachowują się w nieformalnych regulach (zinstytucjonalizowane normy), które zwiększają stabilność systemu społecznego oraz wzmacniają i kształtują kulturę w cyklu powtarzalnym.

Zakończenie

Rozwój szkoły jest skomplikowanym procesem, w którym trudno sformułować zalecenia w sposób całkowicie normatywny. Rozwijane przez badaczy poszukiwania na arenie międzynarodowej odwołujące się do teorii efektywności i doskonalenia (rozwoju) ewidentnie po-

²⁷ To improve is to change; to be perfect is to change often.

²⁸ L.S. Kaplan, W. A. Owings, *Culture Re-Boot: Reinvigorating School Culture to Improve Student Outcomes*, Corwin Press 2013, (e-book 2014).

²⁹ P. Angelides, & M. Ainscow, *Making sense of the role of culture in school improvement*, "School Effectiveness and School Improvement" 2000, Vol. 11(2), s. 150. (145-163)

twierdząc, że skuteczna poprawa wymaga podjęcia działań na poziomie szkoły i zaangażowania nauczycieli³⁰ i nazywają ten proces kształtowaniem kultury szkoły lub rekulturacją. Jednak trudno jednoznacznie wskazać na konkretne czynności, korzystniejsze wydaje się przyjęcie (zgodnie z sugerowanym przez zespół ISE), szerokich ram, w których szkoły odnajdą procesy do zastosowania w swojej jednostce. Wówczas przyjęte ramy mogą mieć wymiar uniwersalny, a procesy opracowane przez szkoły koncentrować się na poprawie uczniowskich osiągnięć, jako podstawowym celu. Warto mieć na uwadze, iż uniwersalność podejścia dotyczy wyłącznie wzmocnienia orientacji szkoły – dostarczenia materiału do refleksji. W codziennej praktyce, szkoły będą musiały każdą zmianę interpretować w ramach własnej sytuacji i zgodnie z własnymi potrzebami, które przejawiają się w specyficznej dla szkoły kulturze.

Bibliografia

- Angelides P. & Ainscow M., *Making sense of the role of culture in school improvement*, "School Effectiveness and School Improvement" 2000, Vol. 11(2).
- Barber M., Mourshed M., *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, McKinsey and Co, www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/ [11.11.2017].
- Bellella C., Vannia X., Valenzuela J.P., Contreras D., *School improvement trajectories: an empirical typology*, "School Effectiveness and School Improvement" 2015, https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/bellei_et_al_school_improvement_trajectories.pdf [10.12.2017].
- Creemers B. P.M., Stoll L., Reezigt G. and the ESI team, *Effective School Improvement - Ingredients for Success The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies*, [in:] T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Springer, Dordrecht 2007.
- Creemers B.P.M., Kyriakides L., *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*, Routledge, London and New York 2008.
- Creemers B.P.M., Kyriakides L., *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement*, Routledge, New York 2012.
- Czerska M., *Zmiana kulturowa w organizacji*, Difin, Warszawa 2003.
- Erickson F., *Conceptions of school culture: an overview*, "Educational Administration Quarterly" 1987, Vol. 23(4).
- Daly T., *School culture and values-related change: towards a critically pragmatic conceptualization*, "Irish Educational Studies" 2008, Vol. 27 (1).
- Davies, P., G. Coates, *Competing conceptions and values in school strategy: Rational planning and beyond*, "Educational Management, Administration and Leadership" 2005, Vol. 33(1).
- De Jong R., Demeuse M., Denooz R., & Reezigt G. J., *Effective school improvement: Programmes in the United Kingdom and the United States of America. A re-analysis of school improvement programmes*, Groningen Institute for Educational Research, University of Groningen, Groningen (The Netherlands) 2001.
- Fullan M., Przedmowa, [w:] M. Barber, M. Mourshed, *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, McKinsey and Co, 2007, www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/
- Fullan, M., *Leading in a culture of change*, San Francisco: Jossey-Bass 2001.
- Hansen D., *Exploring the moral heart of teaching: Towards a teacher's creed*, Teachers College Press, New York and London 2001.
- Hargreaves, A., *Pursuing the boundaries of educational change*, [in:] A. Hargreaves (ed.), *Extending educational change: International handbook of educational change*, Springer, Dordrecht 2005.
- Hopkins D., *OECD International School Improvement Project*, United Kingdom ISIP Steering Group, Falmer Press, London, New York 1987.
- Hopkins D., *Improving the Quality of Schooling: Lessons from the OECD International School Improvement Project. The International School Improvement Project (ISIP) and Effective Schooling: towards a synthesis*, "School Organisation" 1990, Vol.10(2-3), s. 179-194.
- Hopkins D., Ainscow M. & West M., *School improvement in an era of change*, Cassell, London 1994.

³⁰ B. P.M. Creemers, L. Kyriakides, *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*, Routledge, London and New York 2008.

- Hopkins D., Harris A., Stoll L., Macka T., *School and System Improvement: State of the Art Review Keynote presentation prepared for the 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement*, Limassol, Cyprus, 6th January 2011, https://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_C.pdf [10.12.2017].
- Hopkins, D., *Towards effective school improvement*, "School Effectiveness and School Improvement" 1995, No. 6.
- Kaplan L.S., Owings W.A., *Culture Re-Boot: Reinvigorating School Culture to Improve Student Outcomes*, Corwin Press 2013, (e-book 2014).
- Kroeber A.L. & Kluckhohn C., *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge: Papers of the Peabody Museum, Harvard University, 1952, Vol. XLVII, No. 1, w: <http://www.pseudology.org/Psychology/CultureCriticalReview1952a.pdf> [11.11.2017].
- Nowosad I., *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, IBE, Warszawa 2003.
- Nowosad, I., *O potrzebie integralnego podejścia do zmian w edukacji szkolnej. Od zmian w szkole do zmiany szkoły*, [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemów*, „Studia Pedagogiczne” 2011, LXIV.
- Reezigt G. J., Creemers B. P. M. (Ed.), *A framework for effective school improvement. Final report of the ESI project*, Groningen Institute for Educational Research, University of Groningen, Groningen (The Netherlands) 2001.
- Reynolds D., Creemers B., Stringfield S., Teddlie C. & Schaffer E. (Eds.), *World class schools: International perspectives on school effectiveness*, Routledge/Falmer, London 2002.
- Rosenblatt Z., *Skill flexibility and school change: A multi-national study*, "Journal of Educational Change" 2004, No. 5.
- Sarason, S., *Revisiting. The culture of school and the problem of change*, Teachers College Press, New York and London 1996.
- Smink G., *The Cardiff conference, ICSIE 1991*, "Network News International" 1991, Vol. 1(3).
- Stoll L., & Fink D., *The cruising school: The unidentified ineffective school*, [in:] L. Stoll & K. Myers (Eds.), *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*, Falmer, London/Washington 1998.
- Sun H., *National contexts and effective school improvement*, University of Groningen/GION, Groningen (The Netherlands) 2003.
- Teddlie C., & Reynolds D., *The international handbook of school effectiveness research*, Falmer. London/New York 2000.