

Inetta Nowosad *, Ewa Radanowicz

ORCID * 0000-0002-3739-7844

DOI: 10.35464/1642-672X.PS.2021.3-4.03

Wyzwania w kształtowaniu kultury szkolnej w aspekcie efektywności i poprawy pracy szkoły

Challenges in the building of school culture in terms of efficiency and improving of the school's work

Poprawa wymaga zmian; Bycie doskonałym wymaga częstych zmian.

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

Winston Churchill

ABSTRACT: The aim of the article is to draw attention to the role that school culture can play in the processes of improvement of the functioning of schools and of the efficiency of internal processes. It also draws attention to conditions accompanying the shaping of a new school culture as a process of changes that transforms everyday school life. These two perspectives constitute pillars for considerations expressed in the article, and as such, they organise the selection of its content. In the pursuit of the adopted direction of research, a critical analysis of literature on the subject was made, with emphasis on the models of changing school culture, describing processes that researchers sometimes refer to as: shaping school culture, reculturation, transformation of school culture, or charging school culture.

KEYWORDS: school culture, organisational change, shaping school culture, resistance to change, School Effectiveness and School Improvement.

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na rolę jaką kultura szkoły może odgrywać w procesach poprawy pracy szkoły i efektywności procesów wewnątrzszkolnych. Zwraca również uwagę na uwarunkowania towarzyszące kształtowaniu nowej kultury szkolnej jako procesu zaistnienia zmiany przekształcającej codzienne szkolne życie. Te dwie perspektywy stanowią filary czynionych w artykule rozważań i porządkują dobór treści. W realizacji przyjętego kierunku poszukiwań dokonano krytycznej analiza literatury przedmiotu, zwracając uwagę na modele zmiany kultury szkolnej jako organizacji, opisujące proces, który bywa przez badaczy określany jako: kształtowanie kultury szkoły, rekulturacja, transformacja kultury szkoły, czy naładowanie kultury szkoły.

SŁOWA KLUCZOWE: kultura szkolna, zmiana organizacyjna, kształtowanie kultury szkolnej, opór wobec zmiany, efektywność i poprawa szkoły.

Wartość poznawcza kultury szkoły wynika z całościowego ujęcia różnych aspektów szkolnej codzienności, wówczas może być pomocna w poznaniu i zrozumieniu natury życia i edukacji w szkołach (Wiater, 2009, s. 345). Stanowi „szczególną wielowymiarową przestrzeń rozwoju osoby i kształtowania ładu zbiorowego. Jest ogółem przekonań, poglądów, postaw i relacji oraz pisanych i niepisanych zasad, które kształtują każdy aspekt funkcjonowania szkoły jako instytucji, organizacji i wspólnoty” (Ward, In: Burke (ed.), 2004, s. 19, za: Czerepaniak-Walczak, 2018, s. 80). Rozpoznanie kultury szkoły pomaga zrozumieć codzienne życie i edukację w szkołach. Na tej podstawie możliwe jest dokonanie oceny jakości owych procesów i zjawisk przekładających się na zaistnienie wysokich osiągnięć uczniów. W takim ujęciu kultura szkoły stanowi koncepcyjną strukturę, której rozpoznanie i kształtowanie może mieć wymierny wpływ na wzrost efektywności procesów wewnątrzszkolnych i poprawę funkcjonowania placówki (Nowosad, 2019).

Istniejąca wielość podejść w zrozumieniu czym jest kultura szkoły przekłada się na wielość podejść do jej zmiany. Jest to widoczne, choćby w wielości stosowanego nazewnictwa, jak *kształtowanie kultury szkoły*, *rekulturacja*, *transformacja kultury szkoły*, czy *naładowanie kultury szkoły*. Wspomniana wielość budzi potrzebę bliższego oglądu, uporządkowania, zastanowienia się nad istotą procesu kształtowania nowej kultury i jego znaczenie w codziennej praktyce szkoły, zwłaszcza zorientowanej na jakość i efektywność procesów edukacyjnych. Podjęcie krytycznej dyskusji wydaje się o tyle ważne, gdyż jak ujął to trafnie David Gray, to kultura szkoły stanowi w takiej samej mierze o możliwości rozwoju jak i upadku szkoły, które mogą się ze sobą przeplatać (Gray, Smith, 2007). Zdolność kultury do zmiany stanowi fundament czynionych analiz. Uwaga została skupiona na próbie odpowiedzi na pytanie o potencjał kształtowania w szkole nowej kultury ze szczególnym uwzględnieniem kategorii zmiany. Krytyczna analiza literatury przedmiotu i stanu badań miała kluczowe znaczenie w przybliżeniu zjawiska, które zgodnie z misją

edukacji powinno być zorientowane na ucznia, jego rozwój, poprawę osiągnięć z zachowaniem dobrostanu. Zatem rozpoznanie procesu zmiany w odniesieniu do kształtowania w szkole nowej kultury, może być rozumiane jako proces „wprowadzenia” szkoły na ścieżkę rozwoju przez umacnianie założeń, wartości, wzorców zorientowanych na poprawę szeroko rozumianych osiągnięć uczniów. Wówczas tak ujęty kierunek poszukiwań wpisuje się w nurt badań i analizach ukierunkowanych na efektywność i poprawę pracy szkoły. W osiągnięciu powyższego celu zastosowano analizę danych zastanych.

Związek kultury szkoły i orientacji na efektywność procesów wewnętrznych

Badania efektywności i poprawy pracy szkół (School Effectiveness and School Improvement, SESI) stanowią stosunkowo młody obszar dociekań naukowych. Wzrost uznania tego kierunku poszukiwań jaki nastąpił w ostatnich latach, umocnił rozumienie wpływu kultury szkoły na funkcjonowanie szkół i współczesne rozumienie zmian organizacyjnych. Co ważniejsze, wzrost zainteresowania doskonaleniem szkół jest bezpośrednio związany z poglądem, że działania podejmowane przez szkoły wpływają na osiągnięcia uczniów. Pięćdziesiąt lat poszukiwań jakie nastąpiło od odkrycia i zdefiniowania kultury szkoły i kultury szkolnej po współczesne podejście do tej kategorii ukazuje daleko idące przeobrażenia.

Tabela 1. Kultura szkoły w fazach rozwoju badań efektywności szkoły

Fazy	Obszary badań i analiz
Lata 70. XX w.	Rozumienie kultury organizacyjnej szkoły
Lata 80. XX w.	Rozpoznanie i badanie związku kultury szkoły i efektywności procesów edukacyjnych
1. połowa lat 90. XX w.	Uznanie znaczenia przywództwa w zmianie kultury szkoły
od 2. połowy lat 90. XX w.	Rozpoznanie zewnętrznych i wewnętrznych uwarunkowań kształtowania kultury szkoły
XXI w.	Kształtowanie kultury szkoły rozumiane, jako kluczowa, trwała strategia poprawy szkół (ranga uczenia się, współpracy i przywództwa)

Źródło: opracowanie na podstawie: (Nowosad, 2019, s. 30).

W wyodrębnionych pięciu fazach rozwoju badań efektywności szkoły istnieją wyraźne odniesienia do znaczenia kultury szkolnej w doskonaleniu szkół. W fazie pierwszej uwaga została skupiona na rozpoznaniu kultury szkoły, kultury szkolnej przez specjalistów różnych dyscyplin. Kolejna faza ujawnia związek „kultury szkoły i problemu zmian” (Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll, Mackay, 2014, s. 258). Kluczowe znaczenie przypisane było badaniom Seymoura Sarasona na temat znaczenia kultury szkolnej w zmianach organi-

zacyjnych (Sarason, 1982). W fazie trzeciej na znaczeniu zyskały praktyczne czynności rozwoju szkoły i pomoc dyrektorom szkół oraz administracji lokalnej w „zmianie kultury ich szkół” (Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll, Mackay, 2014, s. 262). Kierunek ten rozwijany jest po dziś dzień, choć eksponowane są coraz nowsze odniesienia teorii podbudowane wynikami badań. Ważnym etapem było również zwrócenie uwagi na wpływ przywództwa „kultury organizacyjnej” i rozwijania zdolności przywódczych w przeprowadzeniu zmiany (s. 266). W ostatniej fazie wcześniejsze odkrycia zostały skonfrontowane postępującą globalizacją i międzynarodowymi analizami porównawczymi. Skupieniem się na przejściu od doskonalenia szkoły po rozwój systemu, w tym przywództwa systemowego.

Znamienne w przyjętym współcześnie podejściu jest uznanie, że szkoły często znajdują się na różnych etapach cyklu doskonalenia, wówczas strategie rozwoju szkoły muszą być dopasowane do kultury szkoły. Wyodrębnienie ponad pięćdziesięciu lat badań i analiz eksponuje znaczenie kultury szkolnej, jako części procesu doskonalenia szkoły w kierunku efektywności. Ukazuje rozwój badań i refleksji nad podejściem do doskonalenia szkoły. W dodatku trudno wartościować, który z etapów jest ważniejszy, czy odegrał donośniejszą rolę w procesie ukierunkowania szkół na ścieżkę poprawy i efektywności. Zwraca uwagę na możliwość przeprowadzenia transformacji szkół zgodnie z ideą „każda szkoła jest dobrą szkołą” oraz konieczności wypracowania mechanizmów dzielenia się dobrymi praktykami (Chapman, Armstrong, Harris, Muijs, Reynolds, & Sammons, (eds.), 2012, s. 169). I choć trudno jednoznacznie określić czy rozwój sieci współpracujących szkół jest tu przykładem rozwoju badań i teorii oraz harmonizacji systemu, czy napędzany siłami rynkowymi (Wilkins, 2017, s. 171–185), to uczyła na konieczność dalszego zgłębiania istoty kultury szkolnej w efektywności szkoły i doskonaleniu jej pracy. Warto dodać, że jest to kierunek w dalszym ciągu otwarty i aktualizowany.

Podsumowując rozwój badań i teorii skupionych wokół kategorii kultury szkoły wyraźnie widoczny się silny trend powiązania kształtowania kultury szkoły z paradygmatem efektywności i poprawy szkoły. Zwraca to uwagę na przesunięcie nacisku na inną grupę spraw, co można odnaleźć w odmiennej interpretacji tych kategorii na przestrzeni ostatnich czterdziestu lat. Kilka przynajmniej kwestii wydaje się tu mieć znaczenie kluczowe (Nowosad, 2019, s. 14–17):

1. Na znaczeniu zyskują te ujęcia, które oferują możliwość wyjścia poza proste wynikowe kryterium analizy poprawy innowacyjności edukacyjnej i efektywności szkół lub jego poszerzenie. Zmiana dotyczy przejścia z prostego obrazu wyników osiągnięć w podstawowych przedmiotach

szkolnych po nowe określenie efektywności edukacyjnej w zakresie realizacji szerszych celów poznawczych, takich jak rozwiązywanie problemów, twórcze myślenie i inne wyższe umiejętności poznawcze.

2. Zmiana roli i znaczenia zróżnicowanego kontekstu (dynamika wynikająca z „płynnej rzeczywistości”), który ma wpływ na skuteczną poprawę szkoły i szkolnictwa. W tym przypadku zróżnicowanie kontekstu silniej implikuje konieczność wprowadzenia strategii innowacyjnych.
3. Przyjęcie wielopoziomowej struktury oraz ujęcia integralnego w podejściu do poprawy i efektywności szkoły. Opracowane zostały kompleksowe modele skuteczności edukacyjnej, które zwracają uwagę na konieczność uwzględnienia poziomów makro-, mezo- i mikro- w pracy nad jakością edukacji w zmiennym otoczeniu. Przyjmuje się założenie, że nie ma najlepszego sposobu efektywności i poprawy pracy szkoły, ale można wskazać na pewne kompleksowe, teoretyczne ramy tych procesów (Reezigt&Creemers (2005, ss. 407–424).
4. Orientacja na uczenie się i poprawę uczniowskich osiągnięć stanowi bezwzględny imperatyw wszystkich podejść (Stoll&Fink, 1996). Główny cel zmiany szkoły musi być zasadniczo określony w kategoriach osiągnięć uczniów podporządkowując sobie wszystkie pozostałe cele jako wtórne i jemu służące.
5. Umocnienie wiedzy o znaczeniu kultury szkoły w procesie poprawy szkół. W procesie poprawy pracy szkół kluczowe znaczenie ma uzyskanie trwałej poprawy, a nie chwilowego efektu. Bez zmiany kultury szkoły wszelkie wprowadzane tzw. udoskonalenia mogą mieć jedynie wymiar strukturalny i nie przekładać się na realną poprawę osiągnięć uczniów.

Kultura szkoły i jej zmiana implikuje związek efektywności szkoły i poprawy szkoły (Fullan, 1991). Jest to zasadne, gdy proces rozwoju szkoły będzie rozpatrywany jako proces kształtowania kultury szkoły, w którym zachodzące zmiany zorientowane są na analizę potrzeb, planowanie, wdrażanie oraz ocenę zorientowanych na uczniowskie osiągnięcia (Peterson, 2002; Huffman&Hipp, 2003). Ten obszar badań i analiz zyskał już na arenie międzynarodowej należną uwagę, mocno podbudowaną teoretycznie i wzmocnioną projektami badawczymi, interwencjami i projektami w przeprowadzeniu zmiany. Próby te dotyczą udanych sposobów pomocy szkołom w stawianiu się coraz bardziej skutecznym środowiskiem edukacyjnym dla wszystkich uczniów. Zaistniała tendencja może świadczyć o tym, że kształtowanie kultury szkoły ma zapewnioną stabilną pozycję w badaniach efektywności i poprawy pracy szkoły. Badacze tego nurtu „próbują ustanowić lub sprawdzić teorie, które wyjaśniają, dlaczego i w jaki sposób niektóre szkoły i nauczyciele są bardziej

skuteczni, niż inni w promowaniu lepszych osiągnięć dzieci” (Creemers, Kyriakides, Sammons 2010, s. 4). W tym przypadku zaistniały trend ukazuje przejście od teorii do praktyki, by w efekcie ukazać, jak można tworzyć, rozwijać, kształtować i wzmacniać kulturę szkolną, tak by przynosiła korzyści uczniom (Elbot, Fulton, 2008).

Kultura szkolna i problem zmiany

Kultura organizacyjna w swej naturze chroni organizację i izoluje ją od sił zewnętrznych. Działa jak siła stabilizująca, która czyni organizacje odpornymi na zmiany. Z drugiej strony badacze, już pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku, zauważyli, że kultura szkolna zmienia się w czasie (Rossman, Corbett, Firestone, 1988). Wskazują na odmiennosć procesów zmiany kulturowej, które można rozpatrywać na kontinuum w zależności od stopnia świadomego uczestnictwa społeczności i jej skupienia się na procesie zmiany kultury (Stoll, Fink, 1996). Z jednej strony są zmiany ewolucyjne jako nieświadome i nieplanowane. Uruchamiają procesy, w wyniku których z biegiem czasu wprowadzane są nowe normy, przekonania i wartości, zaś inne stopniowo znikają. Z drugiej strony są zmiany transformacyjne – świadomie inicjowane, z jednoznacznie wyeksponowanym zamiarem przekształcenia norm, wartości i przekonań.

Larry Greiner eksponując odmiennosć przebiegu zmiany kulturowej wskazuje na zmiany ewolucyjne i rewolucyjne. Pierwsze stanowią najczęściej skromne dostosowania, konieczne do utrzymania wzrostu w ramach tego samego ogólnego wzorca. Drugie są dla organizacji poważnymi wstrząsami i wiążą się z porzuceniem dotychczasowych praktyk i wzorów i znalezieniem nowych, które staną się podstawą do zainicjowania kolejnego okresu ewolucyjnego wzrostu (Greiner, 1972, s. 40). Pojawia się tu istotna przepaść w opisie specyfiki zmian, gdzie z jednej strony nie dochodzi do przekształceń podstawowych założeń – wewnętrznej struktury, na której opiera się organizacja. Z drugiej strony jest to zmiana radykalna, zmiana paradygmatu i systemu, która odrzuca istniejące założenia i dotychczasowe wzorce (Grabow&Heskin, 1973, s. 480). Można przyjąć, że istotą różnicującą podejścia do zmiany jest pewna „głębina interwencji”, która leży u podstaw skutecznego przekształcenia kultur organizacyjnych i wyznawanych przez ich członków wartości.

Badacze przyjmują, iż wszystkie szkolne działania zorientowane na poprawę pracy szkoły oparte są na jawnym lub domniemanym (czyli nie do końca uświadomianym przez społeczność szkoły) modelu zmiany, implementacji strategii i zasobów. W analizie procesu zmiany kultury szkolnej zwracają oni

uwagę, iż przeważają działania wprowadzające zmiany bez wyraźnego modelu i konkretnej strategii ich wdrażania. W efekcie, kształtowanie kultury szkoły ma charakter pośredni, intuicyjny i nieświadomy (Griffone, Phenice, Schweitzer, Green, 2010). Ann Higgins-D'Alessandro jest skłonna nawet uznać, że większość interwencji nie zawiera nawet wyraźnych odniesień do teorii zmiany (2010, ss. 559–592). Sugeruje, ona że niektórzy liderzy nawet nie wiedzą, że posiadają lub kierują się ukrytą teorią zmiany. Odkrycie Higgins-D'Alessandro powinno uwrażliwić badaczy na potrzebę głębszego zrozumienia istoty zmiany kultury szkolnej przez społeczność szkoły i skierować uwagę na znaczenie ekspertów wewnętrznych lub zewnętrznych jako pomocnych w procesie pomocy szkołom w przeprowadzeniu przez zmianę kultury.

Zmiana kultury szkolnej lub proces jej kształtowania, można rozpatrywać jako cykl następujących po sobie etapów stanowiących łącznie pewien model. Ich świadomość może stanowić dla szkoły mapę wskazującą nie tylko kierunek, ale również zaistnienie możliwych utrudnień. W efekcie ma pomóc zrozumieć i efektywnie reagować na złożone zjawiska i procesy. Co ważne przewidywać możliwe skutki. Samo przyjęcie modelu ma tu znaczenie umowne – orientacyjne i ma swoje uzasadnienie praktyczne, gdyż na różnych etapach istnieją odmienne punkty wyjścia, potrzeby, treści i możliwe do zaistnienia konflikty (Buhren, Lindau-Bank, Müller 1999, s. 29). Model sam z siebie tworzy ramy dla struktur możliwych do wystąpienia; systematyzuje je i ukazuje nowe wymagania oraz potrzeby stosowania określonych metod lub instrumentów (Nowosad, 2003, ss. 93–98). Przyjęcie koncepcyjnego modelu zmiany kulturowej Geert Hofstede nazywa opracowywaniem kulturowej mapy organizacji (Hofstede, 2000, s. 295).

Jednym z najwcześniej opracowanym modelem i jednocześnie najczęściej przywoływanym przez badaczy, jest model Kurta Lewina (Armenakis, Harris, Feild, 1999; ss. 97–128; Armenakis, Harris, Mossholder, 1993, ss. 681–703; Burnes, 2004, ss. 309–325; Walker, Armenakis, Bernerth, 2007, ss. 761–773; Schein, 1996, ss. 27–47.) Kurt Lewin traktował zmianę jako sekwencję trzech kolejnych etapów: rozmrożenia, samej zmiany i zamrożenia (unfreezing, moving, freezing) (Lewin, K. (1951) (Tabela 3). Podstawą opracowania modelu jest teoria pola sił zgodnie, z którą instytucje społeczne charakteryzuje równowaga sił prowadzących do zmian, jak i tych, które te zmiany powstrzymują (Schermerhorn, 2008, s. 330–331). W modelu Lewina stabilność została zdefiniowana, jako równoważenie sił wspierających i przeciwstawiających się zaś zmiany „miały powstawać w wyniku zaburzeń pola sił działających na daną organizację i utrzymujących w niej stabilność. Zmiana zaczynała się, gdy siły działające na jej rzecz stawały się silniejsze od sił im przeciwstawnych” (Ku-

lawik-Dutkowska 2016, s. 198–199). W wyniku tracenia i odzyskiwania równowagi miał dokonać się planowy proces zmian i przejścia od starej do nowej równowagi. Model Lewina został uznany przez wielu badaczy za podstawowy i u wielu z nich doczekał się rozbudowy. Jak zauważył Marshak fakt ten nie podważał jego wartości poznawczej (Marshak, 1993, s. 397).

Tabela 2. Model zmiany Kurta Lewina

Rozmrażanie (Unfreeze)	Interwencje (Movement)	Zamrażanie (Refreeze)
Proces „topnienia” zachowań, przekonań celem zmniejszenia przeszkadzającego czynnika w procesie zmian. Stworzenie podstaw pod zmianę dotychczasowych wzorców – poddanie ich wątpliwościom. Istotne jest wywołanie niepokoju oraz przekonania, że aktualny stan nie przynosi spodziewanych efektów i konieczna jest zmiana.	Planowe działania służące rozwojowi nowych postaw, ewentualnie interwencje wspierające identyfikację z nimi. Etap przejściowy, w którym nowe pomysły są konfrontowane z dotychczasowymi wzorcami – najogólniej sposobami widzenia świata i własnych przyzwyczajzeń.	Istotą jest zmiana na stałe. Dominuje stabilizacja nowego stanu i powstałej struktury. Nowa zmiana zostaje z powodzeniem wchłonięta, co skutkuje nową kulturą i praktykami. Następuje utrwalenie nowych zachowań i postaw w szkolnej codzienności.

Źródło: opracowanie I. Nowosad na podstawie Nowosad, 2019, ss. 185–186.

Model zmiany Kurta Lewina ukazuje proces przejścia szkoły z położenia statycznego do ciągłej zmiany, w której następują przeobrażenia w obszarze struktury i dotychczasowych wzorców, aż po ponowne osiągnięcie punktu statycznego. W wyniku zaistnienia tego procesu dotychczasowa kultura zostaje zreformowana, a nowe zachowania stają się regularnymi praktykami. Warto podkreślić, że osiągnięte nowe zachowania muszą jednakże choć w pewnym stopniu być zgodne z wcześniejszymi, bowiem dotyczą osobowości tych samych członków społeczności szkolnej i jej otoczenia. Jeśli tak nie jest musi zaistnieć nowa seria odmrażania, przeprowadzenia zmiany i ponownego zamrażania, by w efekcie proces mógł uzyskać równowagę.

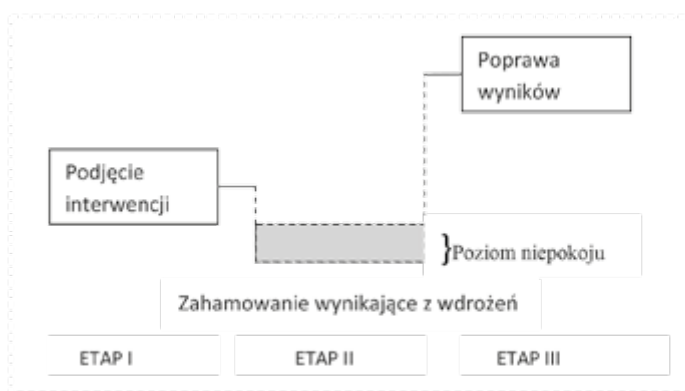
Wskazane przez Lewina trzy fazy znajdują rozwinięcie w innych modelach, często nieco zmodyfikowanych i rozbudowywanych przez badaczy. Louise Stoll przywołując różne podejścia do zmiany praktyki szkolnej powołuje się na model efektywnej zmiany kultury organizacyjnej, który w 1965 roku opracowali David Clark i Egon Guba. Badacze wskazali na występowanie po sobie czterech faz:

1. Badanie – którego istota sprowadza się do podniesienia poziomu wiedzy służącej do zaprogramowania zmiany.
2. Rozwój – jako odkrywanie konstruktywnych rozwiązań służących rozwiązaniu problemu.
3. Dyfuzja – powiązanie rozwiązań z codziennymi praktykami.
4. Adopcja – włączenie rozwiązań do szkolnej codzienności.

W praktyce model Clarka i Guby jest nazywany krócej i eksponowane są trzy etapy „badań, rozwoju i dyfuzji” (R, D + D) (Clark, Guba, 1965 za: Stoll, 1998, s. 12). Jednakże podejście to ma zastosowanie wyłącznie w sytuacji założenia, że szkoły są środowiskami funkcjonującymi racjonalnie, bez czynników zakłócających. Wówczas nauczycielom wystarczy ukazać korzyści wynikające z proponowanych działań by podjęli się zmiany. Jednak w tak prosty sposób zmiana kultury nie zachodzi, a zrozumienie korzyści choć jest ważne, to jednak nie jest jedynym wystarczającym czynnikiem przyjęcia zmiany przez ludzi. W szkolnej codzienności proces przyjmowania zmian prowadzących do przekształcenia kultury szkoły ukazuje różne, przyjmowane rozwiązania i nie zawsze są one dla członków społeczności pozytywne.

Michael Fullan zwraca uwagę, iż proces „przekształceń” wiąże się z odrzuceniem dotychczasowego stanu i przyjęciem nowego. Zwraca uwagę, że „przejście” zawsze wiąże się ze spadkiem efektywności dotychczasowych procesów. M. Fullan (2019) ujmując to nad wyraz obrazowo, iż wszystkie szkoły odnoszące sukces, gdy robią krok naprzód, doświadczają „zahamowania wynikającego z wdroyen”. W sytuacji wdroyania zmian ludzie doświadczają dwóch głównych problemów i są to: strach przed zmianami oraz brak wiedzy technicznej lub umiejętności niezbędnych do wprowadzenia zaplanowanych działań. W pewnym stopniu etap ten jest powiązany ze zjawiskiem oporu wynikającym z konieczności wykazania nowych umiejętności i pracy „po nowemu” (Babicka-Wirkus, 2019). Jest sytuacja naturalną. W efekcie dochodzi do chwilowego spadku efektywności i pewności siebie. Poziom, czy inaczej głębia doświadczanego niepokoju powiązana z oporem może być w szkołach różna i przebiegać od chwilowego „zatrzymania” związanego z podnieceniem zmierzania się z czymś nowym (mobilizacja) po paraliżujący chaos przewidujący klęskę. Kierunek jest najczęściej zależny od dotychczasowych doświadczeń szkoły w radzeniu sobie ze zmianą, w tym z wypracowanym w szkole systemem wsparcia, ale też umiejętności lidera w pokonywaniu u innych oporu.

M. Fullan podkreśla, że doświadczany przez społeczność szkoły opór można wykorzystać jako etap uczenia się, wówczas jego oswojenie wydaje się mieć kluczowe znaczenie w procesie kształtowania kultury szkoły. Jest ważnym etapem stanowiącym o powodzeniu lub nie całego przejścia w kierunku sukcesu i można przywołać tu na poparcie stanowiska przynajmniej dwa argumenty. Po pierwsze, osoby stawiające opór, mogą mieć pomysły, które lider zmiany może przeoczyć. Po drugie, taki „ruch oporu” ma kluczowe znaczenie w mikropolityce jako wyczulenie na różnice zdań. W efekcie staje się rozwojowy i potrzebny jako etap oglądu różnych podejść i stanowisk. M. Fullan uważa nawet, że przywódcy, którzy doceniają ten etap celowo tworzą takie sy-



Schemat 1. Spadek efektywności procesów w kształtowaniu kultury szkoły

Źródło: opracowanie I. Nowosad na podstawie: Nowosad, 2019, s. 246.

tuacje. Nie przeszkadza im, zakłócenie równowagi i akceptują je jako naturalny etap w procesie uczenia się. Uważa, że „te „twórcze niepokoje”, gdy przyświeca im moralny cel są niejako automatycznie rozwiązywane. Wówczas to sam proces zarówno tworzy i katalizuje nowe napięcia w trakcie pracy nad rozwiązaniem złożonego problemu, ale wyłącznie wtedy gdy wszyscy mają na uwadze misję szkoły” (Nowosad, 2019, s. 247).

W procesie kształtowania nowej kultury szkoły, ludzie muszą uznać potrzebę zmiany, a przyjdzie im to łatwiej, jeżeli dowiedzą się, na czym zmiana polega i co przynosi. W teorii zmiany można spotkać się z pięcioma elementami – procesami: przewodzeniem, porozumiewaniem się, wyzwoleniem potencjału ludzkiego, rozwiązywaniem problemów i ewaluacją. W zależności od przebiegu tych procesów w szkole działania charakteryzują się napięciami i konfliktami albo przeciwnie – nacechowane są spójnością i współpracą. Procesy zmian mają jeszcze inne konsekwencje. Umiejscowiona w nich jednostka może być zarazem podmiotem i przedmiotem „tworzy ją wedle własnej miary, kształtuje ją z siebie, przez siebie i dla siebie” (Legowicz, 1981, s. 71), stając się zarazem źródłem, sprawcą oraz celem zmiany. Znamienne jest, że „to, co uznajemy za potrzebne odzwierciedla nasz system wartości. Jeżeli zmiana wydaje się z nim zgodna, łatwiej uznamy potrzebę jej wprowadzenia” (Ornstein, Hunkins, 1998, s. 304). Przewycięzanie oporu i pozyskiwanie zwolenników dla nowych rozwiązań wiąże się z pozyskaniem na szeroką skalę osób, które zechcą się zaangażować w coś nowego, poszerzyć horyzonty, zbadać nowe tereny, zachęcić swoich współpracowników do tworzenia w szkole społecz-

ności zwolenników innowacji programowej. Takie działania wymagają przezwyciężenia wielu obaw i pokonania wielu zagrożeń. Niezbędne jest również wyrobienie przekonania, że zmiana uwzględniia wszystko to, co nauczyciele cenią, w co wierzą i czego by chcieli dla szkoły, uczniów, ale również i siebie.

Tabela 3. Trudności i zwiększenie podatności we wprowadzaniu zmian

Trudności w pozyskaniu ludzi dla zmiany	Zwiększenie podatności na zmiany
<ul style="list-style-type: none"> • Kiedy nie jest się gospodarzem zmiany – gdy wydaje się obca lub pochodzi spoza naszej organizacji. • Kiedy nie odnosi się korzyści – jeśli nauczyciele nie są przekonani, że sprawy potoczą się z korzyścią dla uczniów (poprawią się ich osiągnięcia) lub dla nich (uznanie, szacunek, nagrody). • Kiedy rosną obciążenia. • Kiedy administracja nie wspiera działań • Kiedy jest się samotnym • Kiedy nie czuje się bezpiecznie – ludzie stawiają opór wszystkiemu, co ich zdaniem zagraża ich bezpieczeństwu. • Kiedy nie zgadzają się normy • Kiedy robi się nudno • Kiedy zapanuje chaos • Kiedy wie się mniej od innych • Kiedy nagle zmienia się wszystko – opieramy się radykalnym zmianom, zwłaszcza jeżeli wymagają zupełnej zmiany orientacji. • Kiedy coś przeskodzi znieacka – gdy pojawi się coś nieprzewidzianego, sytuacja losowa. 	<ul style="list-style-type: none"> • kolektywna praca nad wprowadzaniem zmian –wdrożenie i zinstytucjonalizowanie zmiany wymaga udziału wszystkich zainteresowanych stron, by uznały zmianę za własną. Osiągnąć to można, włączając je bezpośrednio i pośrednio do najważniejszych prac nad kreowaniem i realizacją zmiany. Udział w tego typu działaniach pomaga zrozumieć istotę zmiany, uznać jej rolę i przyjąć podstawowe założenia. • Niektórzy lubią zmiany inni nie. Opór wobec nowych pomysłów bywa całkiem naturalny. Trzeba to przewidzieć i przygotować się do przeciwdziałania. Trzeba przewidzieć też, jak będzie wyglądała sytuacja: jak zostanie przyjęta zmiana? Co może wzbudzić niepokój? Gdzie tkwią możliwe przyczyny konfliktów? Jak uspokoić ludzi, których dotknie zmiana? • Wprowadzanie właściwych zmian we właściwym czasie. Jeśli w szkole panuje przekonanie, że istnieje potrzeba zmiany, by sprostać określonym potrzebom, to zostanie najpewniej chętnie przyjęta. Nie jest także rozsądne proponować podjęcie zmian w działania, które dopiero co skorygowano.

Źródło: opracowanie I. Nowosad, na podstawie: Ornstein, Hunkins, 1998, s. 304 i dalsze.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że zjawisko oporu wobec zmiany może być wywołane nie tylko wprowadzeniem samej zmiany, ale również innymi niepokojami jednostek, które mogą być sprzężone. Pokonywanie oporu wobec zmiany wymaga zatem ustalenia czym przejmuje się nauczyciel i następnie zajęcia się tym. Allan Ornstein i Francis Hunkins niepokoje nauczycieli porządkują w cztery kategorie, w kolejności pojawiania się w trakcie procesu wdrażania planowej zmiany:

1. **Niepokoje bez związku** – na wstępnym etapie nauczyciele nie dostrzegają związku między proponowaną zmianą a sobą. Nie będą się przeciwstawiać zmianie, skoro nie dotyczy ona ich osobiście i nie wiąże się z zawodowym położeniem. Jeśli pojawiają się niepokoje, to dotyczą innych zjawisk.
2. **Niepokoje osobiste** – w drugiej kolejności w reakcjach na zmianę nauczyciele uwzględniają jej wpływ na sytuację osobistą. Niepokoi ich, czy

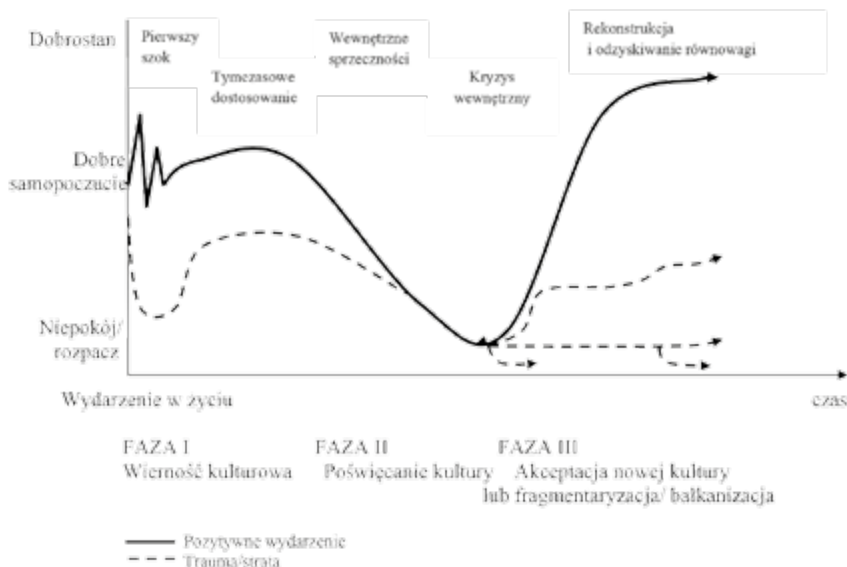
i jak zmiana zaburzy ich dotychczasowy, obowiązujący porządek pracy. Zaczynają zdawać sobie sprawę, że będą musieli podjąć się zmienionych obowiązków, ale nie są pewni, w jakim stopniu i czy im sprostają.

3. **Niepokoje praktyczne** – w dalszej kolejności nauczyciele niepokoją się jak dana zmiana wpłynie na pracę w klasie? Ile czasu zajmie? Czy otrzymają potrzebne materiały, pomoce? Jak wpłynie na nauczanie?
4. **Niepokoje dotyczące dalszych skutków zmiany** – pojawiające się jako ostatnie. Wątpliwość budzą pytania: co stanie się potem? jak zmiana wpłynie na innych: na uczniów, współpracowników, społeczność lokalną? Przykładowo, czy wdrożona zmiana okaże się pomocna w przygotowaniu uczniów do dorosłego życia w zmieniającym się świecie?

Uwzględnienie i wyjaśnienie trzech pierwszych grup nauczycielskich niepokojów, decyduje o tym czy nauczyciele przyjmą zmianę, czy też ją odrzucą, a może będą realizować ją niezgodnie z założeniami. Istnieje zatem konieczność bieżącego informowania nauczycieli i włączania ich do prac przygotowawczych. Kluczowe jest rozwiązanie niepokojów, i przejście do etapu realizacji zorientowanego na poprawę.

Warto mieć na uwadze, że proces wdrażania zmian w kulturze organizacyjnej może przebiegać różnie w zależności od stanu w jaki sposób doświadczają zmiany. Zmiana kulturowa stanowi odpowiedź na przemiany w środowisku ludzkim i pociąga za sobą przemiany wartości, wierzeń, mitów i rytuałów; ma wówczas charakter długoterminowy i powolny. Zwraca uwagę na to co dzieje się z ludźmi. Interesujące rozwiązanie stanowi model przejścia Williama Bridgesa, w którym wyodrębnione zostały trzy kluczowe fazy: zakończenia, fazy neutralnej i nowego początku.

Faza I, końca i rezygnacji. Dotychczasowe wzorce kończą się, przegrywają. Następuje porzucenie starych zwyczajów i starej tożsamości, z którą identyfikowali się ludzie. Ta pierwsza faza przemiany to koniec czegoś, ale też czas, w którym trzeba pomagać ludziom radzić sobie ze stratami (Bridges, 2009, s. 4). Przejście zaczyna się od zakończenia dotychczasowych doświadczeń, wzorców, czy cenionych wartości, w sposób naturalny jest doświadczeniem przez ludzi straty. Ta faza charakteryzuje się, dezintegracją, rozczarowaniem i dezorientacją. Ludzie mogą odczuwać niepokój, zaprzeczenie, złość, smutek, frustrację, niepewność i oczywiście silne poczucie straty. Wyjście z tej fazy wymaga od ludzi odpuszczenia i gotowości by pójść dalej. W pewnym stopniu strach przed zmianą znika, gdy zmianę zaczynamy oswajać. Bridges zwraca uwagę, że jest to faza najtrudniejsza i decyduje o tym czy dana osoba pójdzie dalej, czy pozostanie w wyimaginowanym świecie „starych” wzorców, odrzucając to co niesie ze sobą zmiana. Pomoc w tej fazie dotyczy zrozumie-



Schemat 2. Problem reakcji na zmiany w kształtowaniu kultury szkoły
 Źródło: opracowanie własne na podstawie: Birks, 2018, s. 44.

nia istoty straty, określenia jej i nazwania, jako warunku zaakceptowania. Równie ważne jest zrekomensowanie strat, choćby symboliczne.

Faza II, to inaczej strefa neutralna, pustka. Bridges wskazuje, że jest to czas, w którym stare minęło, a nowe nie funkcjonuje jeszcze; ludzie ani nie tkwią w starym porządku, ani nie tworzą czegoś nowego i nazywa: strefą neutralną”. To wówczas mają miejsce krytyczne zmiany, przewartościowania (Bridges, s. 5). Jest to etap pośredni lub inaczej „psychologiczna ziemia niczyja między starą rzeczywistością a nową. To otchłań między starym poczuciem tożsamości a nowym. Jest to czas, kiedy stary sposób robienia rzeczy zniknął, ale nowy sposób nie funkcjonuje jeszcze” (Bridges, s. 8). Towarzyszy temu zagubienie, ale też rozczarowanie. Człowiek zmienia swoje stare nawyki na nowe – wówczas zmierza do przodu zapewniając lepszą adaptację do nowej sytuacji lub otoczenia. Jednak inni mogą się cofać i uniemożliwić nawet przejście organizacji do kolejnej fazy.

Faza III, to nowy początek. Następuje wyjście z okresu przejściowego i skupienie się na nowym porządku. To wtedy ludzie rozwijają fundamenty pod nową tożsamość, doświadczają nowej energii i nowego poczucia celu, które sprawiają, że zmiana zaczyna działać (Bridges, s. 5). W fazie tej, ludzie wycho-

dzą z okresu przejściowego i dostosowują się do nowej rzeczywistości lub tworzy nową tożsamość. Bridges stwierdza, że wyodrębnione fazy przejścia mają znaczenie raczej formalne. Często nie są odrębnymi procesami i mogą zachodzić w tym samym czasie, jednak różne są sposoby wsparcia i pomocy w przejściu jednostek do nowej rzeczywistości przez nie budowanej (Bridges, s. 9).

Kształtowanie nowej kultury w sposób celowy jest w takim samym stopniu procesem uczenia się kultury szkoły, jak i praktykowania zmiany. Może zaistnieć tylko wówczas, gdy wiedza pochodząca z zewnątrz zostanie poddana autorefleksji, zweryfikowana z działaniem i informacją zwrotną, w efekcie ukształtuje wiedzę, która jest wewnętrzna, z którą jednostka będzie się identyfikować i przez nią postrzegać świat, w tym świat szkolnej codzienności. Nawet ważne informacje mają niewielkie znaczenie dla jednostek, jeśli nie są powiązane z osobistymi doświadczeniami i nie uzyskają osobistego znaczenia. Dodatkowo sytuację mogą dodatkowo komplikować wpływy zewnętrzne. Ważną rolę zajmuje wówczas proces wsparcia okazywany społeczności, która ma zaakceptować odmienne od dotychczasowych wzorce, wartości, czy sposoby postępowania. M. Fullan dopełniając proces wprowadzania konstruktywnej zmiany kultury szkolnej określa warunki ramowe, które nazywa „sekretnymi” lub zdolnościami. Ich poznanie i praktykowanie dopełnia listę czynników koniecznych do uwzględnienia w procesie przekształcania kultury szkoły. Są to: serdeczny stosunek do pracowników (choć dosłownie pisze: pokochaj swoich pracowników), wyznaczanie moralnego celu, zrozumienie procesu zmian, budowania relacji, wiedzy i spójności (Fullan, 2008).

Środowisko dostarczać może dodatkowych informacji, przekazywać nowe oczekiwania, nagradzać albo przysparzać trudności. Może tak samo wzmacniać, jak i być źródłem napięć. Wywołać stan braku równowagi, który może być konstruktywny i wykorzystany przez szkołę lub destrukcyjny. Zmiana zachodzi wówczas poprzez ciągły proces tracenia i odzyskiwania równowagi w procesie rozwiązywania problemów. Ważne wydają się wówczas tak samo uwzględnienie wpływu czynników zewnętrznych, jak i wewnętrznych. Od tego, jak inicjatorzy zmian sobie z tym poradzą, zależy czy zmiana okaże się konstruktywna, czy niepotrzebna, a nawet szkodliwa dla szkoły.

Problem zmiany kultury szkolnej jest trudny, ale nie niemożliwy; konieczne jest podjęcie bezpośrednich i trwałych interwencji w celu zmiany dominującej kultury, by stała się podatna na pożądane udoskonalenia funkcjonowania szkoły. Niestety, nie ma opracowanych gotowych zaleceń, czy algorytmów zmiany dających gwarancję powodzenia. Badacze zwracają uwagę na możliwość wystąpienia w takim samym stopniu stagnacji jak i rozwoju, wskazując, że szkoły mogą przechodzić między „poruszaniem się” a „utknięciem”.

Istnieje wiele przykładów placówek, które miały trudności w utrzymaniu warunków sprzyjających osiągnięciu zmiany (Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma, Geijssel, 2011, s.496–536). Jest też już dowiedzione badaniami, iż przywódcy, którzy są uwrażliwieni na spadek efektywności łączą w przywództwie różne style (Fullan & Hargreaves, 2016).

Współczesne wyzwania kształtowania kultury szkolnej i kierunki dalszych badań

1. *Problem kształtowania kultury szkoły – wyzwania wewnątrzszkolne.* Terrence Deal i Kent Peterson w procesie zmiany kultury szkoły zwracają uwagę na znaczenie silnej kultury, inaczej organizacja będzie pływać od jednej mody do drugiej, najczęściej popełniając cykl błędów bez uczenia się ze swoich doświadczeń (Fullan & Hargreaves, 2016). Angus MacNeil, Doris Prater oraz Steve Busch uznali, że pracownicy szkół o „silnej kulturze” są lepiej zmotywowani w odnoszeniu sukcesu. Nauczyciele i liderzy koncentrują się na poprawie kultury szkolnej poprzez odpowiednie relacje międzyludzkie: między kierownictwem, nauczycielami, uczniami i rodzicami” (MacNeil, Prater, Busch, 2009, s. 78). Nie bez znaczenie jest też kwestia przywództwa, współpracy i uczenia się. W procesie kształtowania przez szkołę nowej kultury, rozumianej jako zapewnienie skutecznej zmiany w procesie „uczenia się” kultury, kluczowe wydają się trzy aspekty:

- indywidualna stabilizacja wspólnie z procesami enkulturacji,
- aktywność za pośrednictwem artefaktów prowadzi do tworzenia i stabilizacji indywidualnych wzorców,
- zbiorowa stabilizacja jest wynikiem indywidualnego tworzenia się wzorca i sprzężenia zwrotnego z udziałem artefaktów.

2. *Problem łączenia szkół a kształtowanie kultury szkoły.* Zmiany demograficzne i spadek liczby urodzeń nie jest obojętny w utrzymaniu liczebności szkół, która również się zmniejsza. Wywołuje to zjawisko łączenia szkół. Likwidacje jednych i przejmowanie uczniów i nauczycieli przez inne szkoły. Warto w tym miejscu przypomnieć, że szkoły, mimo realizacji tej samej misji zachowują specyficzną sobie odmiennność. Każda wyraża odmienny układ preferowanych wartości, wewnętrznych sił, które wyrażają się w ich kulturze (choć nie można zapominać o równie silnych wpływach zewnętrznych). Procesy łączenia szkół stanowią również wyzwanie dla ich kultury. W sytuacji konieczności funkcjonowania dwóch wcześniej oddzielnych bytów w jednym z budynków dochodzi do procesu kształtowania się nowego wymiaru kultury szkolnej. Bez profesjonalnej pomocy nie dochodzi do przejścia najbardziej

wartościowych rozwiązań z każdej ze szkół i istnieje niebezpieczeństwo przejścia jednej kultury przez drugą lub pojawienia się konfliktów, które w środowisku edukacyjnym będą destrukcyjne. Pojawiają się również inne wątpliwości. Która z kultur powinna być dominująca? Czy procesy „łączenia” nie dezorganizują nadrzędnego, ciągłego procesu kształtowania kultury pozytywnej kultury szkoły? Warto zatem rozważyć, czy i jaka pomoc oferowana jest szkołom w przejściu przez tak trudny proces, który współcześnie w wielu krajach z tendencją do niżu demograficznego, staje się codziennością dwóch odmiennych społeczności.

3. *Problem zmienności otoczenia a kształtowanie kultury szkoły.* Powszechnie doświadczane poczucie zmiany wydaje się wręcz naturalne i niktogo nie powinno dziwić. W rzeczywistości żyjemy w czasach szybkich zmian. Jeśli zatem szkoły mają skutecznie przygotowywać uczniów do pomyślnego funkcjonowania w XXI wieku, muszą posiadać umiejętność zarządzania procesem zmian. Niestety, problem zmian jest często lekceważony zarówno przez praktyków jak i decydentów szkolnych. O ile łatwo nam zrozumieć konieczność wprowadzania zmian i przekształceń w obliczu reformy edukacji, o tyle w obliczu codziennych sytuacji doświadczanych przez szkoły nie jest to już takie oczywiste i bywa lekceważone. Zmiany wywierają wpływ na szkoły z zewnątrz i wewnątrz. Zmieniają się oczekiwania stawiane przez społeczeństwo szkołom. Również w szkolne życie wprowadzanych jest wiele zaleceń i programów, w dodatku często wdrażanych jednocześnie.

Przeprowadzenie szkoły przez zmianę jej kultury ma szansę powodzenia tylko w atmosferze wzajemnego szacunku, zaufania, ale również samoświadomości i otwartości nauczycieli oraz administracji szkolnej na nowe zewnętrzne oczekiwania, idee w ciągłym procesie przyglądania się własnym wzorcom zachowań, które nawet nieumyślnie mogą przyczyniać się do zaistnienia trudności. Można zatem przyjąć, iż kształtowanie kultury szkoły w perspektywie zmienności otoczenia szkoły jest procesem poznawczym, w którym istotne znaczenie ogrywają tak samo wpływy wewnątrzszkolne, jak i wpływy środowiska, które łącznie kształtują zachowania społeczne. Wówczas kluczowego znaczenia nabiera utrzymanie dynamicznej równowagi między procesami wewnętrznymi i wywierającymi na szkołę wpływ z zewnątrz. W tej perspektywie kształtowanie kultury szkoły staje się procesem ciągłym. W jednakowej mierze tworzy i równoważy wysiłki na rzecz zmiany. Zrozumienie kultury szkoły i sposobu wywierania wzajemnego wpływu „szkoła – członkowie – otoczenie”, ma kluczowe znaczenie w udanej poprawie funkcjonowania szkoły i wzroście efektywności.

Istotne zatem wydaje się wypracowanie wsparcia oferowanego szkołom tak na poziomie lokalnym, jak regionu, czy systemu. Można to interpreto-

wać, jako potrzebę wypracowania szerszej strategii organizacyjnej, która będzie wzmacniać szkoły w podejmowanych działaniach na rzecz poprawy i odnowy szkoły. Wywołuje to potrzebę większej świadomości rangi badań kultury szkoły i znaczenia pozytywnej kultury w procesie nauczania i uczenia się, ale też społeczność szkoły oraz decydenci oświatowi, muszą być bardziej świadomi znaczenia kultury szkoły w poprawie pracy szkoły.

Bibliografia

- Armenakis A., Harris S., Feild H. (1999). A Model for Institutionalizing Interventions Change. *Research in Organizational Change and Development*, No. 12.
- Armenakis A., Harris S., Mossholder K., (1993). Creating Readiness for Organizational Change. *Human Relations*, Vol. 46(6).
- Babicka-Wirkus A., *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*, Wolters Kluwer: Warszawa 2019.
- Birks W., To compare the creation and development of school culture in amalgamated schools and multi-academy trusts from a teacher perspective; a longitudinal, mixed methods multiple case study (dissertation), University of Cambridge 2018.
- Bridges W. (2009). *Managing Transitions (Third Edition)*. Boston: Nicholas Brealey.
- Burnes B. (2004). Kurt Lewin and complexity theories: Back to the future? *Journal of Change Management*, 4(4).
- Chapman, C., Armstrong, P., Harris, A., Muijs, D., Reynolds, D. & Sammons, P. (Eds.), (2012). *School Effectiveness and School Improvement Research: Challenging the Orthodoxy*. Routledge: New York.
- Creemers B., Kyriakides L., Sammons P. (2010). *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. London: Routledge.
- Czerepaniak-Walczak M., *Proces emancypacji kultury szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa, 2018.
- Elbot C., Fulton D. (2008). *Building an intentional school culture: excellence academics and character*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan M., (2008). *The six secrets of change: What the leaders do to help their organization survive and thrive*. San Francisco, CA: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Oxford, OH: Learning Forward.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. London: Taylor & Francis/Falmer.
- Gerry J. Reezigt & Bert P. M. Creemers (2005) A comprehensive framework for effective school improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4).
- Grabow & Heskin, A (1973). Foundations for a radical concept of planning. *Journal of the American Planning*, March.
- Gray D. L., Smith A. E., *Case Studies in 21st Century School Administration: Addressing Challenges for Educational Leadership* SAGE, Thousand Oaks – London – New Delhi 2007.
- Greiner L.E., (1972). Evolution and revolution as organizations grow. *Harvard Business Review*, 50(4).
- Griffore R.J., Phenice L.A., Schweitzer J.H., Green R.L. (2010). Implicit models of school improvement: A mixed method analysis. *Academic Leadership: The Online Journal*, 8(4).

- Higgins-D'Alessandro A. (2010). The trans-disciplinary nature of citizenship and civic/political engagement evaluation. In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp. 559–592). Hoboken, NJ: Wiley.
- Hofstede G., 2000, *Kultura i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, PWE, Warszawa.
- Hopkins D., Stringfield S., Harris A., Stoll L., Mackay T. (2014) School and system improvement: a narrative state of the art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 258.
- Huffman J. B. & Hipp K. K., (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, Maryland: Scarecrow Education;
- Kulawik-Dutkowska J., Teorie zmiany organizacyjnej. W: Klineciewicz, K. (red.) Zarządzanie, organizacje i organizowanie – przegląd perspektyw teoretycznych. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, 2016.
- Legowicz J., Tradycja, dziedzictwo i spadek w historii pokoleń, „Studia Filozoficzne” 1981, nr 7–8.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper & Row
- MacNeil A. J., Prater D. L., Busch S., The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 2009, 12(1).
- Marshak, R. J. (1993). Lewin meets Confucius: A review of the organizational development model of change. *Journal of Applied Behavioral Science*, 29(4).
- Nowosad I. (2019). *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Oficyna Wydawnicza Impuls: Kraków.
- Nowosad I., *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, IBE, Warszawa 2003.
- Ornstein A. C., Hunkins F. P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa 1998.
- Peterson K. D., Enhancing School Culture: Reculturing Schools Excerpted From Positive or negative? *Journal of Staff Development*, 2002, vol.23, no.3.
- Rolf H.G., Buhren C.G, Lindau-Bank D., Müller S., *Manual Schulentwicklung*, Beltz Verlag, Weinheim-Basel 1999.
- Rossmann G., Corbett H., Firestone W. (1988). *Change and effectiveness in schools: A cultural perspective*. Albany, NY: State University of New York Press
- Sarason S. (1982) *The Culture of the School and the Problem of Change* (2nd edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Schein E. H., Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes Toward a Model of Managed Learning. W: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.475.3285&rep=rep1&type=pdf> [dostęp 10. 06. 2020].
- Schermerhorn, J.R. (2008). Zarządzanie. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, s. 330–331
- Stoll L., & Fink D., (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Stoll L., Fink D., (1996). *Changing Our Schools*. Buckingham, England: Open University Press.
- Stoll L., School culture. *School Improvement Network's Bulletin*, 1998, no. 9, Autumn, Institute of Education, University of London.
- Thoonen E., Slegers P., Oort F., Peetsma T., Geijsel F. (2011) How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices, *Educational Administration Quarterly* 47(3).
- Walker H.J., Armenakis A., Bernerth J. B., (2007). Factors influencing organizational change efforts: An integrative investigation of change content, context, process and individual differences. *Journal of Organizational Change Management*, 20(6).

- Wiater W., Schulkultur – ein Integrationsbegriff für die Schulpädagogik? [in:] N. Seibert (Hrsg.), Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen Schulpädagogischen Begriffs, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1997, s. 21; Loeffelmeier R., Erneuerung der Schulkultur – Programm und Praxis in der Weimarer Zeit. „Zeitschrift für Pädagogik“ 2009, 55(3).
- Wilkins, A. (2017). Rescaling the local: multi-academy trust, private monopoly and statecraft in England. *Journal of Educational Administration and History*, 49(2).