

Publikacja jest interesującym i syntetycznym kompendium wiedzy na temat sytuacji konfliktowych w szkole, zarówno w teorii jak i praktyce edukacyjnej. Zawiera cenne rekomendacje oraz narzędzia badawcze.

**Prof. dr hab. Beata Przyborowska**

Biorąc pod uwagę ekstremalny deficyt narzędzi służących badaniu konfliktów w szkole, a już tym bardziej takich, które uwzględniają wielość podmiotów tych konfliktów, stwierdzam, że ogromnym wkładem Autora jest właśnie zaproponowanie takiego narzędzia, osadzonego wyraźnie na wcześniej stosowanych rozwiązaniach, jednak dostosowanego do nowych realiów.

**Prof. UAM dr hab. Michał Klichowski**

# **KOMPETENCJE NAUCZYCIELI W ZAKRESIE ROZWIĄZYWANIA KONFLIKTÓW W SZKOLE STARE PROBLEMY – NOWE UJĘCIE**

**Sławomir Śliwa**

Kompetencje nauczycieli w zakresie rozwiązywania konfliktów...

Sławomir Śliwa

ISBN: 978-83-967882-2-1

**KOMPETENCJE NAUCZYCIELI  
W ZAKRESIE ROZWIĄZYWANIA  
KONFLIKTÓW W SZKOLE  
STARE PROBLEMY – NOWE UJĘCIE**

**KOMPETENCJE NAUCZYCIELI  
W ZAKRESIE ROZWIĄZYWANIA  
KONFLIKTÓW W SZKOLE  
STARE PROBLEMY – NOWE UJĘCIE**

Sławomir Śliwa

Opole 2023

**Recenzenci:**

prof. UAM dr hab. Michał Klichowski

prof. dr hab. Beata Przyborowska

**Korekta:**

Agnieszka Hanulewicz

**Skład tekstu:**

Mirosław Hanulewicz

**Wykresy i grafiki:**

Michał Szwed

**Projekt okładki:**

Mirosław Hanulewicz

**Zdjęcie na okładce:**

PublicDomainPictures z Pixabay

**ISBN:**

978-83-967882-2-1

**Opole 2023****Wydawnictwo Sindruk**

45-594 Opole, ul. Firmowa 12

tel.: +48 77 442 09 69

e-mail: [biuro@sindruk.pl](mailto:biuro@sindruk.pl)

[www.sindruk.pl](http://www.sindruk.pl)

*Pracę tę dedykuję mojej Żonie  
i naszym trzem Córkom*

# S

## SPIS TREŚCI

<b>Wstęp</b>	<b>9</b>
<b>1. Zakłócenia komunikacji interpersonalnej w szkole</b>	<b>13</b>
1.1. Wymiary komunikacji interpersonalnej	13
1.2. Konflikt	15
1.3. Rodzaje konfliktów	19
1.4. Źródła konfliktów	24
1.5. Przebieg konfliktów	31
1.6. Style i sposoby rozwiązywania konfliktów a kompetencje	36
1.7. Konflikty w szkole	50
<b>2. Opis metodyki badań</b>	<b>65</b>
2.1. Od teorii do pytań badawczych – próba ukazania modelu badań	65
2.2. Procedura przygotowania narzędzia badawczego	67

<b>3. Badania właściwe</b>	<b>91</b>
3.1. Dobór próby do badań	91
3.2. Charakterystyka badanych oraz rodzajów konfliktów	92
3.3. Przyczyny konfliktów w szkole oraz sposoby ich rozwiązywania	96
3.4. Style reakcji na konflikt	97
3.5. Style rozwiązywania konfliktów a preferowane metody ich rozwiązywania	98
3.6. Postrzeganie konfliktów, style i metody ich rozwiązywania a zmienne niezależne	100
<b>4. Dyskusja</b>	<b>111</b>
<b>5. Konkluzja</b>	<b>127</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>131</b>
<b>Aneks</b>	<b>141</b>
1. Tablice badania sędziów kompetentnych	141
2. Narzędzia badawcze	152

# W

## WSTĘP

Kompetencje z zakresu rozwiązywania konfliktów wydają się być w dzisiejszych czasach jednymi z kluczowych umiejętności, które powinien posiadać każdy człowiek. Konflikty zdarzają się wszędzie i na każdym etapie życia. Począwszy od piaskownicy, gdzie dzieci testują swoje możliwości wywierania wpływu na innych, poprzez przedszkole i szkołę, kończąc na pracy, jeśli chodzi o ścieżkę zawodową. Konflikty również uwidaczniają się na co dzień w relacjach z bliskimi, sąsiadami, a także w sytuacjach sporadycznych, kiedy wchodzimy w relacje z przypadkowymi ludźmi, a nasze cele różnią się od ich celów. Konflikty w szkole, jak pokazują doświadczenia, również są nieuniknione.

Dlatego istotnym celem edukacji powinno być kształtowanie kompetencji z tego zakresu. Po pierwsze, nauczyciele-pedagodzy powinni uczyć dzieci jak poprawnie należy rozwiązywać konflikty. Po drugie, sami jako kadra pedagogiczna, powinni posiadać wiedzę oraz specjalistyczne umiejętności radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych. Tak więc pierwszym krokiem jest wzmacnianie kompetencji z tego zakresu wśród samego zespołu. Powszechnie wiadomo, że w szkole dochodzi do różnorodnych antagonizmów. Można zaobserwować konflikty pomiędzy uczniami, uczniami a nauczycielami, pomiędzy samymi nauczycielami, nauczycielami a rodzicami, czy też nauczycielami a dyrektorami.

Każdego dnia uczniowie, nauczyciele oraz rodzice spotykają się z różnymi oczekiwaniami, potrzebami czy też innymi punktami widzenia. Biorąc pod uwagę liczbę relacji jakie zachodzą w szkole, wydaje się, że nauczyciele w szczególności narażeni są na trudne, wymagające interwencji sytuacje. Nie da się ich uniknąć, więc lepiej jest zapobiegać ich powstawaniu. W przypadku zaistnienia nieporozumień należy skutecznie je rozwiązywać.

Publikacja ta powstała na bazie doświadczeń i obserwacji związanych z funkcjonowaniem placówek oświatowych, a przede wszystkim funkcjonowaniem w nich pedagogów. Nauczyciele odgrywają kluczową rolę w rozwiązywaniu konfliktów w szkole. Powinni być gotowi do wczesnego wykrywania antagonizmów i reagowania na nie w odpowiedni sposób. Dzięki radzeniu sobie z sytuacjami konfliktowymi w szkole mogą wytworzyć klimat, który sprzyja skuteczniejszemu ich rozwiązywaniu. Dlatego warto poznać różne strategie rozwiązywania sytuacji problemowych i tworzyć przyjazne środowisko, w którym dzieci i młodzież mogą rozwijać się.

W literaturze polskiej i światowej problematyka konfliktów jest podejmowana ustawicznie. Również problematyka konfliktów w szkole. Jednak w szczególności sytuacje te rozpatruje się przez pryzmat miejsca pracy i zarządzania. Dlatego w projekcie tym podjęto próbę skonstruowania narzędzia badawczego, które dotyczyłoby wyłącznie sytuacji konfliktowych w placówkach oświatowych. Są one specyficznym miejscem pracy, co również było brane pod uwagę. Konflikty w szkole negatywnie wpływają na środowisko uczenia się. W publikacji tej przedstawiono różne aspekty związane z problematyką konfliktów oraz sposobów ich rozwiązywania. Szczególnie zwrócono uwagę na przyczyny konfliktów w szkole, a także metody, jakie mogą być wykorzystane do rozwiązywania ich. Ważne jest, aby pamiętać, że konflikty same w sobie nie są złe i mogą przyczynić się do rozwoju placówki, jednak muszą być poprawnie rozwiązane. Konfliktów nie należy się bać, ale trzeba wiedzieć jak umiejętnie postępować, aby osiągnąć swój cel, a przy tym liczyć się z celem drugiej strony konfliktu. Sytuacje problemowe są naturalną częścią interakcji międzyludzkich i mogą prowadzić do rozwoju lub stagnacji placówki. Ponadto w szkole, w której często dochodzi do konfliktów

trudno o efektywną współpracę pomiędzy uczniami, nauczycielami oraz rodzicami.

Pierwszy rozdział niniejszej publikacji dotyczy szeroko rozumianej problematyki konfliktów, z uwzględnieniem konfliktów w szkole. Czytelnik może się dowiedzieć, jak powstają konflikty, jakie są skuteczne metody ich rozwiązywania, a także jakie sposoby reakcji na konflikt podejmują ludzie.

W rozdziale drugim opisana została procedura przygotowania narzędzia badawczego do diagnozowania konfliktów w szkole. Przedstawione są również w nim badania, które były prowadzone wśród nauczycieli z placówek oświatowych na terenie województwa opolskiego. Na zakończenie podjęta została dyskusja na temat wyników badań oraz przedstawiona została wynikająca z niej konkluzja.

Założeniem przedstawionego projektu badawczego było rozpoznanie genezy konfliktów w szkole pomiędzy nauczycielami oraz nauczycielami i rodzicami, a także poznanie w jaki sposób nauczyciele reagują na sytuacje problematyczne oraz jakie metody ich rozwiązywania są przez nich preferowane.

Poprzez zwiększenie świadomości istoty wpływu konfliktów na rozwój środowiska szkolnego można współtworzyć pozytywną kulturę szkolną. Umiejętne rozwiązywanie konfliktów w szkole jest nierozłączną częścią tworzenia przyjaznego środowiska szkolnego. Przyjaznego dla uczniów oraz ich rodziców. Dlatego ważne jest, aby wyedukować nauczycieli, uczniów, a także rodziców jak skutecznie rozwiązywać konflikty poprzez stosowanie odpowiednich strategii. Tworzenie pozytywnego dla rozwoju dzieci i młodzieży oraz przyjaznego środowiska szkolnego staje się priorytetem wśród zadań szkoły. Dzięki podejmowaniu tego typu wyzwań uczeń może czuć się w szkole bezpiecznie, czuć się akceptowany i wspierany.

W tym miejscu składam serdeczne podziękowania Pani prof. dr hab. Beacie Przyborowskiej i Panu prof. UAM dr hab. Michałowi Klichowskiemu za cenne wskazówki jakich mi udzielili podczas realizacji tego projektu.

*Sławomir Śliwa*



# **1. ZAKŁÓCENIA KOMUNIKACJI INTERPERSONALNEJ W SZKOLE**

## **1.1. WYMIARY KOMUNIKACJI INTERPERSONALNEJ**

Warunkiem zaistnienia konfliktu jest postrzeganie przez zaangażowane strony ich relacji jako konfliktowej. Drugą przesłanką jest komunikacja – kluczowy element wszystkich konfliktów. Po pierwsze, konflikty odzwierciedlają się w zachowaniach komunikacyjnych. Po drugie, zachowania komunikacyjne są częstym źródłem konfliktów. Po trzecie, zachowania komunikacyjne są narzędziem rozwiązywania konfliktów (Twardowski, 2015, s. 61).

Komunikacja interpersonalna to kontakt pomiędzy osobami, który polega na wzajemności i współpracy, nawet jeśli jest to kontakt w kłótni. To kontakt, który zdarza się wówczas, gdy każda z zaangażowanych osób mówi i słucha w sposób maksymalizujący to, co osobiste (Stewart, 2010, s. 55).



Dla Ryszarda Jurkowskiego (2004, s. 9) to „proces, w którym podejmuje się, w określonym kontekście (sytuacji), wymiany werbalnych i niewerbalnych komunikatów, w celu osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania”. Dlatego komunikowanie się jest „procesem dwukierunkowym, w którym następuje przepływ treści między nadawcą i odbiorcą, którzy w trakcie tego procesu zamieniają się rolami” (Sobkowiak, 2005, s. 16).

W organizacji, w tym w szkole, część relacji komunikacyjnych ma charakter wymuszony (np. z przełożonym), a część spontaniczny. Komunikacja wymuszona budzi mniej oporów i przynosi lepsze rezultaty, gdy partnerzy przestrzegają nawzajem pewnych reguł, które są dla nich w takim kontakcie bardzo ważne (Sobkowiak, 2005, s. 247).

W komunikacji w organizacji może dojść jednak do zakłóceń. Barbara Sobkowiak (2005, s. 217) wymienia następujące bariery komunikacyjne występujące w organizacji:

- ▶ bariery występujące po stronie nadawcy;
- ▶ bariery występujące po stronie odbiorcy;
- ▶ bariery w jednakowym stopniu odnoszące się do nadawcy i do odbiorcy;
- ▶ bariery generowane przez środowisko fizyczne i społeczne;
- ▶ bariery organizacyjne.

Należy podkreślić to, co twierdzi Zbigniew Nęcki (2000, s. 12-13), że komunikacja interpersonalna może w istotnym stopniu poprawić poziom wzajemnego rozumienia się ludzi, a tym samym zmniejszyć ilość konfliktów, spięć i konfrontacji. Badacz ten uważa, że większość konfliktów nie wynika z różnic interesów i sprzeczności systemów ideologicznych, lecz ze wzajemnej nieznajomości, z nieporozumień spowodowanych nieumiejętnością prowadzenia skutecznej komunikacji międzyludzkiej.

W szczególności ważne jest, by komunikacja w szkole odbywała się bez zakłóceń i nie była przyczyną konfliktów (Göksoy, Argon, 2016 A, s. 204). Porozumienie konieczne jest także, aby uczestnicy procesów komunikowania się posiadali umiejętności radzenia sobie z różnicami (Jurkowski, 2004, s. 10).

Znaczenie komunikacji interpersonalnej polega przede wszystkim na jej zdolności do zwiększenia wzajemnego zrozumienia i zmniejszenia

konfliktów, sporów i konfrontacji między stronami. Konflikty mogą wynikać z różnic interesów, przeciwstawnych wartości, a także nieporozumień spowodowanych nieskuteczną komunikacją. Niezwykle ważne jest, by szkoła zapewniała środowisko, które umożliwia bezkonfliktową komunikację, a uczestnicy zaangażowani w komunikację powinni posiadać umiejętności niezbędne do skutecznej komunikacji.

Jak podkreśla Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2001, s. 141) to właśnie kompetencje komunikacyjne zajmują znaczącą pozycję wśród interpersonalnych kompetencji nauczyciela.

## 1.2. KONFLIKT

Konflikt można rozpatrywać w różnoraki sposób. Z jednej strony kojarzy nam się z czymś przykrym, pewną sytuacją, z którą raczej nie chcielibyśmy mieć do czynienia, ponieważ może wywołać nieprzyjemne uczucia takie jak lęk, strach, czy też wstyd. W szczególności w dzisiejszych czasach interpretacja konfliktu może być różna i każdy może tworzyć swoje definicje. Dla niektórych konflikt jest sytuacją, zjawiskiem pożądanym, bo prowadzi do konstruktywnej zmiany rzeczywistości. Z pewnością znajdują się też takie osoby, które dzięki konfliktom mogą sprawnie i efektywnie, na swój sposób, zarządzać organizacją, a konflikt daje im możliwość bycia sprawnym menadżerem.

Konflikt jest nieunikniony, niezależnie od starań, aby do niego nie dopuścić. Konstruktywne jest postrzeganie konfliktu jako szansy na wprowadzenie zmiany, a umiejętność przeprowadzania negocjacji umożliwia zmianę, która może być korzystna (Msila, 2012, s. 26; McKay, Davis, Fanning, 2002, s. 157; Redpath i in., 2013, s. 100; Todorova, Goh, Weingart, 2022).

Samo słowo „konflikt” ma negatywne konotacje. Zwykle kojarzy się z napięciem, zagrożeniem, niezgodą, rywalizacją, gniewem, wrogością czy też destrukcją (Twardowski, 2015, s. 57). „Konflikt” oznacza sprzeczność interesów, poglądów, kolizję, niezgodę, spór, zatarg (<https://sjp.pwn.pl/doroszewski/konflikt;5441594.html>).

Konflikt to spór przynajmniej dwóch współzależnych stron, które dają mu wyraz. Strony te uznają, że ich cele są niezgodne oraz stwierdzają, że wzajemnie przeszkadzają sobie w realizacji swoich celów. Można go postrzegać w kategoriach: 1) umiarkowanej różnicy, 2) sporu, 3) kłótni, 4) kampanii, 5) sporu sądowego czy też 6) walki lub wojny (Hocker, Wilmot, 2011, s. 32).

W każdym konflikcie można wyróżnić jego strony (partnerów), przedmiot, przyczyny i skutki (Twardowski, 2015, s. 58). Konflikt związany jest ze sprzecznością interesów, niezgodnością poglądów na tę samą sprawę prowadzącą do zatargu, sporu o wartości czy też sposobu działania w obszarze istotnego interesu różniących się stron. Może przyjmować znaczenie teoretycznego wyrazu pewnych zjawisk społecznych lub też oznaczać realnie trwającą sytuację (Uniszewski, 2000, s. 121-122). Pojawia się wówczas, gdy jedna ze stron pragnie utrzymać jakiś określony stan rzeczy, a druga dąży do jego zmiany, bądź też wówczas, gdy obie strony dążą do zmiany określonego stanu rzeczy, ale cele lub sposoby zmiany są różnie pojmowane (Białyszewski, 1983, s. 35).

Natomiast sytuacja konfliktowa oznacza (Uniszewski, 2000, s. 122):

- ▶ stan stosunków międzyludzkich, który może w każdej chwili przekształcić się w czynny zatarg z charakterystycznymi dla niego następstwami;
- ▶ całość okoliczności faktycznych i prawnych towarzyszących eskalacji zachowań uczestników konfliktu, a w praktyce brak możliwości zażegnania konfliktu, który przekroczył już swoją masę krytyczną, stał się faktem i wywołuje dalsze następstwa.

W definicjach konfliktu na plan pierwszy wysuwa się kwestia sprzeczności poglądów, przekonań, dążeń, motywów czy interesów. Sprzeczności te wywołują różnorodne konsekwencje zarówno dla pojedynczych osób, jak i dla całych zespołów (Poplucz, 1973, s. 29; Jeong, 2010, s. 8).

Słowo „konflikt” do niedawna, a może nawet jeszcze dla niektórych również dziś, ma znaczenie pejoratywne i używano go jako synonimu takich pojęć jak: przemoc, destrukcja czy też irracjonalność. Zgodnie z tą definicją, konfliktu zatem należało unikać. Jednak współczesne ujęcie konfliktu związane jest z perspektywą interakcyjną. Perspektywa ta akceptuje konflikt, wręcz zachęca do konfliktu, wychodząc

z założenia, że harmonijna, pokojowa, spokojna i współpracująca grupa łatwo staje się statyczna, bierna i niewrażliwa na potrzebę zmian i innowacji. Dlatego według niej, przywódcy grupy powinni dążyć do podtrzymania konfliktu na poziomie minimalnym, wystarczającym do zachowania aktywności, samokrytycyzmu i kreatywności (Robbins, 2001, s. 178-179).

Powszechnym typem konfliktów są konflikty interpersonalne, które stanowią nieodłączny element ludzkiej egzystencji. Pojawiają się wszędzie tam, gdzie ludzie się spotykają i współpracują. Ich powodem są rozbieżności w celach, potrzebach, postawach, przekonaniach, poglądach czy też sposobach postępowania itp. To, czy wpłyną na wzajemne relacje w sposób pozytywny czy negatywny, zależy od sposobu postępowania uczestników konfliktu (Twardowski, 2015, s. 58; Cywińska, 2004, s. 13-14).

Z kolei wszelkie zachowania czy oparte na nich stosunki, wynikające z realnej lub pozornej sytuacji konfliktowej, skierowane na realizację przez daną grupę jej interesów, napotykające przeciwstawne działania innych grup są rozumiane przez Janusza Muchę jako konflikty społeczne (1978, s. 23).

Tak więc konflikt występuje we wszystkich obszarach ludzkiej aktywności, poczynając od konfliktów w sumieniu pojedynczego człowieka przy wyborze w sprawach osobistych, poprzez konflikty w rodzinie, w wąskiej grupie przyjaciół, a skończywszy na potężnych konfliktach zbrojnych (Uniszewski, 2000, s. 121). Konflikty oscylują od epizodu do epizodu w nieustannie rozwijającym się wzorze interakcji między głównymi stronami. Posunięcia i interpretacje dokonywane przez jedną stronę wpływają na posunięcia i interpretacje dokonywane przez pozostałych (Hocker, Wilmot, 2011, s. 42).

Konflikt stwarza zarówno niebezpieczeństwo, jak i szansę. Zmiana naszego zwyczajowego zachowania, nauczenie się tego, co nie przeszkodzi nam, wymaga zastanowienia się nad tkwiącymi głęboko w nas wartościami, a także przekonaniami (Hocker, Wilmot, 2011, s. 55). Trzeba też pamiętać o tym, że to nie konflikt jest źródłem nieporozumienia i walki między ludźmi, a sposób jego rozstrzygnięcia wpływa na dalsze interakcje pomiędzy stronami (Gut, Haman, 2001, s. 14).

Warto pamiętać, że konflikty można rozważać z potencjalnie pozytywnego punktu widzenia. Lepiej konflikt zaakceptować, postrzegać go jako nieunikniony, a nie tracić energię na szukanie winnych oraz unikanie konfliktu. Może on pokazać, że istnieją problemy, które należy rozwiązać (Hocker, Wilmot, 2011, s. 69; Adler, Rosenfeld, Proctor II, 2006, s. 377-388). Poprzez konstruktywny spór, konkurujące ze sobą strony mogą wprowadzać coś dobrego dla każdej organizacji przez wypracowanie nowych sposobów działania dla organizacji, a także a nowych metod współpracy ze sobą.

Według zwolenników tego podejścia konflikty interpersonalne i intergrupowe o umiarkowanym natężeniu są korzystne. Po pierwsze, powodują u partnerów wzrost motywacji i energii, a to ułatwia realizację powierzonych im zadań. Po drugie, odmienne punkty widzenia i konieczność znajdowania rozwiązań pobudzają kreatywność partnerów. Po trzecie, konieczność obrony własnego stanowiska zmusza do formułowania precyzyjnych poglądów i logicznych argumentów. Po czwarte, odmienność stanowisk pomaga stronom konfliktu w kształtowaniu własnej tożsamości (Twardowski, 2015, s. 60).

Dysfunkcyjny charakter mają te sytuacje, w wyniku których dochodzi do wzrostu poziomu napięcia, osłabienia integracji w obrębie zespołu, a także nasilenia tendencji rywalizacyjnych. W konsekwencji zmniejsza się efektywność realizowanych zadań oraz spada jakość wykonywanej pracy, co w perspektywie może oznaczać znaczne obniżenie wydajności danego systemu organizacyjnego (Chrapek, 2011, s. 99).

Współczesne koncepcje związane z definiowaniem pojęcia konfliktu zakładają, że jest on niezbędny do zwiększenia wydajności w organizacji, a co więcej, wiele teorii zachęca do podejmowania konfliktu, aby wzrósł poziom samokrytycyzmu, kreatywności i innowacyjności.

Konflikty zdarzają się każdego dnia, a skuteczne zarządzanie nimi jest kluczowym elementem sukcesu organizacyjnego i menedżerskiego. Należy pamiętać, że konflikt jest faktem w naszym życiu i jeśli jesteśmy w stanie go zrozumieć i docenić jego wpływ na efektywność pracy, możemy uczynić konflikt użytecznym i wykorzystać go do osiągnięcia lepszych wyników w organizacji (Spaho, 2013, s. 106).

W przeszłości słowo „konflikt” miało negatywną konotację i często kojarzyło się z przemocą, zniszczeniem, czy też irracjonalnym podejściem do siebie zwaśnionych stron. Prowadziło to do przekonania, że konfliktu należy unikać. Jednak współczesne spojrzenie na konflikt opiera się na podejściu interakcjonistycznym, które akceptuje, a nawet zachęca do konfliktu. Dzieje się tak dlatego, że coraz częściej sytuacje konfliktowe spostrzegane są jako sposób na przełamanie impasu i generowanie nowych rozwiązań. Dlatego liderzy grup dążą do utrzymania konfliktu na minimalnym poziomie, aby generować aktywność, samokrytykę i kreatywność.

### 1.3. RODZAJE KONFLIKTÓW

Aleksandra Błachnio i Wojciech Maliszewski (2015, s. 106) klasyfikują konflikty między innymi ze względu na sprzeczności, z których one same wynikają. W tym podejściu możliwy jest podział konfliktów na:

- ▶ ekonomiczne (podział pracy i płacy),
- ▶ socjalne (warunki pracy),
- ▶ ideologiczne, aksjologiczne itp. (polityczne).

Ze względu na zasięg, autorzy dokonują podziału konfliktów na toczące się w skali makro- i mikrospołecznej.

Stosując jako kryterium wyróżnienia formę, w jakiej przejawiają się konflikty w różnych sytuacjach społecznych, można je podzielić na:

- ▶ jawne – ukryte,
- ▶ zorganizowane – niezorganizowane.

W przypadku konfliktu jawnego strony mogą niekiedy nie mieć żadnych zahamowań przed ujawnianiem sytuacji konfliktowej, w jakiej się znalazły. Przeciwnie, mogą czynić starania w celu pozyskania świadków lub rozjemców w procesie rozwiązywania zaistniałej sprzeczności. Kiedy natomiast strony, z różnych dla siebie istotnych powodów, wolą stan konfliktu ukrywać przed otoczeniem, rozwiązania sprzeczności poszukują wtedy bądź wyłącznie we wzajemnych interakcjach, bądź przez próby pośredniego oddziaływania na otoczenie np. przez rozsiewanie plotek, wysyłanie anonimów lub rozgrywki personalne (Sikorski, 2006, s. 247).

Ciekawy podział konfliktów zaproponowała Iwona Salejko-Szyszcak, co obrazuje tabela poniżej.

**Tabela 1.** Klasyfikacja konfliktów

Kryterium klasyfikacji konfliktów	Rodzaje konfliktów
Przedmiot konfliktów	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ ekonomiczne</li> <li>▶ socjalne</li> <li>▶ polityczne</li> <li>▶ warstwowe</li> <li>▶ klasowe</li> <li>▶ ideologiczne</li> <li>▶ kulturowe</li> <li>▶ konflikty wartości i celów</li> </ul>
Podmioty konfliktów (charakter zaangażowanych podmiotów konfliktów)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ jednostkowe (interpersonalne, indywidualne wewnętrzne jednostki)</li> <li>▶ zbiorowe               <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ interpersonalne</li> <li>▷ intragrupowe (wewnątrzgrupowe)</li> <li>▷ intergrupowe (międzygrupowe)</li> <li>▷ interorganizacyjne (międzyorganizacyjne)</li> </ul> </li> </ul>
Przyczyny konfliktów	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ obiektywne</li> <li>▶ subiektywne               <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ racjonalne</li> <li>▷ irracjonalne</li> </ul> </li> </ul>
Podłoże konfliktów	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ rzeczowe</li> <li>▶ emocjonalne (personalne)</li> </ul>
Umiejscowienie źródła konfliktów	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ autonomiczne</li> <li>▶ wtórne</li> </ul>
Zasięg konfliktów	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ konflikty w mikroskali społecznej</li> <li>▶ konflikty w makroskali społecznej</li> <li>▶ konflikty w megaskali społecznej</li> </ul>
Stopień nasilenia konfliktów między grupami	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ spory (sprzeczki)</li> <li>▶ starcia</li> <li>▶ kryzys</li> </ul>

Kryterium klasyfikacji konfliktów	Rodzaje konfliktów
Stopień złożoności konfliktów	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ elementarne (proste)               <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ normatywne</li> <li>▷ interesów</li> <li>▷ poznawcze</li> </ul> </li> <li>▶ molekularne (złożone)</li> </ul>
Sposób przejawiania się konfliktów	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ jawne i ukryte</li> <li>▶ zorganizowane (inspirowane i kierowane) i niezorganizowane</li> <li>▶ łagodne i ostre</li> </ul>
Charakter sprzeczności	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ konflikty o wewnętrznym charakterze sprzeczności i konflikty o zewnętrznym charakterze sprzeczności</li> <li>▶ konflikty o antagonistycznym charakterze sprzeczności i konflikty o nieantagonistycznym charakterze sprzeczności</li> <li>▶ konflikty o głównym i pobocznym charakterze sprzeczności</li> </ul>
Związek między obiektywnym stanem spraw a subiektywnym postrzeganiem ich przez strony	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ realne</li> <li>▶ przypadkowe</li> <li>▶ przemieszczone</li> <li>▶ źle przypisane</li> <li>▶ potencjalne</li> <li>▶ fałszywe</li> </ul>
Czas trwania konfliktów	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ długotrwałe</li> <li>▶ krótkotrwałe</li> </ul>
Skutki konfliktów	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ konstruktywne (funkcjonalne)</li> <li>▶ destrukcyjne (dysfunkcjonalne)</li> </ul>
Skuteczność konfliktów	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ skuteczne</li> <li>▶ nieskuteczne</li> <li>▶ przeciwnskuteczne</li> </ul>

**Źródło:** Salejko-Szyszcak, 2011, s. 145.

Konflikt może pełnić rolę zarówno destrukcyjną, jak i konstruktywną. Do negatywnych skutków konfliktu, związanych z kosztami o charakterze społecznym, ekonomicznym czy emocjonalnym, można zaliczyć między innymi: niestabilność sytuacji, rywalizację, wrogie nastawienie stron, stres, frustrację, silne napięcie stron konfliktu. Ważnym pozytywnym aspektem jest fakt, że przeciwstawne poglądy stają się motorem postępu, sprzyjają powstawaniu nowych wartości, idei, twórczych pomysłów, pobudzają zainteresowanie rozwiązywaniem problemów (Roszkowska, 2011, s. 11). Z kolei Jan Poplucz (1973, s. 34) pisze o konfliktach pozytywnych i negatywnych. Te pierwsze mogą przyczynić się do postępu w pracy, zaś drugie hamują ten postęp. Morton Deutsch (2005, s. 22) wskazuje na dwa typy wzajemnych zależności między celami:

- ▶ pozytywna: cele powiązane są w taki sposób, że ilość lub prawdopodobieństwo osiągnięcia celu przez daną osobę jest w pozytywny sposób powiązane z ilością lub prawdopodobieństwem osiągnięcia celu przez drugą osobę;
- ▶ negatywna: cele są powiązane w taki sposób, że ilość lub prawdopodobieństwo osiągnięcia celu jest negatywnie powiązane z ilością lub prawdopodobieństwem osiągnięcia celu przez drugą osobę.

Deutsch wyróżnia także dwa rodzaje kontekstu, w którym występuje konflikt: kooperacyjny i rywalizacyjny. Kontekst kooperacyjny polega na tym, że strony nastawione są na znalezienie porozumienia. W kontekście rywalizacyjnym natomiast strony dążą do pokonania przeciwnika. Według Deutscha każdy konflikt prowadzi więc, wcześniej czy później, albo do konstruktywnego kompromisu, albo do destruktywnej walki (Sikorski, 2006, s. 249).

Czesław Sikorski (2006, s. 247) dzieli konflikty na przewlekłe lub ostre. „Konflikt przewlekły lub zimny oznacza umiarkowane emocje, ale utrzymujące się u stron konfliktu przez dłuższy czas. Stosunki między stronami są konfrontacyjne, ale nie pociągają za sobą szerzej zakrojonych i zdecydowanych działań. Konflikt ostry (gorący) charakteryzuje się natomiast intensyfikacją działań konfrontacyjnych, którym towarzyszą silne emocje. Utrzymanie stanu silnego pobudzenia

emocjonalnego w dłuższym czasie jest trudne, dlatego konflikty ostre są zwykle krótkotrwałe i przechodzą w fazę konfliktu przewlekłego”.

Jak pisze Krystyna Balawajder (1994, s. 19) konflikt można również rozpatrywać w dwóch obszarach – interpersonalnym i intrapersonalnym. „W pierwszym obszarze konflikt sprowadza się do wymiany negatywnych oddziaływań między jego uczestnikami. Proces ten przebiega następująco: oddziaływania jednej osoby, uznane przez drugą za negatywne, wywołują reakcje polegające na wywieraniu negatywnego wpływu na partnera. W rezultacie odbiorca negatywnego wpływu sam skłania się do działań negatywnych wobec partnera. Uczestnicy konfliktu rewanżują się sobie negatywnymi oddziaływaniami i ciężko im zakończyć tę wymianę”.

Natomiast w wymiarze intrapersonalnym konflikt jest procesem wewnętrznym, na który składają się emocjonalne, poznawcze i motywacyjne zdarzenia. Są one ze sobą powiązane i tworzą charakterystyczny dla konfliktu interpersonalnego układ, który polega na współwystępowaniu negatywnych emocji i negatywnego obrazu partnera (Balawajder, 1994, s. 19).

Pomiędzy obszarem intrapersonalnym i interpersonalnym konfliktu zachodzą specyficzne interakcje o charakterze sprzężeń zwrotnych. Percepcja negatywnego wpływu partnera interakcji i atrybucja przyczyn tego wpływu w partnerze uruchamia mechanizmy wewnętrzne. Pojawia się wtedy wewnętrzny syndrom konfliktu: negatywne emocje i negatywny obraz partnera. Wystąpienie tego syndromu ułatwia „oddawanie” partnerowi negatywnych wpływów. Negatywne oddziaływania partnera wzmacniają wewnętrzny syndrom konfliktu u podmiotu (negatywne emocje – negatywny obraz drugiej osoby), a obecność tego syndromu sprzyja wywieraniu przez podmiot negatywnych oddziaływań na partnera, czyli podtrzymuje zewnętrzny syndrom konfliktu. W ten sposób siły zewnętrzne i wewnętrzne „współpracują” nad utrzymaniem i „rozwojem” konfliktu interpersonalnego (Balawajder, 1998, s. 78).

Konflikty interpersonalne pojawiają się między co najmniej dwiema osobami w środowisku organizacji: między pracownikami, między pracownikiem a przełożonym lub między kierownikami tego samego

szczebla. Źródłami tych konfliktów są najczęściej: różnice poglądów, sprzeczność interesów, walka o awans, nagrody i przywileje oraz dostępność dóbr organizacyjnych. Inną przyczyną konfliktów interpersonalnych jest pełnienie przez jedną osobę wielu odpowiedzialnych funkcji w tym samym czasie, co często uniemożliwia spełnienie sprzecznych oczekiwań. Kolejnymi źródłami konfliktów są niskie kwalifikacje zawodowe, brak kompetencji kierowników i zaburzona komunikacja interpersonalna (Więcek-Janka, 2006, s. 113).

Natomiast Heinz-Rolf Lückert (1957, za: Poplucz, 1973, s. 27) dzieli konflikt na wewnętrzny, który rozgrywa się w psychice jednostki oraz konflikt zewnętrzny, który rozgrywa się między dwiema czy też więcej osobami.

Należy wziąć pod uwagę, jak twierdzi Jan Poplucz (1973, s. 28), że podział konfliktów na wewnętrzne i zewnętrzne jest dość trudny do przeprowadzenia, ponieważ niemal w każdym przypadku mamy do czynienia ze splotem sytuacji zewnętrznej i osobistych motywów, poglądów i dążeń odzwierciedlających się w ludzkich zachowaniach.

Warto w tym miejscu przytoczyć również pojęcie „konstruktywnego sporu”. Występuje on wówczas, gdy pomysły, informacje, wnioski, teorie oraz opinie dwóch osób nie są ze sobą zgodne i obydwie te osoby dążą do osiągnięcia porozumienia. Aby umiejętnie kierować sporem, uczestnicy powinni posiadać umiejętności pracy w zespole i zarządzania konfliktami (Johnson, Johnson, Tjosvold, 2005, s. 66-70).

## 1.4. ŹRÓDŁA KONFLIKTÓW

Christopher W. Moore (2012, s. 76-77) stosuje podział konfliktów ze względu na:

- ▶ „Konflikty odzwierciedlające różnice wartości, które są powodowane przez różne kryteria oceny pomysłów lub zachowań, wyłączne cele istotne przez swoją bliskość, różne style życia, ideologię bądź religię.
- ▶ Konflikty dotyczące relacji, które są powodowane przez silne emocje, powszechne błędne postrzeganie lub stereotypy, złą lub błędną komunikację, powtarzające się negatywne zachowania.

- ▶ Konflikty dotyczące informacji związane z brakiem informacji, błędną informacją, różniącymi się poglądami odnośnie do tego, co jest ważne, różnymi sposobami interpretacji informacji lub danych, różnymi procedurami interpretacji.
- ▶ Konflikty dotyczące sprzecznych interesów, które są spowodowane domniemaniami lub faktycznym konkurowaniem o zaspokojenie materialnych interesów, interesy proceduralne, interesy psychologiczne.
- ▶ Konflikty strukturalne wywoływane poprzez destruktywne schematy zachowania lub interakcji, nierówną kontrolę własności lub dystrybucję zasobów, nierówny rozkład sił i władzy, czynniki geograficzne, fizyczne bądź środowiskowe, utrudniające współpracę, czy też ograniczenia czasowe”.

Jak twierdzą Aneta Chybicka i Malwina Puchalska (2018, s. 73-76) poszczególne rodzaje konfliktów cechują się następującymi oznakami:

- ▶ „Konflikt wartości – wynika z odmiennych wartości stron konfliktu. Im bardziej odmienne wartości rozpoznawane są u drugiej osoby, tym głębsza niechęć się rodzi w stosunku do niej. Zachowania wypływające z odmiennego systemu aksjologicznego są niezrozumiałe i nieuzasadnione.
- ▶ Konflikt relacji – cechuje się często złymi stosunkami pomiędzy stronami, negatywnym nastawieniem, podejrzliwością, brakiem zaufania, nieprzyjemną wymianą zdań, budowaniem koalicji czy też opozycji. Jednym z najczęstszych powodów tego konfliktu jest również niewłaściwy sposób komunikowania się.
- ▶ Konflikt danych (informacji) – polega na tym, że któraś ze stron konfliktu lub obie, nie mają informacji na sporny temat, bądź mają niepełne informacje, błędnie je interpretują lub nie posiadają skutecznych umiejętności komunikacyjnych, aby przekazać informacje w taki sposób, żeby były odbierane zgodnie z intencją nadawcy.
- ▶ Konflikt interesów – strony próbują realizować własne interesy kosztem innych, których postrzegają jako przeciwników.
- ▶ Konflikt struktury – nie jest wynikiem złych relacji międzyludzkich, odmiennych interesów, braku informacji czy cenionych wartości, a wynika wprost z organizacji pracy”.

Z kolei zdaniem Czesława Sikorskiego (2006, s. 249) źródła konfliktów można upatrywać w czterech podstawowych grupach: kulturowych, strukturalnych, funkcjonalnych i osobowościowych.

- ▶ „Kulturowe przyczyny konfliktów mogą mieć bezpośredni lub pośredni charakter. Różnice kulturowe prowadzą bezpośrednio do konfliktu, gdy mamy do czynienia z niezgodnością wartości i norm społecznych, a strony nastawione są na «dawanie świadectwa prawdzie», a nie na poszukiwanie kompromisu. Jest to najczęstsza przyczyna konfliktów między grupami ideologicznymi. Różnice kulturowe mogą być pośrednią przyczyną konfliktów, gdy odnoszą się do postaw i zachowań. Zderzenie postaw ludzi reprezentujących różne wzory kulturowe w tym zakresie jest źródłem dyskomfortu psychicznego związanego z poczuciem niepewności w sprawach, które do tej pory wydawały się oczywiste i naturalne. Powoduje to trudności w komunikacji społecznej i w uzgadnianiu działań, co bezpośrednio prowadzić może do rozmaitych konfliktów.
- ▶ Strukturalne tło konfliktów wynika z miejsca zajmowanego przez rywalizujące ze sobą osoby lub grupy w organizacyjnym podziale pracy i w organizacyjnym podziale władzy. Poczucie dyskryminacji lub potrzeba obrony własnej pozycji mogą być w tym wypadku źródłem sytuacji konfliktowej.
- ▶ Przyczyny funkcjonalne konfliktów są ściśle związane ze strukturalnymi, ponieważ najczęściej z nich wynikają. Przyczyny strukturalne oznaczają pewien stan stworzony przez cechy struktury organizacyjnej. Przyczyny funkcjonalne dotyczą zaś procesów, które w tej strukturze zachodzą. Konflikt na tle funkcjonalnym pojawia się jako skutek interakcji między pracownikami i zespołami pracowniczymi, kiedy ujawniają się różnice celów i sposobów ich realizacji. Dodać przy tym należy, że sama niezgodność celów, przy braku relacji wynikających z zależności związanych z podziałem zasobów lub sposobem działania, nie może być przyczyną konfliktu.
- ▶ Do osobowościowych przyczyn konfliktów należy zaliczyć:
  - ▷ wady psychiczne, jak np. zachwianie równowagi psychicznej lub nadmierna pobudliwość;

- ▷ predyspozycje psychiczne, jak np. porywczność, egoizm, skłonność do dominacji, pedantyzm;
- ▷ nabyte doświadczenia, które owocują bądź nadmiernie rozbudzonymi ambicjami, bądź frustracją na skutek niemożności zaspokojenia jakichś potrzeb czy wreszcie skłonnością do przesadnego demonstrowania określonych preferencji lub niechęci”.

Krystyna Balawajder (1998, s. 94–95), podobnie jak Louis R. Pondy (1972) i Maria Holstein-Beck (1970), upatruje źródeł konfliktów w organizacji w:

- ▶ „rywalizacji do ograniczonych zasobów pozostających w dyspozycji organizacji. Konflikt podziału dóbr może pojawić się w każdej sytuacji, ponieważ połączone pragnienia wszystkich uczestników organizacji zawsze są większe niż możliwości zaspokojenia ich przez organizację.
- ▶ pragnieniu autonomii i potrzebie kontroli. Konflikt na tle sprawowania władzy rodzi się z odmiennego spojrzenia kierowników i podwładnych na zakres i wielkość obszaru kontroli, jaki kierownik ma nad podwładnymi. Kierownik dąży do zwiększenia kontroli nad podwładnym, podwładny zaś do ograniczenia zakresu władzy kierownika. Realizacja potrzeby władzy kierownika napotyka sprzeciw ze strony potrzeby autonomii u podwładnego i to stanowi źródło konfliktów.
- ▶ koordynacji działań organizacji jako całości. Konflikt w tym obszarze powstaje na tle koordynacji działań wyodrębnionych części organizacji. Każda z części realizuje własne cele, ale równocześnie musi współdziałać z innymi częściami, aby osiągnąć wspólne cele całej organizacji. Konflikt powstaje, gdy cele jednej z części organizacji są niezgodne z celami innej.
- ▶ wprowadzaniu zmian organizacyjnych. Do powszechnych przyczyn konfliktów w organizacji zaliczyć też można wprowadzanie zmian organizacyjnych. Wprowadzanie nowości bywa atrakcyjne dla ich autorów, natomiast inni członkowie organizacji upatrują w nich raczej trudności i kłopotów, nie dostrzegają korzyści, lecz koszty, jakie trzeba ponieść. Przyczyną konfliktu są różnice w ocenie wartości wprowadzenia zmiany i jej kosztów pomiędzy

osobami je wdrażającymi a innymi, których te zmiany także dotyczą”.

Natomiast przyczyn uwarunkowań konfliktów interpersonalnych Krystyna Balawajder (1992, s. 55) upatruje w następujących obszarach:

- ▶ „Uwarunkowania środowiskowe, do których zaliczyć można fizyczne, materialne, ekonomiczne i społeczne warunki życia ludzi. W tym obszarze tkwią obiektywne sprzeczności między ludźmi, określane też mianem konfliktu interesów.
- ▶ Uwarunkowania intraindywidualne, czyli rozmaite właściwości charakterystyczne dla każdej ze stron, takie jak: cechy osobowościowe, postawy, właściwości temperamentne.
- ▶ Uwarunkowania interindywidualne odnoszące się do niezgodności między względnie trwałymi właściwościami stron m.in. do niezgodności osobowościowych, sprzecznych nawyków, odmiennych przekonań”.

Z kolei Ewa Roszkowska (2011, s. 16-18) wymienia następujące przyczyny konfliktu:

- ▶ „Niezaspokojone potrzeby człowieka. Są one najważniejszym źródłem konfliktów. Na podstawie typologii Abrahama Masłowa potrzeby ludzkie są zaspokajane według pewnej określonej hierarchii. W pierwszej kolejności powinny być zaspokajane potrzeby fizjologiczne, tj.: głód, pragnienie, odpoczynek, sen, a następnie potrzeba bezpieczeństwa, tj.: ochrona, stabilność, dobre samopoczucie, w dalszej kolejności potrzeby społeczne, tj.: przyjaźń, akceptacja przez innych, prestiż. Szczyt piramidy stanowią potrzeby indywidualne, do których zaliczamy: szacunek do siebie, wolność, samorealizację.
- ▶ Przeszkody w komunikacji. Bardzo często źródłem nieporozumienia są błędy w komunikacji między stronami lub zupełny brak takiej komunikacji. Dużą trudność może sprawiać komunikacja międzyludzka związana z kompleksowym rozpatrywaniem spraw, szczególnie pod wpływem emocji, gniewu. Przyczyną problemów w komunikacji mogą być również: cechy osobowości, brak pełnego poznania i zrozumienia problemu. Czynnikiem utrudniającym sytuację może być także

nieznajomość zwyczajów kultury i obyczajowości drugiej strony. Komunikacja może być z jednej strony istotnym źródłem konfliktów, z drugiej strony natomiast nadzieją na jego rozwiązanie.

- ▶ Emocje. Często stanowią siłę napędową konfliktu. Gdyby ludzie postępowali zawsze racjonalnie, zgodnie z najlepszym sposobem zaspokojenia własnych potrzeb, wykorzystując zasady poprawnej komunikacji, wiele konfliktów nie miałoby miejsca lub szybko uległyby rozwiązaniu. Emocje mogą stanowić o sile jednej ze stron, przyczyniać się do zaostrzenia sytuacji konfliktowej, eskalacji konfliktu. Emocje są przyczyną konfliktu, ale także mogą służyć jego zapobieganiu, kierowaniu czy kontroli. Sztuką postępowania w sytuacjach konfliktowych jest również odpowiednie kierowanie emocjami, czemu może służyć np. pomoc trzeciej strony.
- ▶ Różnice w celach, poglądach, systemie wartości. Podłożem konfliktu mogą być różnice w celach, sposobach ich realizacji czy podziale dóbr. Konflikt może wynikać z innego rozumienia tego, co jest dobre, a co złe, stosowania odmiennych reguł postępowania. Do jego powstawania może przyczynić się możliwość różnego interpretowania pełnionych ról. Jeśli konflikt dotyczy fundamentalnych wartości, zasad, norm, bywa bardzo trudny do rozwiązania, choć z drugiej strony znalezienie wspólnych wartości, norm postępowania może okazać się dobrą podstawą do poszukiwania porozumienia.
- ▶ Struktura konfliktu jest związana z kontekstem sytuacji, w którym znajdują się strony uczestniczące w konflikcie. Podstawowe elementy struktury to: dostępność dóbr, ich dystrybucja, procedury podejmowania decyzji, ograniczenia czasowe, sposoby wzajemnej komunikacji, fizyczne ograniczenia, dostępność i wiarygodność informacji, struktury organizacyjne, presja polityczna. Czasami warunki określające kontekst konfliktu ulegają zmianom w czasie procesu jego rozwiązywania. Nawet, jeśli wspólne interesy mogą skłaniać do współpracy lub porozumienia, warunki zewnętrzne mogą sprzyjać powstawaniu sytuacji konfliktowej.



- ▶ Historia. Konflikt nie może być dobrze zrozumiany bez rozpoznania jego historycznych uwarunkowań.
- ▶ Różnice kulturowe społeczeństw. Kulturowe podłoże konfliktu może być istotnym elementem sporów, decydując o jego przebiegu, a często i wyniku. Świadczą o tym konflikty na tle: rasowym, religijnym, narodowościowym. Uwarunkowania kulturowe mają wpływ na: indywidualny styl rozwiązywania konfliktów, sposób komunikacji, historię, sposób reagowania w sytuacjach konfliktowych, emocje, wartości czy strukturę.
- ▶ Cechy osobowości, indywidualne style zachowania mogą mieć wpływ na powstawanie i rozwój konfliktów, warunkują sposób komunikacji między stronami, emocje.
- ▶ Relacje między stronami. Wzajemna zależność lub zależność asymetryczna pomiędzy stronami jest potencjalnie konfliktogenna. Strona mająca przewagę może wymuszać znaczne ustępstwa na swoją korzyść, a strona słabsza może podporządkować się lub podjąć walkę.
- ▶ Istotne różnice w perspektywie czasowej. Konflikt pojawia się, gdy dla jednej ze stron niezbędne jest uzyskanie pewnych efektów natychmiast, podczas gdy druga strona może planować działania w dłuższym okresie. Bywa tak, że natychmiastowa korzyść jest mniejsza niż korzyść, jaką można osiągnąć później. Czynniki oczekiwania i upływu czasu jest ważny szczególnie w działaniach ekonomicznych.
- ▶ Subiektywna ocena sytuacji. Konflikt pojawia się, gdy ludzie nie dysponują potrzebnymi informacjami, posiadają niepełne informacje lub odmiennie je interpretują”.

Należy też podkreślić, że konflikty dotyczące różnych wartości (przekonań, priorytetów, zasad) są zazwyczaj trudniejsze do rozwiązania. Występują one kiedy jednostka ma ukształtowany system wartości, trwałe przekonania, że określone działanie lub cecha jest lepsze od innego działania lub jakości (Crowford, Bodine, 1996, s. 8).

Anna Adamus-Matuszyńska (2019, s. 137) dzieli przyczyny konfliktów na jawne i ukryte. Przyczyny jawne (bezpośrednie, ujawniane w trakcie interakcji pomiędzy stronami sporu): bezpośrednie zachowania

zachodzące pomiędzy podmiotami; uwarunkowania psychologiczne jednostek i grup: emocje, osobowość, temperament; stanowisko każdej ze stron w kwestii sporu. Przyczyny ukryte (pośrednie, niewidoczne w relacjach pomiędzy stronami sporu): interesy, potrzeby, wartości.

Ryszard Jurkowski (2004, s. 130) źródeł konfliktów w grupie społecznej upatruje w cechach konstrukcji psychospołecznej członka grupy (sądy poznawcze, samowiedza, samoocena, emocje, potrzeby, postawy, poczucie własnej wartości, przyjęty system wartości), cechach stanowiska pracy, cechach środowiska pracy, a nawet cechach makrospołecznych.

Konflikty mogą wynikać z różnic w wartościach, które mogą być spowodowane różnymi kryteriami oceny pomysłów lub zachowań. Konflikty te mogą również powstać z powodu wykluczających się celów, które są istotne ze względu odmienny styl życia, ideologię czy też religię. Dodatkowo, konflikty w relacjach mogą pojawić się z powodu silnych emocji, wspólnych błędnych wyobrażeń lub stereotypów, słabej komunikacji albo powtarzających się negatywnych zachowań. Konflikty biorą się również z braku informacji, błędnych informacji, lub różnych sposobów interpretacji informacji. Konflikty mogą również powstawać z powodu sprzecznych interesów, które mogą być spowodowane domniemaną lub rzeczywistą rywalizacją o zaspokojenie swoich interesów. Wreszcie, konflikty mogą wynikać z destrukcyjnych wzorców zachowań lub interakcji, nierównej kontroli, własności lub podziału zasobów, nierównego podziału władzy i autorytetu oraz czynników geograficznych.

## 1.5. PRZEBIEG KONFLIKTÓW

Konflikt w ujęciu dynamicznym jest procesem rozwijający się w określonym porządku, czasie i przestrzeni społecznej. W ujęciu statycznym to sytuacja, w której między partnerami występują sprzeczne interesy, motywy, cele, zachowania, czy też potrzeby (Twardowski, 2015, s. 62).

Przed samym wystąpieniem konfliktu warto pamiętać o objawach (detektorach), które wskazują na możliwość pojawienia się sporu. Stanisław Chełpa i Tomasz Witkowski (2015, s. 148) zaliczają do nich:

- ▶ „unikanie bezpośredniego kontaktu z partnerem;
- ▶ nasycenie wzajemnych kontaktów formalizmem, brakiem cierpliwości i drażliwością oraz brakiem tolerancji na popełniane – nawet drobne – błędy;
- ▶ nieprzestrzeganie utrwalonych rytuałów i podstawowych zasad regulujących współzystencję;
- ▶ prowokowanie impulsywnych zachowań partnera, czyhanie na jego potknięcia i ich złośliwe komentowanie;
- ▶ blokowanie informacji niezbędnych partnerowi do skutecznego działania;
- ▶ podkreślanie różnic i odrębności we wzajemnych interakcjach (polaryzacja);
- ▶ atakowanie przewidywanych działań partnera, nawet zanim zostaną publicznie zwerbalizowane;
- ▶ niezgadzanie się na żadne plany i propozycje wysuwane przez partnera;
- ▶ ledwo skrywane ironiczne traktowanie partnera, lekceważenie jego poglądów i wysuwanych propozycji działania;
- ▶ uparte trzymanie się własnego zdania (fiksacja) i emocjonalna, gwałtowna jego obrona w przypadku kontrargumentacji partnera;
- ▶ zarzucanie partnerowi braku dobrej woli i nieczystych intencji;
- ▶ przejawianie nieufności oraz gotowości do zachowań obronnych i ofensywnych w obliczu bezpośredniego kontaktu z partnerem;
- ▶ ograniczanie swobody działań partnera, przejmowanie niezbędnych mu do działania zasobów i jego stopniowe uzależnianie;
- ▶ zawłaszczanie kontaktów partnera, izolowanie go w otoczeniu społecznym”.

Donald R. Peterson wyróżnia fazę początkową, środkową i zakończenie konfliktu. W fazie pierwszej następuje wybuch konfliktu wskutek zajścia jakiegoś zdarzenia inicjującego. Kiedy zdarzenie wywołujące konflikt już wystąpiło, interakcja ulega zdecydowanej zmianie. Jej uczestnicy mogą albo zaangażować się w konflikt, albo unikać tego. Jeśli konflikt się już zaczął, to przynajmniej jedna strona uważa, że sprawa jest wystarczająco uciążliwa, aby podjąć działanie i wierzy, że korzystny wynik jest możliwy do osiągnięcia. W środkowej fazie konfliktu najistotniejsze są interakcje

między partnerami konfliktu, które mogą bieć dwoma torami. Pierwszy kierunek to bezpośrednie negocjacje; drugi – to eskalacja i intensyfikacja konfliktu. Faza końcowa również może przyjąć dwojaką postać: albo brak jest jakiegokolwiek rozwiązania spornej sprawy, a interakcje zostają przerwane, albo osiąga się jakieś ustalenia, które mniej, bardziej lub w pełni satysfakcjonują uczestników konfliktu (Balawajder, 1998, s. 71-73).

Do podobnego zdania doszedł A. Twardowski (2015, s. 62-64), dla którego typowy konflikt interpersonalny składa się również z trzech faz: początkowej, środkowej i końcowej. Istotą fazy początkowej jest pojawienie się określonego zdarzenia lub sytuacji, które powodują, że dotychczasowa interakcja przybiera formę konfliktowej. W początkowej fazie konfliktu można zidentyfikować jego dwie główne postacie – sprawcę i osobę poszkodowaną. Sprawcą jest ten, którego oddziaływanie zmieniło na niekorzyść sytuację drugiej strony, czyli poszkodowanego. Po wykrystalizowaniu się sytuacji konfliktowej następuje faza środkowa konfliktu nazywana też fazą zasadniczą. Między stronami dochodzi do wymiany negatywnych oddziaływań. W środkowej fazie konfliktu nasila się egocentryzm partnerów. Każda ze stron ujmuje sytuację konfliktową z bardzo osobistego punktu widzenia. Egocentryzm uczestników konfliktu przejawia się w różny sposób. Po pierwsze, w podkreślanii szczególnego znaczenia własnej osoby i bardzo niskiej tolerancji na naruszanie poczucia własnej wartości. Po drugie, w wyolbrzymianiu własnych strat i zagrożeń przy jednoczesnym minimalizowaniu strat i zagrożeń partnera. Po trzecie, w wyolbrzymianiu własnych racji i bagatelizowaniu racji partnera. Po czwarte, w łatwym usprawiedliwianiu własnych, negatywnych zachowań wobec partnera.

Trzecią fazą konfliktu interpersonalnego jest jego zakończenie. Charakterystyczne dla tej fazy jest zaprzestanie przez partnerów wymiany negatywnych oddziaływań. Konflikt może się zakończyć w różny sposób, w zależności od znaczenia, jakie strony przypisują spornej sprawie, motywacji stron do osiągnięcia porozumienia oraz metod, jakie zastosowały w celu rozstrzygnięcia sporu. Można wyróżnić trzy sposoby zakończenia konfliktu interpersonalnego: 1) zwycięstwo jednej strony nad drugą, 2) przerwanie konfliktowej interakcji

na pewien czas lub na stałe oraz 3) rozwiązanie spornego problemu (Twardowski, 2015, s. 65).

Podobną klasyfikację przyjął Daniel Dana (1993), który wyróżnia trzy poziomy konfliktów:

- ▶ „sprzeczki: są to drobne nieporozumienia, które nie stanowią zagrożenia, nie naruszają więzi międzyludzkich, nie powodują zakłóceń w pracy zespołu, jak również nie utrudniają zaspokojenia ludzkich potrzeb;
- ▶ starcia: są to sprzeczki, które z czasem kumulują się i narastają. To powtarzające się kłótnie wokół tej samej sprawy, które trwają dniami lub tygodniami. Obejmują one coraz większą liczbę różnych spraw, znika chęć do współpracy pomiędzy stronami, osłabia się poczucie zaufania stron do siebie, a także wydłużają się okresy agresji i złości stron w stosunku do siebie;
- ▶ kryzysy: różnice w postrzeganiu rzeczywistości są tak duże, że doprowadzenie do regularnego porozumienia się, nie jest skuteczne. Są one na ogół niebezpieczne. Można znaleźć się w sytuacji bez wyjścia, która wymaga wyboru między dwiema negatywnymi opcjami dla jednej ze stron”.

Natomiast Stephen Robbins (2001, s. 180-184) wyróżnia cztery stadia konfliktu:

- ▶ „Stadium I – nieujawniona opozycja – charakteryzuje się tym, że pojawiają się warunki, które stwarzają możliwości powstania konfliktu. Nie muszą one bezpośrednio wywoływać konfliktu, ale jeden z tych warunków jest konieczny do tego, aby konflikt się ujawnił.
- ▶ Stadium II – rozpoznanie i personalizacja – w stadium tym potencjalna sprzeczność zaczyna się urzeczywistniać. Warunki poprzedzające konflikt mogą doprowadzić do jego wybuchu tylko wtedy, gdy co najmniej jedna ze stron doświadcza konfliktu i rozpoznaje go. Przynajmniej jedna ze stron musi uświadamiać sobie istnienie warunków poprzedzających konflikt. Jednak dopiero gdy konflikt jest odczuwalny, gdy poszczególne osoby angażują się emocjonalnie, wtedy strony zaczynają doświadczać lęku, napięcia, frustracji lub wrogości.

- ▶ Stadium III – zachowania – w tym stadium któraś ze stron angażuje się w działanie, które przeszkadza innej stronie w dążeniu do celu lub utrudnia realizację interesów. Musi to być działanie zamierzone, czyli świadoma próba szkodzenia innym. W takich warunkach dochodzi do powstania konfliktu. Jawny konflikt obejmuje szereg działań począwszy od subiektywnych, kontrolowanych form ingerencji, do bezpośredniej, agresywnej, brutalnej i niekontrolowanej walki. W stadium trzecim rozpoczyna się również większość działań zmierzających do zażegnania konfliktu.
- ▶ Stadium IV – wyniki – wzajemne oddziaływanie jawnych zachowań konfliktowych i zachowań zmierzających do zażegnania konfliktu wywołuje określone konsekwencje. Skutki takie są funkcjonalne wówczas, gdy konflikt przyczynia się do poprawy efektywności współpracy. Jeżeli natomiast konflikt powoduje mniejszą efektywność współpracy, to jego skutki są dysfunkcjonalne”.

Z kolei Andrzej Olubiński (2015, s. 91) wyodrębnia takie fazy jak:

- ▶ „kolidacja: jako relatywnie najniższy stopień;
- ▶ napięcia jako rozbieżność już bardziej widoczną oraz pozostawiającą już trwalsze ślady;
- ▶ starcia charakteryzujące się już wyraźnie większym nasileniem oraz przybierające postać jawnych postaw agresywno-burzliwych;
- ▶ konfrontacja jako konflikt na ogół otwarty o wyraźnie burzliwym i agresywnym przebiegu oraz najczęściej negatywnych skutkach”.

Czesław Sikorski (2006, s. 246) pojmuje konflikt nie tylko jako stan, ale również jako proces społeczny, w którym można wyróżnić cztery jego etapy:

- ▶ „pojawienie się sprzeczności przekonań, zamierzeń lub działań między określonymi podmiotami społecznymi;
- ▶ uświadomienie sobie tych sprzeczności przez jedną lub obie strony konfliktu, co jest przyczyną napięcia psychicznego;
- ▶ podjęcie przez strony działań zmierzających do zlikwidowania sprzeczności;
- ▶ ocena rezultatów działań przez strony konfliktu, w wyniku której dochodzi do porozumienia, czyli zakończenia konfliktu;

zawieszenia konfliktu, czyli przesunięcia jego rozwiązania w czasie; lub kontynuowania konfliktu”.

Krystyna Balawajder (2010, s. 301) pisze również o zjawisku eskalacji konfliktu. Polega ono na tym, że każdy z uczestników spodziewa się, że partner nasili działania wrogie i będzie stosował coraz silniejsze środki przymusu, więc sam musi też działać twardo. Ta samosprawdzająca się przepowiednia napędza eskalację konfliktu. Wrogość jest odwzajemniana. Zaburzona percepcja partnera i jego intencji, często obecna w sytuacji konfliktowej, wzmacnia eskalację. Twarde postępowanie jednej strony jest widziane przez drugą jako brutalne, niehumanitarne, wrogie, co usprawiedliwia podjęcie niszczących działań w stosunku do przeciwników.

## 1.6. STYLE I SPOSOBY ROZWIĄZYWANIA KONFLIKTÓW A KOMPETENCJE

Istnieją różne style reakcji na konflikt. Robert R. Blake i Jane S. Mouton (1964, za: Balawajder, 1998, s. 81–82) proponują dwa główne wymiary, które odzwierciedlają podstawowe motywy stron podczas wystąpienia konfliktu: zainteresowanie swoimi sprawami i zainteresowanie innymi ludźmi. Na bazie tych wymiarów wyróżnili oni pięć stylów radzenia sobie w konflikcie:

- ▶ „dominowanie (duże zainteresowanie realizacją własnych interesów, a małe ludźmi);
- ▶ łagodzenie (małe zainteresowanie realizacją własnych interesów, a duże ludźmi);
- ▶ rozwiązywanie problemu (duże zainteresowanie zarówno własnymi interesami, jak i ludźmi);
- ▶ unikanie (małe zainteresowanie zarówno realizacją własnych interesów, jak i ludźmi);
- ▶ kompromis (umiarkowane zainteresowanie własnymi interesami i ludźmi)”.

Koncepcję tę rozwinął K. Thomas (1976, za: Balawajder, 1998, s. 82–83), który uważał, że zachowanie się uczestników konfliktu zależy od tego, w jakim stopniu pragną oni zaspokoić swoje własne interesy, a w jakim

stopniu skłonni są pomóc drugiej osobie w zaspokojeniu jej interesów. Zachowanie człowieka w konflikcie jest zatem wynikiem nasilenia dwóch pragnień: 1) zaspokojenia własnego interesu, które wyraża się w aktywnym i upartym dążeniu do zrealizowania postawionych sobie celów, w obronie własnego stanowiska i swoich racji oraz 2) zaspokojenia interesów partnera, odzwierciedlającego się w podejmowaniu współdziałania z nim w celu umożliwienia mu realizacji jego celów. Na tej podstawie wyróżnił następujące style radzenia sobie w konflikcie:

- ▶ „rywalizacja (silne pragnienie zaspokojenia własnego interesu, małe interesu partnera);
- ▶ dostosowywanie się (słabe pragnienie zaspokojenia własnego interesu, silne interesu partnera);
- ▶ współpraca (silne pragnienie zaspokojenia zarówno własnych, jak i interesów partnera);
- ▶ unikanie (słabe pragnienie zaspokojenia interesów własnych i partnera);
- ▶ kompromis (umiarkowane pragnienie zaspokojenia interesów własnych i partnera)”.

Jeszcze inną typologię zaproponowali J.Z. Rubin, D.G. Pruitt i S.H. Kim (1994, za: Balawajder, 1998, s. 86) wskazując na sześć możliwych sposobów rozwiązania konfliktu:

- ▶ „dominacja – jedna strona próbuje zmusić drugą do ustąpienia, stosując środki fizyczne lub psychologiczne;
- ▶ kapitulacja – jedna strona pozwala drugiej odnieść zwycięstwo;
- ▶ bezczynność – jedna ze stron nic nie robi;
- ▶ wycofanie się – jedna ze stron odmawia uczestnictwa w konflikcie;
- ▶ negocjacje – strony wymieniają oferty i poglądy, poszukując obopólnie rozwiązania możliwego do zaakceptowania przez obie strony;
- ▶ interwencja trzeciej strony – ktoś inny podejmuje wysiłki, aby ułatwić stronom osiągnięcie porozumienia”.

Natomiast K. Balawajder (1998, s. 87–89) przyjmując, że konflikt interpersonalny jest interakcją, w której występuje wymiana negatywnych oddziaływań między partnerami, przedstawia następujący podział zachowań uczestników konfliktu:

- ▶ „Atak – ma na celu stworzenie zagrożenia dla interesów partnera. Na ogół jest on rewanżem za negatywne oddziaływanie partnera na sytuację podmiotu. Atak ma prowadzić do osłabienia możliwości wywierania negatywnych wpływów przez drugą osobę lub zniechęcić ją do kolejnych niekorzystnych dla podmiotu działań.
- ▶ Obrona – jej celem jest ochrona własnych interesów przed negatywnym wpływem partnera. W obronie chodzi o to, aby nie dopuścić do dalszego pogarszania własnej sytuacji. Działania koncentrują się wokół ochrony własnych interesów, lecz bez czynienia szkody partnerowi (zagrożenia jego interesom). Tym właśnie obrona różni się od ataku. Obrona polega więc na realizacji własnych zamierzeń, domaganiu się uznania własnego stanowiska, czy też respektowaniu należnych praw, mimo przeciwności bądź trudności stwarzanych przez partnera.
- ▶ Uleganie – ma na celu usatysfakcjonowanie partnera, co w sytuacji konfliktu oznacza poddanie się niekorzystnym dla podmiotu oddziaływaniom partnera. Uleganie to rezygnacja z własnych zamierzeń i pozwolenie partnerowi na realizowanie jego pragnień. Może być ono wymuszone lub być wynikiem dobrowolnej decyzji danej osoby w przypadku, gdy interesy jej nie są uznane za aż tak ważne, by warto było ponosić koszty przedłużającego się konfliktu, lub gdy utrzymanie związku uważane jest za istotniejsze niż dalsze upieranie się przy swoim.
- ▶ Współpraca – jej celem jest pozytywne oddziaływanie na partnera – wspólne poszukiwanie możliwości zaspokojenia jego i własnych pragnień. Zachowania o charakterze współpracy nie stwarzają zagrożeń dla partnera, odwrotnie – sprzyjają realizacji jego pragnień. Współpraca jest jedynym typem zachowania, które ogranicza i eliminuje konflikt, ponieważ powstrzymuje jego eskalację (wymianę negatywnych oddziaływań)”.  
Ewa Więcek-Janka (2006, s. 111–112) opisuje pięć najczęściej spotykanych sposobów rozwiązania sytuacji trudnej w następującym ujęciu:

- ▶ „Współpraca (współdziałanie) jest najlepszym sposobem wyjścia z sytuacji konfliktowej, ponieważ każda ze współpracujących stron pragnie w pełni zaspokoić pragnienia i dążenia drugiej

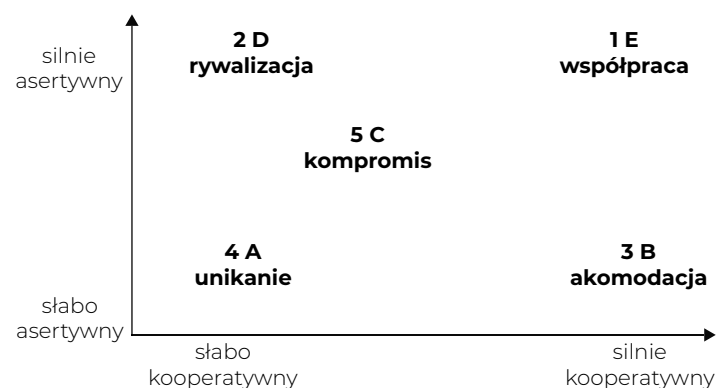
strony. W tym celu poszukuje się rozwiązania na drodze twórczego myślenia, rozpoznaje się różnice i wyszukuje metody ich redukcji. Jednak, aby współpracować, strony konfliktu muszą się wykazać otwartością, zaufaniem i spontanicznością.

- ▶ Rywalizacja jest stylem wybieranym przez jednostki dążące do osiągnięcia pewnych celów lub kierujące się osobistym interesem bez względu na skutki dla drugiej strony. W grupach formalnych często wykorzystuje się autorytet wspólnego przełożonego, a każda ze stron w dążeniu do zwycięstwa konstruuje własną bazę broni.
- ▶ Akomodację wykorzystuje się wtedy, kiedy strony starają się załagodzić konflikt i są skłonne przedkładać interesy przeciwnika ponad swoje. Sytuacja taka występuje, gdy stronom zależy na utrzymaniu dobrych wzajemnych stosunków.
- ▶ Unikanie polega na tym, że strony zdają sobie sprawę, iż konflikt istnieje, ale reagują na to wycofaniem lub tłumieniem. Wycofanie to izolacja fizyczna jednostki, przy czym wytycza ona własny teren. Jeżeli izolacja jest niemożliwa lub niepożądana, strony tłumią konflikt, czyli powstrzymują się od ujawniania różnic.
- ▶ Kompromis jest możliwy wtedy, kiedy każda ze stron konfliktu musi z czegoś zrezygnować, aby coś uzyskać. W związku z tym nie ma ani strony wygrywającej, ani przegrywającej i wszyscy wychodzą z konfliktu z poczuciem pewnej straty”.

Również taką klasyfikację przyjął Paweł J. Dąbrowski (1991, s. 98–100). Zdaniem tego autora wysoka asertywność i wysoka kooperatywność przyczyniają się do występowania reakcji **współdziałania**. Człowiek o takich cechach nawiązuje współpracę z partnerem po to, by zrealizować swoje cele. Można zatem powiedzieć, że wykorzystuje on pozytywnie sytuację konfliktu, ponieważ nie odrzuca drugiej osoby, ale współdziała z nią w imię własnych interesów. Z kolei wysoka asertywność i niska kooperatywność przyczyniają się do występowania reakcji **rywalizacyjnych**. Człowiek o takich cechach dąży do rozstrzygnięcia konfliktu na swoją korzyść, w tym – głównie – sensie, że pragnie wykazać wyższość własnych racji nad racjami drugiej osoby. Natomiast niska asertywność i wysoka kooperatywność przyczyniają się do występowania reakcji

**akomodacyjnych.** Człowiek o takich cechach dąży do rekonstrukcji własnych poglądów, lecz czyni to nie z powodu bezwzględnej akceptacji poglądów drugiej osoby, lecz raczej ze względu na pożądaną, jego zdaniem, współpracę. Niska asertywność i niska kooperatywność przyczyniają się do występowania reakcji **unikania**. Człowiek o takich cechach wycofuje się z konfliktu, nie zależy mu ani na udowodnieniu własnych racji, ani na rozpatrywaniu poglądów partnera. Średnia asertywność i średnia kooperatywność przyczyniają się do występowania reakcji **kompromisowych**. Człowiek o takich cechach stara się odnieść pewne korzyści, przyznając także partnerowi prawo do ich części. Może więc z części swoich interesów zrezygnować na rzecz drugiej osoby.

**Wykres 1.** Style zachowania w sytuacjach konfliktowych



**Źródło:** Dąbrowski, 1991, s. 100.

Wybór strategii zależy także od sposobu postrzegania faktycznych szans osiągnięcia oczekiwanych rezultatów oraz prawdopodobnych kosztów, które strona w konflikcie może ponieść, wybierając jeden ze sposobów kierowania nim. Decyzja dotycząca wyboru strategii zależy także od tego, jak dana strona konfliktu postrzega swoje możliwości zdobycia oczekiwanych korzyści w danej sytuacji. Jeśli więc widzi wspólną płaszczyznę porozumienia, prawdopodobieństwo wyboru strategii współpracy jest dużo większe niż wybór pozostałych strategii. Prawdopodobieństwo

istnienia wspólnej płaszczyzny porozumienia jest większe, gdy (Adamus-Matuszyńska, 2019, s. 185):

1. aspiracje strony są niskie,
2. aspiracje przeciwników są postrzegane jako niskie,
3. strona widzi możliwość rozwiązania dającego korzyści dla obu stron.

Jeżeli chodzi o sposoby rozwiązywania konfliktu to Stanisław Chępa i Tomasz Witkowski (2015, s. 199-230) wymieniają następujące strategie rozwiązania konfliktu w oparciu o ingerencje trzeciej strony: mediacja, admonicja, koncyliacja, moderacja, arbitraż, inkwizycja.

Mediacje to proces, w którym uczestnicy próbują usunąć rozbieżność swoich stanowisk w obecności akceptowanej osoby trzeciej. Celem mediatora jest pomoc stronom w znalezieniu obustronnie satysfakcjonującego rozwiązania konfliktu oraz przeciwdziałanie rywalizacyjnym celom i dążeniom typu wygrana – przegrana (Kressel, 2005, s. 519; Butler, 2009, s. 119).

Szczególne znaczenie będą miały mediacje w środowisku szkolnym. W głównej mierze skupiają one swoją uwagę na pracy z młodzieżą, pomimo, że mogą dotyczyć wszystkich sfer wiążących się z oświatą. W ich obrębie można wyróżnić również mediacje rówieśnicze, które są wyjątkowym procesem opartym na dialogu pomiędzy samymi uczniami. Bez względu na charakter i przedmiot mediacji, każda opiera się na tych samych elementarnych zasadach (Duda, Łukasik, 2011, s. 21-22). Mediacje są nie tylko skutecznym sposobem rozwiązywania konfliktów oraz elementem zapobiegającym nasilaniu się przemocy i agresji w środowisku szkolnym, ale stanowią również realną szansę rozwoju dla uczniów i nauczycieli. Warto podkreślić, iż zarówno sam udział w mediacjach, jak i pełnienie roli mediatora może stymulować różne sfery rozwoju (emocjonalną, społeczną czy moralną), a umiejętności nabywane w trakcie tego procesu, takie jak asertywna komunikacja czy wzrost samoświadomości i kontroli emocjonalnej, mogą przełożyć się nie tylko na lepsze funkcjonowanie jednostki w szkole, ale także poza nią (Leżucha, 2022, s. 142).

Innym sposobem rozwiązywania konfliktów w szkole jest mediacja rówieśnicza. Mediatorem staje się jeden z uczniów, który jest do tego odpowiednio przygotowany. Powinien on przejść właściwe szkolenie,

a także posiadać odpowiednie cechy, takie jak umiejętność słuchania i jasnego komunikowania myśli, zdolność łagodzenia sporów oraz powinien cieszyć się autorytetem wśród koleżanek i kolegów. Bez spełnienia owych warunków proces mediacji będzie bardzo utrudniony. Mediacje rówieśnicze mogą być prowadzone między uczniami. Warto, by mediator był również nieco starszy od stron, dla których będzie prowadził mediacje (Kujan, 2018, s. 313; Ghaffar, 2009, s. 221).

Należy też zwrócić uwagę na to, że mediacje rówieśnicze są elementem szerszej pojmowanej edukacji rówieśniczej, która opiera się na powierzaniu odpowiednio przygotowanym uczniom roli nauczyciela-opiekuna w grupie, z której się wywodzi. Stanowi ona ogólną strategię oddziaływań wychowawczych. Może być również stosowana jako forma zapobiegania agresywnym zachowaniom dzieci wobec innych dzieci. W tak pojmowanej edukacji rówieśniczej do zadań uczniów-opiekunów należą: odbudowywanie relacji pomiędzy uczniami, wspieranie nowych uczniów, włączanie w życie szkolne uczniów wyizolowanych, pomaganie w odrabianiu prac domowych uczniom mającym trudności w uczeniu się, wspieranie uczniów będących ofiarami przemocy (Leszczyńska, 2011, s. 39). Celem mediacji rówieśniczej jest kształtowanie postawy dialogu i współpracy między młodymi ludźmi, zapobieganie posługiwaniu się rozwiązaniami siłowymi, opartymi na przemocy fizycznej czy słownej, przy jednoczesnym promowaniu rozwiązywania sporów opartych na rozmowie, współpracy, kreatywności i odpowiedzialności (Rajewska de Mezer, 2021, s. 113).

Admonycja to kolejna metoda, która należy do strategii miękkich. Polega ona na podejmowaniu przez przełożonego, aktywnie nie uczestniczącego w rozwiązywaniu konfliktu, prób pośredniego nacisku na zwaśnione strony, by spór jak najszybciej zażegnały. Przybierać może ona formę publicznie artykułowanego niezadowolonego z racji rozwijającego się konfliktu lub odwoływania się do nadrzędnych, niepartykularnych interesów, których realizację blokuje toczony właśnie spór. Technika ta polega na odwróceniu uwagi od rozgrywanego konfliktu i obniżenia jego znaczenia w obliczu jakiegoś innego zagrożenia (Chełpa, Witkowski, 2015, s. 216).

Koncyliacja to również strategia miękka, która polega na powołaniu specjalnej komisji, która bada sytuację i wysuwa konkretne propozycje,

nie mające charakteru wiążących zaleceń. Jest to zachęcanie osobno każdej ze stron konfliktu, by przystąpiły do konstruktywnego jego rozstrzygnięcia (Chełpa, Witkowski, 2015, s. 218).

Moderacja to metoda, która ma zastosowanie wtedy, gdy stosunki między stronami, wskutek eskalującego konfliktu, nacechowane są silnymi, negatywnymi emocjami. W takiej sytuacji moderator pełni funkcję bufora, na którym mają rozbić się kolejne fale wzajemnych animozji, irytacji, gniewu i złości. Dopiero gdy emocje opadną, może on podjąć próby zmodyfikowania stosunku stron wobec siebie i toczzonego sporu (Chełpa, Witkowski, 2015, s. 220).

Arbitraż to ogólna nazwa dla dobrowolnej procedury, w której osoby będące w konflikcie zwracają się z prośbą do bezstronnej i neutralnej osoby trzeciej, aby podjęła za nie decyzje dotyczące spornych kwestii. Podjęta decyzja może mieć charakter instrukcyjny lub wiążący. Arbitraż może być prowadzony przez osobę trzecią lub zespół osób trzecich. Kluczowym czynnikiem jest to, by nie były one zaangażowane w relację dotkniętą konfliktem. Arbitraż to procedura prywatna, w której postępowanie, a często także jego wynik, mają charakter niejawnny. Ludzie decydują się często na arbitraż ze względu na jego prywatny charakter, a także dlatego, że jest on mniej formalny, tańszy i szybszy niż postępowanie sądowe. Na ogół w arbitrażu strony mogą wybrać własnego arbitra lub zespół arbitrów, co daje im większą kontrolę nad wynikiem niż w przypadku, gdy trzecia strona jest powoływana przez zewnętrzny urząd lub organ władzy (Moore, 2012, s. 24–25).

Inkwizycja to kolejna metoda, w rozwiązaniu konfliktu uczestniczy inkwizytor. Rola inkwizytora charakteryzuje się tym, że posiada wysoki poziom kontroli zarówno nad procesem, jak i nad wynikiem sporu. On sam decyduje o sposobie, w jaki strony będą rozwiązywały spór, aktywnie kontroluje informacje, jakie docierają do zainteresowanych stron, decyduje o rozwiązaniach i niemalże wymusza ich przyjęcie przez obie strony. Inkwizytor nie stara się diagnozować konfliktu zbyt głęboko i ma nawet skłonność do podejmowania pochopnych decyzji (Chełpa, Witkowski, 2015, s. 226).

Do tych metod można dodać także jeszcze negocjowanie. Paweł J. Dąbrowski (1991, s. 11–12) określa negocjowanie jako proces

komunikowania się stron, gdy oczekują one, że porozumienie może zapewnić większe korzyści niż działanie bez porozumienia. To złożony, dynamiczny proces poznawczo-emocjonalny, w którym stawką jest nie tylko kontrakt, ale często również poczucie godności, ambicje, sympatie i antypatie.

Umiejętności negocjacji to sztuka, która pozwala na uzyskanie tego, czego chce się od innych, bez zrażania ich do siebie. To proces, w którym ludzie z różnymi lub nawet przeciwstawnymi potrzebami mogą osiągnąć porozumienie satysfakcjonujące obie strony (McKay, Davis, Fanning, 2002, s. 155).

To zespół czynności praktycznych polegających na przedstawieniu poglądów, intencji i oczekiwań, które zmierzają do zawarcia układu (umowy) przez przedstawicieli negocjujących stron (Uniszewski, 2000, s. 175). Negocjacje nastawione na współpracę to sposób rozwiązywania konfliktów uwzględniający interesy wszystkich stron (Gut, Haman, 2001, s. 101).

Ponadto Irena Dzierzgowska (2000, s. 121) oprócz wyżej wymienionych sposobów wymienia również facylitacje. Polegają one na rozmowie wspomaganej udziałem bezstronnej osoby, którą nazywa „ułatwiczem”. Jego zadaniem jest koordynowanie działań i dbałość o sprawny przebieg rokowań. Facylitator pilnuje procedur, zaś meritum kontrolują sami uczestnicy rozmów.

Hanna Gasik (2015, s. 5) wymienia ponadto jeszcze następujące tak zwane zewnętrzne metody rozwiązywania sytuacji konfliktowych w szkole:

- ▶ „postępowanie sądowe – oddanie konfliktowej sprawy, np. dotyczącej zwolnienia z pracy, pod rozstrzygnięcie sądu;
- ▶ głosowanie – decyzję o rozstrzygnięciu konfliktu zainteresowane osoby oddają w ręce tzw. większości;
- ▶ losowanie – w tym wypadku o rozwiązaniu konfliktu decyduje tzw. ślepy los”.

Ewa Maksymowska i Monika Werwicka (2009 B, s. 37–38) dodatkowo wskazują na rozwiązanie z użyciem różnych form przewagi np. władzy, siły, stanowiska, roli czy pełnionej funkcji. W realiach szkoły może to być między innymi przewaga dorosłego nad dzieckiem, która zmierza

do bezpieczeństwa czy też konieczności podporządkowania się rygorom i regulaminom szkoły.

Z kolei Iwona Tyrna-Łoj (1999, s. 20) wymienia następujące twórcze rozwiązania konfliktów, które mogą być użyte w szkole:

- ▶ „Burza mózgów polega na generowaniu największej liczby pomysłów rozwiązania konkretnego problemu, bez ich oceniania pod względem użyteczności, realizacji, skuteczności czy realności. Odroczone w czasie ocena sprzyja spontanicznej twórczości, co powoduje, że liczba pomysłów przechodzi w ich jakość, ponieważ najpierw pojawiają się pomysły stereotypowe, a następnie oryginalne i odkrywcze. Na ostatnim etapie pomysły należy pogrupować i opracować w celu uzyskania pożądaných efektów.
- ▶ Synergia zakłada istnienie w każdym człowieku twórczych zdolności. Synergia ujawnia się w atmosferze wzajemnego zaufania, akceptacji i porozumienia. Wymaga zaakceptowania indywidualności partnera, zaufania do jego zdolności, a także dążenia do wspólnej, twórczej realizacji celu.
- ▶ Rozumowanie dedukcyjne polega na wyprowadzeniu z jednego lub kilku zdań logicznego następstwa typu, co by było gdyby? Twórczy ruch to przekazywanie jakichś treści za pomocą gestów, słów i uczuć przez wcielanie się w konkretne osoby czy przedmioty”.

Natomiast Anna Skowronek (1999, s. 82) do najbardziej typowych metod rozwiązywania konfliktów zalicza:

- ▶ „Metoda atakowania łączy się z postawą zaczepną i jest stosowana zarówno wtedy, gdy staramy się (np. ubiegając innych) forsować własny cel, jak też wtedy, gdy dążymy do wyeliminowania przeciwnika. Może być również odpowiedzią na działanie tych, którzy nam się przeciwstawiają, czyli kontrakcją.
- ▶ Metoda obrony z kolei jest celowa w przewycięzaniu konfliktów, kiedy istnieją przesłanki, że będzie bardziej skuteczna niż inne. Obrona może mieć charakter czynny albo bierny.
- ▶ Metoda przetargów może się przyczynić do wygaśnięcia albo złagodzenia konfliktu. Celem jej jest osiągnięcie stanu pokojowej egzystencji, kompromisu przy udziale negocjatora bądź arbitra”.



Ponadto Ewa Roszkowska (2011, s. 49–50) wymienia dodatkowo takie metody rozwiązywania konfliktów w organizacji jak:

- ▶ „Eliminowanie – polega na «pozbyciu się» strony konfliktu. Może się to objawiać np. przez zwolnienie konfliktowego pracownika z pracy lub stworzenie takiej atmosfery, aby pracownik odszedł z firmy z własnej woli.
- ▶ Wymuszanie – jedna ze stron narzuca rozwiązanie sytuacji konfliktowej. Metoda ta jest stosowana szczególnie w przypadku, gdy w konflikt są zaangażowane strony o nierównej sile, pozycji przetargowej czy statusie. Może być stosowana również wówczas, gdy konflikty są poważne, pojawiają się często, a szanse na ich polubowne rozwiązanie są niewielkie.
- ▶ Stymulowanie – jest to najbardziej nowoczesna, ale również najbardziej kontrowersyjna metoda kierowania konfliktami. Do standardowych procedur stymulowania konfliktami w teorii organizacji zalicza się: wprowadzanie ludzi z zewnątrz, postępowanie wbrew regułom, zachęcanie do współzawodnictwa, zmiana struktury, wyznaczenie nowego kierownika”.

Biorąc pod uwagę różne strategie rozwiązywania konfliktów można podzielić wyżej wymienione metody na:

- ▶ metody konstruktywne z ingerencją osoby z zewnątrz;
- ▶ metody konstruktywne bez ingerencji osób trzecich;
- ▶ metody destruktywne.

Warto też pamiętać, że konflikty wpisane są w codzienność każdej szkoły i w sposób istotny wpływają na relacje w niej panujące. Z tego też względu niezwykle ważne wydaje się, by były one rozwiązywane w sposób możliwie satysfakcjonujący wszystkie strony. Bez wątpienia osobami, które mogą przyczyniać się do niwelowania sporów, już choćby ze względu na pełnioną rolę zawodową, są nauczyciele. To oni mogą stać się dla swoich uczniów przewodnikami, jak postępować w sytuacjach konfliktowych. By jednak stało się to możliwe, najpierw sami powinni nauczyć się, jak radzić sobie z nieporozumieniami, a kompetencji takich nie zdobywają w procesie formalnego kształcenia, tylko poprzez własne doświadczenia zawodowe i osobiste (Błaszczuk, Błaszczuk, 2013, s. 141).

**Tabela 2.** Obszary i zakres wiedzy oraz umiejętności przydatnych w konflikcie interpersonalnym

Obszar	Zakres dotyczący:
Wiedza	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ podstaw wiedzy o detektorach konfliktów</li> <li>▶ podstaw wiedzy o genezie konfliktów</li> <li>▶ podstaw wiedzy dotyczącej rodzajów konfliktów</li> <li>▶ podstaw wiedzy dotyczącej etapów konfliktów</li> <li>▶ podstaw wiedzy dotyczącej sposobów rozwiązywania konfliktów</li> <li>▶ podstaw wiedzy dotyczącej drugiej strony konfliktu</li> </ul>
Umiejętności	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ rozwiązywania konfliktów w sposób konstruktywny</li> <li>▶ innych umiejętności psychospołecznych takich jak:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ komunikatywność</li> <li>▷ kooperatywność</li> <li>▷ asertywność</li> <li>▷ empatia</li> <li>▷ samoświadomość własnych uczuć</li> <li>▷ radzenie sobie w trudnych sytuacjach</li> <li>▷ krytyczne myślenie</li> <li>▷ kreatywność</li> <li>▷ współpraca z uczniami i ich rodzicami</li> </ul> </li> </ul>

**Źródło:** opracowanie własne autora.

Kompetencja z zakresu rozwiązywania konfliktów będzie przejawiać się w następujących aspektach (Tołwińska, 2011, s. 104):

- ▶ posiadaniu wiedzy o sytuacji konfliktowej;
- ▶ świadomości, że określone przekonania dotyczące konfliktów międzyludzkich wpływają na sposób zachowania się, gdy one zaistnieją;
- ▶ znajomości przyczyn konfliktów;
- ▶ znajomości strategii działań w konflikcie i własnego stylu zachowania się w tego typu sytuacjach;
- ▶ umiejętności konstruktywnego rozwiązywania sporów oraz doskonalenia tych umiejętności, co wyraża się w:
  - ▷ adekwatnym spostrzeganiu partnera oraz przedmiotu sporu: nadawanie znaczenia interesom obu stron, spostrzeganie partnera w pozytywnym świetle, współodpowiedzialność za rozwiązanie konfliktu;

- ▷ okazywaniu negatywnych emocji w sposób możliwy do zaakceptowania przez partnera;
- ▷ skutecznym komunikowaniu się: jasne wyrażanie swojego stanowiska dotyczącego sprawy konfliktowej, zgoda na to, aby druga strona również je wyraziła, uwzględnianie argumentów obu stron.

Na kompetencje z zakresu rozwiązywania konfliktów będzie składać się w szczególności wiedza oraz umiejętności opisane w powyższej tabeli.

Jednak jak podkreśla Krystyna Balawajder (1994, s. 21–22), aby dojść do konstruktywnego rozwiązania konfliktu, trzeba przełamać dwa charakterystyczne dla tego procesu syndromy: wewnętrzny i zewnętrzny. Oznacza to, że należy zatrzymać wymianę negatywnych oddziaływań i przejść do wymiany pozytywnych wpływów, a także podjąć wysiłki, aby uwolnić się od zniekształceń percepcyjnych i negatywnych emocji. Przerwanie działania mechanizmów napędzających konflikt, tzn. wewnętrznego i zewnętrznego syndromu konfliktu, nie jest łatwe i przejawia się w następujących trudnościach:

- ▶ **„Stronniczość uczestników konfliktu.** Uczestnicy konfliktu tracą obiektywizm w widzeniu własnych interesów i interesów partnera. Skłonni są dostrzegać jedynie zagrożenie własnych interesów i własne ryzyko, a lekceważą interesy partnera. Wyolbrzymiają znaczenie spornej sprawy dla siebie, a im bardziej angażują się w konflikt, tym większą przypisują jej wagę.
- ▶ **Egocentryzm uczestników konfliktu.** Widzą oni wszelkie wydarzenia konfliktowe jedynie przez pryzmat własnych zagrożonych interesów, zranionych uczuć, urażonej ambicji, poczucia krzywdy i niesprawiedliwości, zawiedzionych nadziei itp. Nie dostrzegają własnych zachowań, mogących sprawiać przykrość partnerowi, a pozostają szczególnie wyczuleni na wszystkie przykrości, które ich spotykają.
- ▶ **Sztywność myślenia i okopywanie się na stanowiskach.** Występujące w konflikcie zagrożenie interesów powoduje koncentrację wszystkich wysiłków poznawczych i behawioralnych na obronie własnego stanowiska. Uczestnicy konfliktu nie są zainteresowani

zrozumieniem racji partnera, lecz szukają argumentów i sposobów, aby przekonać go do swoich racji. Bronione jest raz zajęte stanowisko. Uczestnicy konfliktu niechętnie podejmują ryzyko ustąpienia, chociażby w części, ze swoich roszczeń, gdyż sądzą, że to osłabi ich pozycję w dalszych zmaganiach.

- ▶ **Negatywny obraz partnera i pozytywne widzenie siebie samego.** Niekorzystna ocena partnera, przypisywanie mu ukrytych czy złych intencji zniechęca do podejmowania z nim prób porozumienia, toteż nawet gesty dobrej woli lub deklaracja chęci współpracy z jego strony mogą zostać odrzucone.
- ▶ **Atrybucja odpowiedzialności.** Uczestnicy konfliktu rzadko sami czują się odpowiedzialni za jego bieg. Na ogół odpowiedzialnością za wystąpienie konfliktu i wszelkie negatywne doświadczenia z nim związane obciążają partnera. W konflikt zaangażowane są dwie strony, przypisywanie zatem całej winy i odpowiedzialności za konfliktowe zdarzenia drugiej osobie jest rzadko uzasadnione. Wzięcie na siebie odpowiedzialności pociąga za sobą przyznanie, że część winy spoczywa na mnie, że niektóre moje zachowania mogły być przykre dla partnera, to zaś kłóci się z dobrym wizerunkiem własnej osoby, o który strony dbają.
- ▶ **Negatywne emocje uczestników konfliktu.** Obecność negatywnych emocji niekorzystnie wpływa na procesy orientacji w otoczeniu, utrudniając obiektywizm w widzeniu różnych aspektów konfliktu. Frustracja, niezadowolenie i złość, utrzymujące się przez cały czas trwania konfliktu, powodują jednostronne, czarno-białe widzenie sytuacji konfliktowej. Skutkiem tego jest zawężenie pola dostępnych rozwiązań konfliktu.
- ▶ **Obronny styl rozwiązywania konfliktów.** Uczestnicy konfliktu na ogół stosują strategie obronne, polegające na domaganiu się uznania własnego stanowiska i respektowania własnych praw lub sprzeciwianiu się nieakceptowanym zachowaniom partnera”.

## 1.7. KONFLIKTY W SZKOLE

Środowisko szkolne należy do takich środowisk, gdzie na jednym obszarze przebywa ze sobą i funkcjonuje wiele pokoleń. Dochodzi tu do interakcji pomiędzy uczniami, nauczycielami, rodzicami uczniów, a nawet dodatkowo dziadkami tych uczniów. Nic więc dziwnego, że na terenie tym dochodzi do konfliktów. Nie chodzi tu wszak o konflikty międzypokoleniowe, choć i takie mogą pojawiać się na terenie placówki, a raczej o konflikty związane z rozbieżnością postaw, przekonań i zachowań wszystkich uczestników interakcji.

Konflikt – jego wystąpienie, przebieg, zasięg i wreszcie rozwiązanie – niesie ze sobą ogromny potencjał zarówno poznawczy, jak i wychowawczy. Jak zostanie on wykorzystany, zależy od działań stron w konflikcie. Działania z kolei są uzależnione od możliwości, w tym osobistych doświadczeń uczestników, ich lęków, ograniczeń natury psychicznej, instytucji w których działają, przekonań i nawyków związanych z działaniem w konflikcie oraz wiedzy o konsekwencjach, jakie niosą podejmowane działania (Wajszczyk, 2017, s. 148; Ghaffar, 2009, s. 213).

Konflikty w organizacji wiążą się ze sporami dotyczącymi podziału deficytowych zasobów albo wynikającymi ze sprzeczności celów, różnic pozycji, odmiennych wartości lub poglądów, bądź też osobowości. Wiele konfliktów wynika z przekazywania innym naszych wartości, pragnień i potrzeb. Do konfliktów dochodzi również, gdy komunikujemy się w niejasny sposób i do konfliktu dochodzi w wyniku niezrozumienia (Stoner, Freeman, Gilbert, 1992, s. 521). Również wiele badań akcentuje, że przyczyny konfliktów w szkole wiążą się z różnicami indywidualnymi bądź nieodpowiednim zarządzaniem placówką (Doğan, 2016, s. 212).

W szkole widać wszelkiego rodzaju napięcia i konflikty między uczniami, nauczycielami i rodzicami. Można znaleźć wiele nowych czynników konfliktogennych. Kolejne reformy edukacyjne, tradycyjność celów kształcenia i wychowania, niedoskonałość metod, form i programów nauczania, warunków pracy i środków dydaktycznych oraz kadry nauczycielskiej, pauperyzacja stanu nauczycielskiego sprzyja powstawaniu sytuacji konfliktowych w szkołach. Dołączają do tego jeszcze stres, poczucie zagrożenia, wyobcowania nie tylko wśród młodych ludzi, ale

także nauczycieli, co stanowi kolejne przyczyny konfliktów (Skowronek, 1999, s. 59).

Jak twierdzi Bożena Tołwińska (2011, s. 92), szkoła ze względu na spotkanie się w jednym miejscu i czasie tak wielu różnych osobowości jest miejscem szczególnie narażonym na występowanie konfliktów. Również ciągle zmiany edukacyjne mogą sprzyjać ich występowaniu.

Problematyka konfliktów szkole ma bardzo duże znaczenie ze względu na cele i zadania, jakie stawiane są przed szkołą jako placówką edukacyjną, w której realizowany jest proces kształcenia i wychowania, socjalizacji, a także zabezpieczenia potrzeb każdego podmiotu edukacji. Skuteczność tych procesów jest niewątpliwie zależna od jakości relacji interpersonalnych w szkole, od osiągania celów w komunikowaniu się wszystkich podmiotów zaangażowanych w realizację zadań szkoły. Konflikt w szkole przejawia się w różnorodnych formach zachowań intrapersonalnych i interpersonalnych, a także grupowych (Błachnio, Maliszewski, 2015, s. 104–106).

Szkoła jako miejsce ze swej natury powołane do toczenia sporów w obszarze wiedzy i umiejętności, postaw i wartości może być i jest procesualnie związana z konfliktami o dwojakim charakterze. Konflikty konstruktywne, stricte nieantagonistyczne, są pożądane ze względu na swoje tło i efekty finalne. Stają się one „motorem postępu”, czynnikiem aktywizującym, integrującym, stwarzającym warunki do zdobywania kompetencji intra- i interpersonalnych, w tym takich umiejętności jak tolerancja i dochodzenie do kompromisu. Natomiast konflikty destrukcyjne, antagonistyczne, to zjawiska niszczące, wywołujące wrogość, nienawiść, powodujące frustrację, lęk, zaburzenia osobowości. Prowadzą do wytworzenia się u jednostki takich zaburzonych postaw społecznych jak np. postawa „przeciw ludziom” czy postawa „od ludzi”. Objawiają się najczęściej poprzez różne formy walki otwartej (wyzwiska przemoc, rękoczyn, bójki) oraz ukrytej (szykany, bojkot, sabotaż) (Błachnio, Maliszewski, 2015, s. 106–107).

Jak podkreśla Bogusław Śliwerski (2022, s. 136), zdaniem nauczycieli najczęstszą przyczyną konfliktów wewnątrzszkolnych są: rozbieżności między wymaganiami programowymi a ich realizacją; zbyt ostra krytyka ich pracy ze strony nadzoru pedagogicznego; niedoinwestowanie

bazy materialnej szkoły; niesprawiedliwy system motywacyjny i chaos organizacyjny w oświacie. W świetle opinii dyrektorów szkół powodem konfliktów w środowisku pedagogicznym jest przede wszystkim: znerwicowanie nauczycieli, niezrównoważenie emocjonalne, skłonność nauczycieli do pochopnego i spontanicznego reagowania na problemy, brak namysłu przed podjęciem decyzji w sytuacjach trudnych, brak samokrytycyzmu, ich skłonność do dominacji w zespole i wrogie nastawienie do ludzi. Ponadto nauczyciele zapytani o to, co jest najczęstszym źródłem sporu między nimi a uczniami, wskazywali na: niewłaściwe zachowanie uczniów na lekcji, brak zainteresowania uczniów nauką, niesprawiedliwe ocenianie przez nich samych i brak poczucia humoru nauczycieli.

Zdaniem Aleksandry Błachnio i Wojciecha Maliszewskiego (2015, s. 111–112) źródła konfliktów w szkole mogą być następujące:

- ▶ „Sprzeczność interesów, która występuje zarówno między jednostkami, jak i grupami. Niezgodność jest zauważana przez strony konfliktu, a ich działania (zachowania) kierowane są na zabezpieczenie własnych interesów.
- ▶ Potrzeba ochrony poczucia własnej wartości, która sprowadza się do zdecydowanej obrony przed jakimkolwiek atakiem skierowanym na obszar własnej godności podmiotu.
- ▶ Wierzenia i przekonania dotyczące ogólnego oglądu świata”.

Z kolei Tomasz M. Zimny źródła konfliktów w szkole upatruje w następujących sytuacjach (2015, s. 122–123):

- ▶ „Niezgodności dążeń poszczególnych ludzi uczestniczących w tworzeniu sytuacji szkolnej. Najliczniejszą kategorią podmiotów w szkole są rodzice bądź opiekunowie uczniów, ale ich uwikłanie jest pośrednie, a zaangażowanie relatywnie niewielkie, malejące wraz z wiekiem ucznia. Rodzice mogą jednak istotnie łagodzić konflikty szkolne swoich dzieci bądź je podsycać, a nawet gdy kształtują negatywne i roszczeniowe ustosunkowanie swoich dzieci do szkoły i do nauczycieli, pośrednio je wywoływać.
- ▶ Sytuacjach konfliktowych między uczniami i nauczycielami, dotyczącymi najczęściej stopni szkolnych, co wywołuje poczucie niesprawiedliwości oraz braku poszanowania godności uczniów

przez nauczyciela. Uczniowie wskazują na zaniżanie stopni, niedoceniając ich wysiłku, niezauważanie poprawy, faworyzowanie wybranych, stawianie stopni niedostatecznych za karę za wykroczenia, a nie za niewystarczające wyniki. Uczniowie skarżą się na kpiny, wyzwiska, ośmieszanie, umniejszanie wartości uczniów za ich wygląd, zachowanie.

- ▶ Sytuacji konfliktowej wywołanej przez dyrektora szkoły czy nadzór pedagogiczny poprzez utrudnianie wprowadzania zmian, przez nierozumienie ich istoty i ważności albo przez brak wsparcia dla nauczyciela przeżywającego trudności z zespołem uczniowskim, bądź w końcu przez podważanie kompetencji nauczyciela i osłabianie zaufania uczniów i ich rodziców do niego, a pośrednio do szkoły”.

Zgodnie z wynikami badań Ramazana Ertürk'a (2022, s. 261), przyczyny konfliktów w szkołach można pogrupować na czynniki indywidualne, interpersonalne, administracyjne i inne. Czynniki indywidualne to m.in.: uprzedzenia, różnice osobowości, niska motywacja, manipulacja, brak uczciwości i szczerości. Przyczyny konfliktów wynikających z relacji międzyludzkich to: negatywna komunikacja, tworzenie podgrup, brak wsparcia dla nowych nauczycieli, dążenie do sukcesu u nauczycieli, niechęć do krytyki, zazdrość o wyniki innych nauczycieli i kwalifikacji, chęć bycia przez jednostki cały czas w czołówce, plotki mające różne wyobrażenia, nieporozumienia, fałszywe i obciążające oskarżenia osób, nieszanowanie opinii innych, unikanie pracy i obecności innych nauczycieli bez doświadczenia zawodowego. Jeśli chodzi o czynniki administracyjne: brak umiejętności przywódczych u osoby zarządzającej placówką oświatową, brak biegłości w zakresie administracji oświatowej, faworyzowanie niektórych nauczycieli, zachowania dominujące wśród kadry zarządzającej, zaniebywanie potrzeb nauczycieli, przyjęcie autokratycznego i powściągliwego zarządzania, niewypełnianie obowiązków, a także tendencja do indywidualnego opowiadania się za niektórymi nauczycielami. Wśród innych przyczyn pojawiły się: nałożenie obciążenia na niektórych pracowników, niewystarczające zasoby, niewywiązywanie się przez nauczycieli z obowiązków i odpowiedzialności, rozbieżność władzy między kadra kierowniczą a nauczycielami, zróżnicowanie doświadczenia zawodowego nauczycieli.

Zdaniem Joanny M. Łukasik (2009, s. 109–110) najczęstszą przyczyną konfliktów pomiędzy nauczycielami jest brak umiejętności współpracy, budowania pozytywnych relacji i orientacji na wspólny cel, którym jest jakościowy rozwój szkoły (a w niej jakościowy, indywidualny rozwój każdego nauczyciela i ucznia).

Dodatkowo presja jakiej poddawany jest nauczyciel tj. ocenianie nauczycieli według takich kryteriów jak poziom dyscypliny w klasie szkolnej (cisza, ład, porządek, pokora, brak oporu, tłumienie krytyki, brak lub nieujawnianie konfliktów itp.) czy wskaźniki efektywności kształcenia i wychowania (średnia ocen, średnia wypożyczeń książek, poziom absencji dzieci w szkole, liczba dzieci korzystających z form zajęć pozalekcyjnych, liczba olimpijczyków, ich ilościowy udział w konkursach, turniejach, losy absolwentów szkoły w dalszym kształceniu itp.) może prowadzić do pozorantstwa lub selekcyjnego nastawienia do dzieci w toku edukacji, jak pisze Bogusław Śliwerski (2009, s. 45), ale również do konfliktów między samymi nauczycielami, które będą związane z rywalizacją w środowisku szkolnym.

Na częstotliwość konfliktów w szkole mogą wpływać także obciążenie organizacyjne. Z badań prowadzonych m.in. przez Jacka Pyżalskiego (2010, s. 53) wynika, że należą do nich:

- ▶ niskie zarobki w stosunku do nakładu pracy;
- ▶ przeładowane programy i plany nauczania;
- ▶ zbyt mały wpływ nauczycieli na realizację zadań placówki;
- ▶ niezadowalające pomieszczenia socjalne;
- ▶ rywalizacja wzajemna pomiędzy nauczycielami;
- ▶ brak wsparcia ze strony przełożonych;
- ▶ brak pomocy ze strony kolegów i koleżanek.

O przeciążeniu pracą pisze również Joanna M. Łukasik (2009, s. 173), która na podstawie badań stwierdziła, że brak satysfakcji zawodowej nauczycieli bierze się głównie z przeciążenia (nadmiaru wymagań formalnych, tj. dokumentowania wszystkich działań wynikających z ról zawodowych) wynikającego z coraz większej ilości wymagań w stosunku do roli zawodowej i nieadekwatnego wynagrodzenia tego trudu.

Istotnym czynnikiem wywołującym konflikty w szkole bywa również nieprawidłowy system komunikacyjny, w którym to informacje

nie docierają do wszystkich odbiorców, dochodzą z opóźnieniem lub ulegają zniekształceniom. Zdarza się, że taka sytuacja prowadzi do tworzenia plotek, które bezpośrednio mogą wywoływać spory. Jeśli w szkole system komunikacji nie działa sprawnie, trudne do uniknięcia będą podziały między nauczycielami, którzy mają szybki dostęp do informacji i tymi, którzy są pomijani (Błaszczuk, Błaszczuk, 2013, s. 128).

Natalia Boszczyk (2020, s. 147–148) problemów komunikacyjnych upatruje w następujących kontekstach komunikacyjnych.

- ▶ „Problemy komunikacyjne na linii nauczyciel – nauczyciel:
  - ▷ niechęć do otwarcia się, dzielenia (*Nie zawracaj mi głowy!*);
  - ▷ licytacja (*Ty to jeszcze nic, wiesz, co ja z nimi miałam...*);
  - ▷ pouczanie (*Gdybym był na Twoim miejscu...*);
  - ▷ etykietowanie (*Pupil dyrektora/Leń/Kombinator*);
  - ▷ uleganie emocjom (*Wypraszam sobie!*);
  - ▷ manipulacja, kłamstwa, fałsz (*Ja tam nic nie mówię, ale słyszałem/słyszałam...*);
  - ▷ brak wzajemnej empatii (*Przykro mi, każdy musi sobie radzić sam*).
- ▶ Problemy komunikacyjne na linii nauczyciel – rodzic:
  - ▷ nauczyciel poucza rodzica (*Proszę Państwa, w szkole rządzą ja, nie Państwo*);
  - ▷ zamiast krytyki – krytykanctwo (*Bo Pan/Pani zawsze/nigdy...*);
  - ▷ uogólnienia (*Każde normalne dziecko...*);
  - ▷ uleganie emocjom (*Proszę nie podnosić głosu!*);
  - ▷ nieumiejętność przyjmowania informacji zwrotnej przez nauczyciela (*Proszę mnie nie pouczać!*);
  - ▷ brak empatii (*Państwa dziecko ma problem, proszę coś z tym zrobić*).
- ▶ Problemy komunikacyjne na linii nauczyciel – dyrekcja:
  - ▷ traktowanie z góry przez dyrekcję (*Proszę ze mną nie dyskutować, tylko wykonywać polecenia*);
  - ▷ uległość lub manipulacja ze strony nauczyciela (*Z największą przyjemnością wykonam to zadanie...*);
  - ▷ brak dostępu do dyrekcji (*Nie ma mnie dla nikogo*);

- ▷ brak informacji ze strony dyrekcji (*Powinna się Pani/Pan domyślić, a nie ciągle zadawać pytania*);
- ▷ brak empatii ze strony dyrekcji (*Proszę nie komentować moich poleceń*)”.

Właśnie błędy w komunikowaniu między nauczycielami a rodzicami stanowią podstawową przyczynę konfliktów w szkole pomiędzy tymi grupami. Jeśli któraś ze stron poczuje, że jest nieodpowiednio traktowana, to pojawia się wtedy złość, poczucie krzywdy i chęć odwetu, bądź wycofania się z kontaktu. Utrudnienie w komunikacji może być spowodowane, jak twierdzą Ewa Maksymowska i Monika Werwicka (2009 B, s. 71–75), dodatkowo poprzez wzajemne krytykowanie, obrażanie, moralizowanie, pouczanie, ocenianie czy też uogólnienia.

Patrząc przez pryzmat rodzica, co dokładnie opisuje Anna Babicka-Wirkus (2019, s. 226–230), rodzic, podobnie jak dziecko, powinien być posłuszny wobec szkoły i szanować jej autorytet jako instytucji wprowadzającej w życie społeczne. Postrzeganie społeczne szkoły, w szczególności szkoły powszechnej, przez rodziców ugruntowane jest na kilku podstawach. Pierwszą jest obraz szkoły prezentowany w mediach, które zazwyczaj koncentrują się na niedociągnięciach w procesie edukacji czy też przejawach niepoprawnych zachowań nauczycieli bądź dyrekcji tych placówek. Na postrzeganie szkoły przez rodziców mają również wpływ paradokmentalne seriale o życiu szkoły, które od kilku lat goszczą na antenie telewizyjnej. Dodatkowo społeczne postrzeganie szkoły przez rodziców kształtują również opinie ich dzieci i innych rodziców. Dzisiejsza szkoła poddana jest mocnej krytyce społecznej, która często jest wynikiem subiektywnych odczuć osób w mniejszym lub większym stopniu z nią związanych. Pokutuje tu społeczne przekonanie, że każdy zna się na nauczaniu i że polska szkoła jest instytucją spetryfikowaną i nieprzystającą do współczesnego świata. Ponadto problem pogłębiany jest również relacją z nauczycielami, którzy często przyjmują postawę ograniczającą się do przekazywania informacji. Relacji ta sprowadza się do jednostronnego (nauczycielskiego) monologu. W jego trakcie rodzice zapoznawani są z ustaleniami, które zostały wypracowane bez ich uczestnictwa. Szkoła oczekuje zatem, że rodzice posłusznie przyjmą do wiadomości i zaakceptują zmiany,

na które nie mieli żadnego wpływu lub ich zaangażowanie dotyczyło mało istotnego i wyznaczonego przez szkołę obszaru. A zatem relacje nauczyciele – rodzice są często oparte na kulturze informowania i pouczania, a nie dialogu, co uprzedmiotawia rodziców i sytuuje ich w obszarze pasywności, a nie aktywności. Nauczyciele infantyлизują rodziców, wykorzystując w tym celu mechanizm pouczania oraz symbolicznej degradacji ich statusu, która odbywa się poprzez sadzanie dorosłych ludzi w ławkach przeznaczonych dla dzieci. W aspekcie społecznym opór rodziców wobec kultury szkoły jest zatem ugruntowany w zewnętrznej konstrukcji rzeczywistości tej instytucji. Wynika więc z powielania pewnych zakorzenionych w dyskursie społecznym schematów percepcji tej kultury i roli rodziców. Warto jednak podkreślić, że oprócz tego aspektu przejawy rodzicielskiej niezgody wynikają również z indywidualnej sytuacji rodziców.

Konflikty pomiędzy rodzicem a nauczycielem mogą również być związane z ocenianiem osiągnięć ucznia przez nauczyciela. Jak twierdzi Krzysztof Polak mamy wtedy do czynienia z subtelną materią wrażliwą na błędy i nieporozumienia. Kryteria ocen, normy ocen, procedury oceniania – wszystko to może być przedmiotem konfliktu (Polak, 2019, s. 11).

Rodzice próbują zazwyczaj stać pośrodku między szkołą a dzieckiem – i zachować lojalność wobec obu stron. Swoim dzieciom opowiadają to, co każde z nich i tak już dobrze wie: że szkoła jest niesamowicie ważna, że bez wykształcenia trudno dać sobie radę w życiu i tak dalej. Słuchając tego, dzieci czują się jak przestępcy, mają nieczyste sumienie, a do tego jeszcze trafia do nich ukryty przekaz: „Nie jesteś szczególnie mądry, skoro muszę ci to wszystko tłumaczyć” (Juul, 2014, s. 42).

Juliusz Hrouda (2008, s. 33–34) powodów konfliktów pomiędzy nauczycielami a rodzicami upatruje między innymi w stereotypach, niepełnej wiedzy pedagogicznej czy też braku umiejętności wychowawczych.

Występowanie konfliktu w szkole może prowadzić do (Błachnio, Maliszewski, 2015, s. 113):

- ▶ „dezorganizacji działań uczestników procesu edukacji i jego logistycznego zabezpieczenia;
- ▶ eksponowania tego, co dzieli strony w edukacji, a nie tego, co łączy;

- ▶ obniżenia morale wszystkich pracowników oraz kształtowania negatywnych postaw wśród uczniów;
- ▶ obniżenia efektywności współdziałania, a nawet zaniechania współdziałania i kreacji konfrontacji;
- ▶ zastępowania działań racjonalnych przez działania irracjonalne”.

Konflikt w szkole może jednak również spełniać pozytywne funkcje. Zależy to tylko od podejścia osób zarządzających szkołą (obojętnie jakiego szczebla). Umiejętności kierowania konfliktem, predyspozycje osobowościowe i wiele innych czynników warunkują spełnianie czterech podstawowych – pozytywnych – funkcji konfliktu (Błachnio, Maliszewski, 2015, s. 115–116):

- ▶ „funkcje motywacyjne – konflikt w szkole prowadzi do działania, niweluje marazm, stagnację, zmusza do rozwiązywania problemów;
- ▶ funkcje innowacyjne – konflikt w szkole wymusza na osobach zarządzających poszukiwanie rozwiązań alternatywnych, korzystnych dla więcej niż jednej strony (por. sytuację dzielenia pieniędzy na dofinansowanie zamierzeń nauczycieli – badania własne), zmusza do lepszego precyzowania poglądów na dany temat;
- ▶ funkcje informacyjne – konflikty pomagają poznać niedostrzeżone wcześniej przez strony nowe fakty, aspekty problemów, poprawnie rozwiązane poprawiają komunikację pionową i poziomą, wzmagają zainteresowania i prowadzą do samopoznania grupy;
- ▶ funkcje eksploracyjne – dzięki konfliktowi mogą zostać wzięte pod uwagę dyrekcji i wyższych przełożonych wszelkie ukryte dotychczas założenia, dane rodzące wątpliwości oraz inne fakty odnoszące się do sprawy i całości funkcjonowania szkoły”.

Pozytywnymi skutkami konfliktu może być (McAfee, Champagne, 1987, s. 343, za: Sikorski, 2006, s. 253):

- ▶ „uświadamianie problemów i zmuszanie do poszukiwania sposobów ich rozwiązywania;
- ▶ ukierunkowanie na zmiany;
- ▶ zwiększanie spójności grup społecznych w organizacji;
- ▶ poprawa jakości decyzji na skutek zwiększonej asertywności pracowników;

- ▶ zwiększenie proinnowacyjności i oryginalności myślenia wśród pracowników”.

Krystyna Balawajder (1998, s. 63) wymienia następujące korzyści konfliktu w organizacji:

- ▶ **„Wzrost motywacji i energii.** Konflikt może powodować wzrost motywacji i energii, możliwej do wykorzystania przez organizację. Różnice i spory między pracownikami mogą zwiększać ich zaangażowanie i wysiłek wkładany w realizację zadań pracy, jeżeli napięcia i frustracja, wywołana konfliktem nie jest tak silna, iż zakłóca funkcjonowanie.
- ▶ **Innowacyjność i rozwój.** Konflikt może sprzyjać innowacyjności uczestników i rozwojowi organizacji. Konflikty mogą stymulować ludzi do poszukiwania innych metod osiągania celów lub podejmowania nowych celów, jeśli wskutek trudności ze strony innych pracowników nie można osiągnąć tych celów, jakie zaplanowano.
- ▶ **Sygnal dysfunkcyjności.** Pojawienie się konfliktu może być dla organizacji sygnałem ostrzegawczym, wskazującym, że jakieś sprawy wymagają zmiany. Niesprawna struktura komunikacyjna, złe rozwiązania współdziałania różnych działów, nadmierna biurokracja i wiele innych niedociągnięć organizacyjnych stają się widoczne wtedy, gdy powstaje konflikt.
- ▶ **Przyrost wiedzy.** Konflikt jest sytuacją, w której uczestnicy dużo się uczą. Konflikt stwarza potrzebę dogłębnego zrozumienia własnego stanowiska, ponieważ w dyskusji z partnerem trzeba przedstawić własny punkt widzenia i dobrze go uargumentować. W konflikcie ma się okazję poznać drugą osobę, jej stanowisko, pragnienia, system wartości i uczucia. Dzięki tej wiedzy można lepiej układać sobie stosunki z innymi, a w sytuacji kierownika lepiej wykorzystać potencjał pracowników.
- ▶ **Wzrost zaufania.** Konflikt, który został rozwiązany ku obopólnej satysfakcji, powoduje wzrost zaufania do partnera i poczucie dobrego porozumienia się, które są podstawą współpracy w każdym zespole. Doświadczenie konstruktywnie rozwiązanego konfliktu zbliża partnerów i pogłębia łączące ich więzi. Wskutek

tego łatwiej im będzie pokonywać przeszkody i różnice zdań w przyszłości.

- ▶ **Poczucie sprawiedliwości.** Rozwiązanie konfliktu może zaspokoić słuszne pragnienia uczestników, a także zapewnić im poczucie sprawiedliwości i wiary, że organizacja jako pewna struktura społeczna kieruje się uczciwymi regułami działania. Morale i kultura organizacji uwidacznia się właśnie w sposobie rozwiązywania konfliktów. To poczucie sprawiedliwości jest ważnym czynnikiem stymulującym motywację pracowników do wnoszenia wkładów do organizacji”.

Natomiast do negatywnych skutków konfliktu Krystyna Balawajder (1998, s. 64-65) zalicza:

- ▶ **„Stres, poczucie zagrożenia, negatywne emocje.** Uczestnicy konfliktu znajdują się w trudnej sytuacji, ponieważ odczuwają zagrożenie jakichś ważnych dla nich interesów. Doznają silnych negatywnych emocji, narażeni są na wyrazy dezaprobaty społecznej ze strony innych. Ich zainteresowanie zadaniami pracy przesuwają na drugi plan, a cała aktywność ukierunkowana jest na dawanie sobie rady w konflikcie.
- ▶ **Agresja i ucieczka.** Do niekorzystnych konsekwencji zaliczyć też trzeba pewne reakcje uczestników konfliktu. Najczęściej spotyka się dwie takie reakcje – agresję, ujawniającą się w formie jawnej lub ukrytej, oraz wycofanie się. Agresja wywołuje frustrację i gniew lub także agresję u osoby, wobec której jest skierowana. Wycofywanie jest ucieczką od trudności, jaką jest konflikt. Takie zachowanie ani nie uniemożliwia konstruktywnego rozwiązania konfliktu, ani nie pozwala uciszyć negatywnych emocji.
- ▶ **Koncentracja na konflikcie.** Obecność konfliktu wpływa także na stan psychiczny innych osób. Napięcie udziela się całej grupie, w której pracują skonfliktowane osoby. Konflikt pozostaje w centrum uwagi tak długo, dopóki nie zostanie jakoś rozwiązany. Spada zainteresowanie pracą, grupa dzieli się na popleczników jednego i drugiego uczestnika konfliktu. Inni pracownicy konfliktowych wydarzeń na swój sposób angażują się w rozgrywki konfliktowe, często pragnąc dla siebie coś uzyskać.

- ▶ **Pogorszenie stosunków między ludźmi i komunikacji.** Konsekwencje źle rozwiązane konfliktu znajdują odbicie w pogorszeniu się stosunków między ludźmi w pracy. Dostrzec można objawy wrogości i niechęci, intrygi, plotki. Widoczny jest brak zaufania. Zakłócona zostaje komunikacja między pracownikami. Utrudniona jest współpraca, prowadząca do osiągnięcia celów organizacyjnych”. Przedłużające się konflikty powodują zranienia w sensie emocjonalnym i fizycznym, wskutek czego powstaje zjawisko tzw. „wypalania się”. Skutkiem konfliktu bardzo często bywa utrata zaufania do grupy i ujawnienie negatywnych postaw jej członków. Jednostka uczestnicząca w długotrwałym konflikcie uczy się przekazywania fałszywych informacji deformujących rzeczywistość. Konflikty mogą też być źródłem zachowań agresywnych i różnych przejawów zachowań niekontrolowanych. Sytuacje konfliktowe są też źródłem stresu i frustracji (Bodanko, Kowolik, 2007, s. 95).

Jak twierdzi na podstawie badań Katarzyna Wąjszczyk (2017, s. 156), rozwiązanie konfliktu w szkole dostarcza jego uczestnikom poczucia zadowolenia z efektów. Strony konfliktu konstruktywnego wynoszą z niego korzyści i można mówić o poczuciu dobrze załatwionej sprawy. Tymczasem w sytuacji, kiedy konflikt nie zostaje rozwiązany lub potoczy się w sposób nieprzynoszący satysfakcji wszystkim stronom, towarzyszy mu poczucie pokrzywdzenia.

Zdaniem Bogusława Śliwerskiego (2022, s. 139–140) w szkołach pojawiają się sytuacje konfliktowe, silnie antagonistyczne, także w relacjach między nauczycielami. Wydawałoby się, że pomiędzy nimi powinny panować stosunki partnerskie, symetryczne, wzajemne zrozumienie i dialog. Niestety, między nauczycielami dochodzi do sporów i silnych napięć głównie na skutek braku współpracy między uczącymi w tej samej klasie czy grupie przedszkolnej, bądź rywalizacyjnego (wrogiego) nastawienia wobec siebie specjalistów od tego samego przedmiotu. Gra o bycie lepszym, o większą przychylność wśród uczniów, ich rodziców lub u dyrektora placówki, zawiść materialna (wyższy dodatek motywacyjny, wyższa płaca) czy brak poszanowania drugiej osoby stanowiły najczęstszy powód takich konfliktów. Rzutuje to na zdrowie psychiczne zaangażowanych w takie napięcia osób.



Dlatego, jak uważa Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2001, s. 99) w szkole potrzebny jest dialog, który autorka postrzega jako sposób bycia ludzi otwartych na inność oraz odmienność. Jest on ciągłym spotkaniem z różnorodnością świata, spotkaniem, w którym nie idzie o ustalenie wspólnych przekonań, w którym nie ma zwycięzców i zwyciężonych.

Konflikty są częścią natury, a na pewno częścią relacji międzyludzkich. Ludzie doświadczają konfliktu z innymi osobami, w zespołach lub w grupach, a także pomiędzy większymi podmiotami, działaniami organizacji, społeczności i krajów. Konflikty pojawiają się w domu, w pracy, podczas spędzania wolnego czasu z przyjaciółmi, z ludźmi, których kochamy i z tymi, których nienawidzimy, a także z naszymi przełożonymi oraz z naszymi podwładnymi i współpracownikami. Strony muszą zaakceptować konflikty jako część dynamiki życia i nauczyć się skutecznie i efektywnie sobie z nimi radzić. Zarządzanie konfliktem odnosi się do sposobu, w jaki zarządzamy niekompatybilnymi działaniami z innymi, gdzie inni mogą być osobą lub grupą (Elgoibar, Euwema, Munduate, 2017, s. 1).

Przyczyny konfliktów w szkołach można podzielić na różne grupy, takie jak: indywidualne, interpersonalne, administracyjne i inne. Do czynników indywidualnych należą: uprzedzenia, różnice osobowościowe, niska motywacja w stosunku do pracy, manipulacja, brak uczciwości oraz szczerości. Interpersonalne przyczyny konfliktów wynikają z negatywnej komunikacji, tworzenia podgrup wśród nauczycieli, braku wsparcia dla nowych nauczycieli, zazdrości wobec innych nauczycieli, niechęci wzajemnej, krytyki i plotek. Do konfliktów prowadzą również nieporozumienia, czy też fałszywe oskarżenia. Czynniki administracyjne natomiast mogą obejmować: brak umiejętności przywódczych u dyrektora, brak biegłości w zarządzaniu oświatą, faworyzowanie konkretnych nauczycieli nierównym podziałem obowiązków, a także stronniczością osoby, która zarządza placówką.

Jednak takie sytuacja konfliktowe też mogą prowadzić do rozwoju własnej osoby. Jak twierdzi Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2001, s. 24) „nauczycielom potrzebny jest namysł, refleksja, sceptycyzm, krytyczny ogląd, świadomość potencjalnych, negatywnych doświadczeń,

wyobrażenia możliwych zagrożeń”. Takie sytuacje mogą wpływać w sposób konstruktywny na funkcjonowanie zarówno nauczycieli, jak i całej szkoły.

Trzeba jednak pamiętać o tym, że konflikty pomiędzy nauczycielami oraz nauczycielami i rodzicami często są konfliktami długofalowymi, a w niektórych przypadkach również dotkliwymi konfliktami. Na co dzień częściej w szkole zauważa się konflikty między uczniami. Jednak, pomijając problematykę związaną z ustawicznym nękaniami, ponizaniem jednego ucznia przez drugiego lub grupę uczniów, są one zazwyczaj krótkotrwałe. Czasami bywa tak, że konflikt pomiędzy uczniami szybko zostaje zażegnany, ale konflikt pomiędzy rodzicami tychże uczniów jeszcze dalej trwa. Dlatego projekt badawczy przedstawiony w tej publikacji będzie skupiał się na problematyce konfliktów pomiędzy dorosłymi członkami społeczności szkolnej. Aby w szkole wypracować skuteczne metody i sposoby rozwiązywania konfliktów, trzeba przede wszystkim zacząć od zmiany postaw, nastawień właśnie tej części osób wpływających na klimat społeczny placówki.

# 2

## **2. OPIS METODYKI BADAŃ**

### **2.1. OD TEORII DO PYTAŃ BADAWCZYCH – PRÓBA UKAZANIA MODELU BADAŃ**

Celem niniejszego projektu badawczego było zdiagnozowanie uwarunkowań konfliktów w szkole (zmienna zależna) oraz wypracowanie zaleceń praktycznych dla kadry pedagogicznej placówek oświatowych oraz organów zwierzchnich, dotyczących organizacji dobrych praktyk z zakresu zarządzania konfliktami w szkole. Ponadto, na podstawie przeprowadzonych badań założono zbudowanie narzędzia badawczego dotyczącego źródeł konfliktów, sposobów reakcji nauczycieli w sytuacjach konfliktów oraz metod rozwiązywania konfliktów (zmienne niezależne). Badania uwzględniały także takie zmienne niezależne jak płeć, wiek, miejsce zamieszkania, stopień awansu zawodowego oraz staż pracy nauczycieli. Wskaźnikami były odpowiedzi zawarte w narzędziu badawczym.

W projekcie założono następujące pytania, które sformułowano według zaleceń Jerzego Brzezińskiego (2003, s. 218):

**1. Jakie są uwarunkowania konfliktów w szkole?**

- 1.1. Jakie są przyczyny konfliktów w szkole pomiędzy nauczycielem a nauczycielem?
- 1.2. Jakie są przyczyny konfliktów w szkole pomiędzy nauczycielem a rodzicem?
- 1.3. Jakie sposoby rozwiązywania konfliktów wybierają nauczyciele?
- 1.4. Jakie style reakcji na konflikt preferują badani nauczyciele?

**2. Czy istnieją zależności pomiędzy stylem rozwiązywania konfliktów i metodami a innymi zmiennymi?**

- 2.1. Czy style rozwiązywania konfliktów są zależne od preferowanych przez nauczycieli metod rozwiązania konfliktu?
- 2.2. Czy postrzeganie rodzajów konfliktów zależy od płci, wieku, stopnia awansu zawodowego, stażu pracy oraz miejsca pracy?
- 2.3. Czy style rozwiązywania konfliktów zależą od płci, wieku, stopnia awansu zawodowego, stażu pracy oraz miejsca pracy?
- 2.4. Czy metody rozwiązywania konfliktów zależą od płci, wieku, stopnia awansu zawodowego, stażu pracy oraz miejsca pracy?

Po analizie literatury przedmiotu badań oraz zebraniu informacji od pracowników systemu oświaty, a także w oparciu o własne doświadczenie w prowadzonych badaniach założono następujące hipotezy badawcze:

**1. Uwarunkowania konfliktów w szkole zależą od przyczyn konfliktów pomiędzy nauczycielami oraz nauczycielami i rodzicami, sposobami ich rozwiązania, a także stylami reakcji na konflikt.**

- 1.1. Najczęstszą przyczyną konfliktów pomiędzy nauczycielami są cechy osobowe badanych.
- 1.2. Najczęstszą przyczyną konfliktów pomiędzy nauczycielami a rodzicami są różne postawy tych dwóch grup wobec zadań szkoły.
- 1.3. Preferowanym sposobem reakcji na konflikt jest rozwiązanie konfliktu z udziałem osób trzecich.
- 1.4. Preferowanymi stylami reakcji na konflikt jest kompromis, unikanie oraz rywalizacja.

**2. Istnieje zależność pomiędzy stylem rozwiązywania konfliktów a innymi zmiennymi.**

- 2.1. Style rozwiązywania konfliktów są zależne od preferowanych metod rozwiązania konfliktów.
- 2.2. Postrzeganie konfliktów zależy od takich zmiennych jak płeć, wiek, stopień awansu zawodowego, staż pracy oraz miejsce pracy.
- 2.3. Style rozwiązywania konfliktów zależą od takich zmiennych jak płeć, wiek, stopień awansu zawodowego, staż pracy oraz miejsce pracy.
- 2.4. Metody rozwiązywania konfliktów zależą od takich zmiennych jak płeć, wiek, stopień awansu zawodowego, staż pracy oraz miejsce pracy.

W badaniu tym brano pod uwagę następujące właściwości uwarunkowań konfliktów w szkole (Maszke, 2008, s. 114; Brzeziński, 2003, s. 184): przyczyny konfliktów, sposoby reakcji na konflikt oraz metody rozwiązywania konfliktów.

W dalszej kolejności określono zmienne zależne i niezależne (Brzeziński, 2003, s. 189).

Jako metodę badawczą wybrano sondaż diagnostyczny, a wykorzystano technikę ankiety (Maszke, 2008, s. 172, 232).

**2.2. PROCEDURA PRZYGOTOWANIA NARZĘDZIA BADAWCZEGO**

W badaniu zastosowano test. Narzędzie badawcze składało się z czterech różnych skal, których przedmiotem oceny były cechy badanego zjawiska na pięciostopniowej skali szacunkowej, porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – ani tak, ani nie, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak) (Nowak, 1965, s. 202-203; Pilch, 1998, s. 33, 99; Łobocki, 2011, s. 91). Pierwsza skala dotyczyła przyczyn konfliktów nauczycieli z nauczycielami (skala N-N), druga skala – przyczyn konfliktów nauczycieli z rodzicami (skala N-R), trzecia skala – sposobów reakcji na konflikt (skala SRK), czwarta skala – metod rozwiązywania konfliktów (skala MRK).

Pierwszym etapem przygotowania narzędzia była dokładna analiza literatury przedmiotu dotyczącej problematyki konfliktów, ze

szczególnym uwzględnieniem konfliktów w szkole. W szczególności w narzędziu badawczym (skala 1 i 2) uwzględniono strukturę konfliktu Christophera W. Moore'a oraz style rozwiązywania konfliktów według Kennetha Thomasa i Ralpa Kilmanna (skala 3). Na tej podstawie została przygotowana pierwsza wersja kwestionariusza. Analiza teorii i modeli związanych ze zjawiskiem konfliktu przedstawiona jest w rozdziale teoretycznym.

Kolejny etap przygotowania kwestionariusza związany był z zebraniem opinii dotyczących jego właściwości od osób pracujących w środowisku szkolnym lub mających doświadczenie w zakresie rozwiązywania konfliktów w szkole. Byli to: trzech nauczycieli szkół podstawowych oraz dwóch dyrektorów szkół podstawowych, trzech dyrektorów ośrodka doskonalenia nauczycieli, dwóch metodyków pracujących w ośrodku doskonalenia nauczycieli, dwóch pracowników naukowych z doświadczeniem praktycznym wyniesionym ze szkoły oraz pracownik kuratorium oświaty. Wszystkie te osoby posiadały wiedzę oraz doświadczenie związane z sytuacjami konfliktowymi w szkole. Dzięki zebraniom zrezygnowano z 3 itemów zawartych w narzędziu, zmodyfikowano 9, a także dodano kolejnych 8 itemów. Następnie tak przygotowane narzędzie Kwestionariusz Sytuacji Konfliktowych w Szkole, które składało się łącznie z 74 itemów (24 – skala N-N, 26 – skala N-R, 11 – skala SRK oraz 13 – skala MRK) zostało oddane do korekty językowej do filologa, w celu sprawdzenia poprawności stwierdzeń.

Drugi etap zakładał badania pilotażowe oraz zbadanie rzetelności i trafności narzędzia (zob. Pasikowski, 2015; Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2021; Pasikowski, 2022). Analizy statystyczne były wykonane przy użyciu programu PASW Statistics 18.

Miara adekwatności doboru danych została oceniona za pomocą korelacji Kaisera-Mayera-Olkina (kmo) oraz testu Bartletta.

Rzetelność została oszacowana poprzez zmierzenie zgodności wewnętrznej współczynnikiem  $\alpha$  Cronbacha oraz współczynnikiem rzetelności połówkowej Spearmana-Browna. Dodatkowo rzetelność testu oceniono również za pomocą metody powtarzalnego pomiaru w celu oceny stabilności bezwzględnej (test-retest) za pomocą współczynnika

korelacji rho Spearmana (zob. Jankowski, Zajenkowski, 2009; Pasikowski, 2015; Pasikowski, 2022).

Trafność teoretyczna oceniona została za pomocą analizy czynnikowej z wykorzystaniem metody rotacji prostej Oblimin oraz metody ortogonalnej rotacji Varimax, a trafność zbieżna i różnicowa za pomocą korelacji rho Spearmana (zob. Horonowska, 2005; Pasikowski, 2014, Pasikowski, 2015; Pasikowski, 2022).

Z kolei trafność treściowa za pomocą metody sędziów kompetentnych (zob. Horonowska, 2005; Rubacha, 2008).

Badania w pierwszej grupie zostały przeprowadzone na próbie 305 nauczycieli szkół podstawowych (286 kobietach i 19 mężczyznach).

Dodatkowo wytypowano grupę drugą, która liczyła 66 nauczycieli szkół podstawowych w celu określenia stabilności narzędzia, którzy zostali poddani badaniom dwukrotnie w przeciągu trzech tygodni.

W tym samym czasie, w celu sprawdzenia trafności treściowej, narzędzie oceniono metodą sędziów kompetentnych. Było to pięciu nauczycieli szkół podstawowych, z czego trzech z nich było również mediatorami szkolnymi, co wzmocniło ocenę ekspercką. Sędziowie oceniali każdy item w dwóch kategoriach: zrozumiałość stwierdzenia oraz zgodność opisu ujętego w stwierdzeniu z rzeczywistością szkolną. Zastosowano tu skalę 5-stopniową, gdzie 1 oznaczała „zdecydowanie nie”, a 5 – „zdecydowanie tak”.

Trafność zbieżna i różnicowa została przeprowadzona na kolejnej grupie 73 nauczycieli szkół podstawowych.

We wszystkich grupach widać, że wśród respondentów przeważają kobiety. Najliczniejszą grupę stanowili badani w przedziale wiekowym 26-55 lat. Jeżeli chodzi o staż pracy to rozkładał się on raczej równomiernie. Dane te zostały przedstawione w tabeli 3 na następnej stronie.

Kolejny etap związany był z analizą zebranego materiału. We wszystkich skalach uzyskano satysfakcjonujące współczynniki korelacji Kaisera-Mayera-Olkina (kmo) oraz istotnie statystycznie wynik testu Bartletta, co wskazywało, że zasadne będzie zastosowanie analizy czynnikowej. Przeprowadzoną analizę obrazuje tabela 4 na następnej stronie.

**Tabela 3.** Dane metryczne badanych nauczycieli

		Grupa 1 (N = 305)		Grupa 2 (N = 66)		Grupa 3 (N = 73)	
		N	%	N	%	N	%
Płeć	Kobieta	286	93,8	58	87,9	67	91,8
	Mężczyzna	19	6,2	8	12,1	6	8,2
Wiek	do 25 lat	12	3,9	7	10,6	3	4,1
	26-35 lat	91	29,8	16	24,3	18	24,7
	36-45 lat	101	33,2	23	34,8	24	32,9
	46-55 lat	78	25,6	9	13,6	21	28,7
	56 lat i więcej	23	7,5	11	16,7	7	9,6
Staż pracy	do 5 lat	91	29,8	23	34,8	16	21,9
	od 6 do 15 lat	90	29,5	18	27,3	17	23,3
	od 16 do 25 lat	68	22,3	10	15,2	20	27,4
	powyżej 25 lat	56	18,4	15	22,7	20	27,4

**Źródło:** badania własne autora.

**Tabela 4.** Korelacja Kaisera-Mayera-Olkina (kmo) oraz wynik testu Bartletta

Skala	kmo	Test Bartletta	df	p
N-N	0,924	6094,862	276	<0,0001
N-R	0,960	8902,496	325	<0,0001
SRK	0,705	875,153	55	<0,0001
MRK	0,802	1693,203	78	<0,0001

**Źródło:** badania własne autora.

W skali pierwszej (N-N) test osypiska Cattella wskazywał wyraźnie na dwa czynniki. Następnie przeprowadzono analizę czynnikową za pomocą metody prostej Oblimin. W ten sposób wyodrębniono na początku trzy czynniki, ale niektóre pozycje miały wysokie ładunki w co najmniej dwóch pozycjach. Dlatego uległy one dyskwalifikacji. Były to stwierdzenia nr 3.8, 3.14, 3.15, 3.17, 3.18, 3.21. Ponownie przeprowadzono analizę czynnikową za pomocą metody prostej Oblimin, która wskazała dwa czynniki. Wartości własne tych czynników wyniosły: I = 9,776, II = 1,389. Jedenaście pozycji przypadło na czynnik pierwszy (KR) oraz siedem pozycji na czynnik drugi (KS). Test wyjaśniał ogółem ponad 62,0% wariacji wyników, przy czym na czynnik pierwszy przypadło 54,3%, a na czynnik drugi – 7,7%. Ładunek czynnikowy poszczególnych pozycji miał większą wartość od 0,4.

Tak jak zakładano użyto metodę rotacji Oblimin ponieważ oba czynniki korelowały ze sobą ( $\rho = 0,778$ ,  $p < 0,001$ ).

**Tabela 5.** Wartości ładunków czynnikowych uzyskanych w eksploracyjnej analizie czynnikowej dla skali nr 1

Item*	Czynnik I	Czynnik II
3.10 plotkowanie i intrygi podejmowane przez nauczycieli	<b>0,925</b>	-0,091
3.13 podważanie wzajemnie swojego zdania	<b>0,874</b>	-0,025
3.9 rywalizacja wśród nauczycieli	<b>0,870</b>	-0,045
3.1 wzajemna niechęć do siebie nauczycieli	<b>0,808</b>	-0,010
3.3 nieprawidłowa komunikacja – nie-uprzejme zwracanie się jednej osoby do drugiej	<b>0,788</b>	-0,054
3.2 nieprawidłowa komunikacja – odmienne rozumienie komunikatu przez strony rozmowy	<b>0,755</b>	-0,046
3.7 różnica (odmienność) w metodach pracy	<b>0,670</b>	0,125

Item*	Czynnik I	Czynnik II
3.12 brak wsparcia ze strony grona pedagogicznego	<b>0,662</b>	0,206
3.4 zły klimat panujący w pokoju nauczycielskim	<b>0,644</b>	0,164
3.11 niesprawiedliwe przyznawanie nagród dyrektora, dodatku motywacyjnego	<b>0,596</b>	0,221
3.16 praca dwuetatowa (podział obowiązków pomiędzy nauczycieli jednoetatowych a dwuetatowych: kłopoty z wycieczkami, udziałem w zespołach, radach pedagogicznych, itp.)	<b>0,489</b>	0,270
3.22 dostępność materiałów i sprzętu	-0,166	<b>0,914</b>
3.20 ustalanie terminów sprawdzianów	-0,017	<b>0,863</b>
3.19 ustalanie terminów wyjść/wycieczek/apeli	0,034	<b>0,812</b>
3.5 wystawianie ocen z zachowania uczniów	0,122	<b>0,639</b>
3.6 nacisk na zmianę oceny z przedmiotu	0,103	<b>0,632</b>
3.24 nierówne obciążenie, zły podział pracy przez dyrektora pomiędzy nauczycieli	0,269	<b>0,609</b>
3.23 nierówne obciążenie dyżurami między lekcjami	0,223	<b>0,593</b>

\* Numer pozycji na skali nr 1 w narzędziu badawczym

**Źródło:** badania własne autora.

Zgodność wewnętrzna mierzona współczynnikiem  $\alpha$  Cronbach dla całej skali wyniosła 0,950, a wartość współczynnika rzetelności połówkowej Spearmana-Browna – 0,913. Zgodność wewnętrzna mierzona współczynnikiem  $\alpha$  Cronbach dla podskali KR odpowiadającej pierwszemu czynnikowi wyniosła 0,936 i drugiej KS – 0,893.

Stopień zgodności sędziów w skali nr 1 w kategorii 1 oraz 2 był na poziomie bardzo wysokim. Szczegółowe dane dotyczące ilorazu

zgodnych ocen danego itemu oraz statystyki opisowe ocen sędziów kompetentnych pokazują tabele w aneksie (item od 3.1 do 3.24).

Komponent pierwszy (KR) związany był z konfliktami dotyczącymi relacji, drugi (KS) – konfliktami strukturalnymi (por. Moore, 2012).

W skali drugiej (N-R) test osypiska Cattella wskazywał na dwa czynniki. Po przeprowadzeniu analizy czynnikowej metodą rotacji Oblimin, wyodrębniono również dwa czynniki. Usunięto następujące itemy, które weszły w skład pierwszego i drugiego czynnika: 4.4, 4.5, 4.6, 4.8, 4.12, 4.14 oraz 4.19. Następnie przeprowadzono ponownie analizę czynnikową metodą rotacji Oblimin, która podobnie jak wcześniej wskazała na dwa czynniki. Wartości własne tych czynników wyniosły: I = 12,883 i II = 1,221. Szesnaście pozycji przypadło na czynnik pierwszy (KIR) oraz trzy pozycje na czynnik drugi (KRR). Test wyjaśniał ogółem ponad 74,2% wariacji wyników, przy czym na czynnik pierwszy przypadło 67,8%, a na czynnik drugi – 6,4% Ładunek czynnikowy poszczególnych pozycji miał większą wartość od 0,4.

Podobnie jak w skali pierwszej zasadne było użycie metody rotacji prostej Oblimin, ponieważ czynnik pierwszy i drugi korelowały ze sobą ( $\rho = 0,67$ ;  $p < 0,001$ ).

**Tabela 6.** Wartości ładunków czynnikowych uzyskanych w eksploracyjnej analizie czynnikowej dla skali nr 2

Item*	Czynnik I	Czynnik II
4.18 niedocenywanie pracy nauczyciela	<b>0,991</b>	-0,197
4.20 „zrzucanie” na szkołę zadań wychowawczych	<b>0,984</b>	-0,232
4.16 nadmierna i ciągła krytyka pracy nauczyciela przez rodziców	<b>0,922</b>	-0,012
4.17 brak szacunku do nauczycieli ze strony rodziców	<b>0,902</b>	-0,007
4.22 brak reakcji rodzica na uwagi wpisywane przez nauczyciela	<b>0,892</b>	0,009

Item*	Czynnik I	Czynnik II
4.23 patrzeć na pojawiające się problemy w szkole wyłącznie przez pryzmat subiektywnie rozumianego dobra dziecka	<b>0,880</b>	-0,060
4.21 brak chęci współpracy rodziców z nauczycielem	<b>0,861</b>	0,012
4.13 osłabienie autorytetu nauczyciela	<b>0,851</b>	0,016
4.25 obarczanie wyłącznie nauczycieli winą za brak osiągnięć dzieci	<b>0,831</b>	0,076
4.15 zbyt wysokie wymagania i oczekiwania rodziców w stosunku do nauczycieli	<b>0,830</b>	0,106
4.24 zarzuty dotyczące braku umiejętności nauczyciela w pracy z dzieckiem z SPE	<b>0,716</b>	0,210
4.9 problemy wychowawcze ucznia w domu	<b>0,694</b>	0,214
4.26 skargi rodziców na brak dbałości nauczycieli o bezpieczeństwo dzieci w placówce	<b>0,691</b>	0,118
4.7 wyręczanie dziecka przez rodziców	<b>0,688</b>	0,201
4.10 ingerowanie rodzica w pracę dydaktyczną nauczyciela	<b>0,673</b>	0,256
4.11 ingerowanie rodzica w pracę wychowawczą nauczyciela	<b>0,642</b>	0,288
4.1 wzajemna niechęć do siebie	-0,019	<b>0,892</b>
4.3 nieprawidłowa komunikacja – nieuprzejme zwracanie się jednej osoby do drugiej	0,132	<b>0,760</b>
4.2 nieprawidłowa komunikacja – odmienne rozumienie komunikatu przez strony rozmowy	0,276	<b>0,659</b>

\* Numer pozycji na skali nr 2 w narzędziu badawczym

**Źródło:** badania własne autora.

Zgodność wewnętrzna mierzona współczynnikiem  $\alpha$  Cronbach dla całej skali wyniosła 0,973, a wartość współczynnika rzetelności połówkowej Spearmana-Browna – 0,939. Zgodność wewnętrzna mierzona

współczynnikiem  $\alpha$  Cronbach dla podskali KIR odpowiadającej pierwszemu czynnikowi wyniosła 0,975, drugiej KRR – 0,842.

Stopień zgodności sędziów dla skali nr 2 był również na poziomie bardzo wysokim. Szczegółowe dane dotyczące ilorazu zgodnych ocen danego itemu oraz statystyki opisowe ocen sędziów kompetentnych pokazują tabele w aneksie (item od 4.1 do 4.26).

Komponent pierwszy (KIR) związany był z postrzeganiem nauczycieli oraz szkoły przez rodziców, a także wyrażaniem swoich interesów przez rodziców w stosunku do nauczycieli i szkoły. Natomiast czynnik drugi (KRR) związany był z relacjami pomiędzy nauczycielami a rodzicami.

W skali trzeciej (SRK) test osypiska Cattella wskazywał na cztery możliwe do wyodrębnienia czynniki. Jednak analiza metodą ze standardową rotacją ortogonalną Varimax pokazała, że można wyodrębnić trzy czynniki.

Wartości własne tych czynników wyniosły: I = 2,653, II = 2,488, III = 1,377. Cztery pozycje przypadły na czynnik pierwszy (KPK), cztery pozycje na czynnik drugi (UK) oraz trzy pozycje na czynnik trzeci (DRK). Test wyjaśniał ogółem 58,9% wariacji wyników, przy czym na czynnik pierwszy przypadło 24,1%, na czynnik drugi – 22,3% a na czynnik trzeci – 12,5%. Ładunek czynnikowy poszczególnych pozycji miał wartość od 0,6 do 0,8.

**Tabela 7.** Wartości ładunków czynnikowych uzyskanych w eksploracyjnej analizie czynnikowej dla skali nr 3

Item*	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3
5.4 wypracowuję kompromis pomiędzy stronami konfliktu	<b>0,818</b>	0,041	0,011
5.11 rozwiązuję konflikt w konstruktywny sposób, polegający na dialogu stron uczestniczących w konflikcie	<b>0,792</b>	-0,020	0,216
5.5 konfrontuję się z drugą stroną konfliktu	<b>0,693</b>	-0,154	0,178
5.7 współpracuję ze stroną konfliktu pomimo niechęci do niej	<b>0,680</b>	0,132	-0,071
5.2 wycofuję się z konfliktu	0,141	<b>0,853</b>	-0,033
5.1 ignoruję konflikt, kiedy powstanie	-0,036	<b>0,825</b>	0,008
5.3 odraczam konflikt	-0,062	<b>0,754</b>	0,068
5.8 nie angażuję się w konflikt, ponieważ druga strona konfliktu nie ma racji i szkoda na to czasu	-0,015	<b>0,622</b>	-0,014
5.10 rozwiązuję konflikt za wszelką cenę	0,185	0,006	<b>0,754</b>
5.9 szukam osób, które odpowiadają za ten konflikt	0,292	-0,140	<b>0,702</b>
5.6 rozwiązuję konflikt z użyciem „władzy”	-0,328	0,210	<b>0,605</b>

\* Numer pozycji na skali nr 3 w narzędziu badawczym

**Źródło:** badania własne autora.

Zgodność wewnętrzna mierzona współczynnikiem  $\alpha$  Cronbacha dla całej skali wyniosła 0,654, a wartość współczynnika rzetelności połówkowej Spearmana-Browna – 0,270. Zgodność wewnętrzna dla podskali

KRK odpowiadającej pierwszemu czynnikowi wyniosła 0,754, drugiej UK – 0,765 i trzeciej DKR – 0,474.

Eliminacja z trzeciej podskali DKR któregośkolwiek z czynników nie zmieniała zasadniczo wartości współczynnika  $\alpha$  Cronbacha. Dlatego na tym etapie postanowiono odrzucić stwierdzenia znajdujące się w tej podskali.

Ponownie przeprowadzono analizę danych. Test osypiska Cattella wskazywał na dwa czynniki. Analiza metodą rotacji ortogonalnej Varimax wskazała również na dwa czynniki. Test KMO wyniósł 0,737, test sferyczności Bartletta – 677,536,  $df = 28$ ,  $p < 0,0001$ .

Ponownie również przeprowadzono analizę rzetelności testem  $\alpha$  Cronbach, która wyniosła 0,643, a wartość współczynnika rzetelności połówkowej Spearmana-Browna – 0,005. W pierwszej podskali KRK współczynnik  $\alpha$  Cronbacha wyniósł 0,754, a w drugiej UK – 0,765.

Stopień zgodności sędziów w skali nr 3 był w kategorii zrozumienia i opisu rzeczywistości szkolnej poprzez poszczególne stwierdzenia na poziomie wysokim. Szczegółowe dane dotyczące ilorazu zgodnych ocen danego itemu oraz statystyki opisowe ocen sędziów kompetentnych pokazują tabele 1 i 2 w aneksie (item od 5.1 do 5.11).

Komponent pierwszy KRK związany był ze stylem zachowania, który charakteryzował podejście konstruktywne w stosunku do konfliktów. Podejście to cechowało podejmowanie konfliktów jako wyzwania i próba rozwiązania go.

Komponent drugi UK charakteryzowały zachowania związane z unikaniem konfliktów.

W skali czwartej MRK test osypiska Cattella wskazał na możliwość wyodrębnienia trzech czynników. Analiza metodą rotacji Varimax wykazała trzy czynniki. Jednak pozycje 6.2, 6.5, oraz 6.8 miały wysokie ładunki czynnikowe dla więcej niż jednej pozycji. Dlatego do dalszej analizy odrzucono je. Ponownie przeprowadzono analizę metodą rotacji Varimax, która wskazała na trzy czynniki. Wartości własne tych czynników wyniosły: I = 3,586, II = 2,189, III = 1,004. Sześć pozycji przypadło na czynnik pierwszy (MK), dwie pozycje na czynnik drugi (MN) oraz dwie pozycje na czynnik trzeci (ML). Test wyjaśniał ogółem 67,8% wariacji wyników, przy czym na czynnik pierwszy przypadło 33,5%, na czynnik drugi – 19,4%, a na czynnik



trzeci – 14,9%. Ładunek czynnikowy poszczególnych pozycji miał większą wartość od 0,4.

**Tabela 8.** Wartości ładunków czynnikowych uzyskanych w eksploracyjnej analizie czynnikowej dla skali nr 4

Item*	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3
6.12 negocjacji	<b>0,863</b>	-0,047	0,047
6.11 mediacji	<b>0,823</b>	0,046	0,031
6.4 koncyliacji (zachęcenie każdej ze stron konfliktu do przystąpienia do konstruktywnego rozwiązania go)	<b>0,788</b>	0,126	-0,049
6.13 superwizji	<b>0,698</b>	0,156	0,199
6.3 arbitrażu przy wsparciu bezstronnego eksperta	<b>0,647</b>	0,356	0,046
6.1 dyskusji w oparciu o uzasadnione argumenty	<b>0,612</b>	-0,332	0,041
6.6 admonicji (poprzez wywieranie nacisku przez przełożonego na zważnione strony, w celu szybszego zakończenia konfliktu)	0,075	<b>0,898</b>	0,151
6.7 inkwizycji (przez osobę trzecią, która nadzoruje konflikt, kontroluje go i decyduje o rozwiązaniu)	0,081	<b>0,891</b>	0,269
6.9 poddaniu się woli większości	-0,011	0,189	<b>0,828</b>
6.10 losowym wyborze danego rozwiązania	0,130	0,139	<b>0,812</b>

\* Numer pozycji na skali nr 5 w narzędziu badawczym

**Źródło:** badania własne autora.

Zgodność wewnętrzną mierzona współczynnikiem  $\alpha$  Cronbach dla całej skali wyniosła 0,790, a wartość współczynnika rzetelności połówkowej Spearmana-Browna – 0,737. Zgodność wewnętrzną dla podskali (MK) odpowiadającej pierwszemu czynnikowi wyniosła 0,840 drugiej (MN) – 0,881 i trzeciej (ML) – 0,592.

Stopień zgodności sędziów w skali nr 5 w pytaniu 1 był na poziomie bardzo wysokim, a w pytaniu nr 2 na dość wysokim. Szczegółowe dane pokazują tabele nr 1 i 2 zawarte w aneksie (item od 7.1 do 7.13).

Komponent pierwszy (MK) związany był z konstruktywnymi metodami rozwiązywania konfliktu w oparciu o dyskusję lub przy wykorzystaniu osób trzecich. Komponent drugi (MN) opierał się na metodzie, która charakteryzowała się rozwiązaniem konfliktu przez osobę trzecią, która w sposób dyrektywny narzuca rozwiązanie tego konfliktu, a komponent trzeci (ML) charakteryzował się rozwiązaniem konfliktu poprzez decyzje, które nie są zależne od stron konfliktu, a od innych, losowych czynników.

W taki sposób powstały 4 skale: N-N, N-R, SRK, oraz MRK. Każda z tych skali posiadała swoje podskale.

**Tabela 9.** Wykaz skal Kwestionariusza Sytuacji Konfliktowych w Szkole

Nazwa skali	Nazwa podskali
N-N	KR
	KS
N-R	KIR
	KRR
SRK	KRK
	UK
MRK	MK
	MN
	ML

**Źródło:** badania własne autora.

Druga grupa nauczycieli liczyła 66 osób. Zbadano wśród niej stabilność narzędzia. Badania zostały przeprowadzone w odstępie trzech tygodni. Rzetelność została zmierzona metodą korelacji test-retest. Test Shapiro-Wilka pokazał, że rozkład normalności dla wszystkich skal odbiegał od rozkładu normalnego.

Dla całej badanej skali N-N współczynnik korelacji wyniósł:  $\rho = 0,97$ ,  $p < 0,001$ , w tym dla podskali KR:  $\rho = 0,98$ ,  $p < 0,001$  oraz dla podskali KS:  $\rho = 0,93$ ,  $p < 0,001$ .

Natomiast dla całej skali N-R współczynnik korelacji wyniósł:  $\rho = 0,84$ ,  $p < 0,001$ , w tym dla podskali KIR:  $\rho = 0,86$ ,  $p < 0,001$  oraz dla podskali KRR:  $\rho = 0,62$ ,  $p < 0,001$ .

W przypadku skali SRK współczynnik korelacji wyniósł dla podskali KRK:  $\rho = 0,81$ ,  $p < 0,001$  oraz dla podskali UK:  $\rho = 0,79$ ,  $p < 0,001$ . Dla całości:  $\rho = 0,70$ ,  $p < 0,001$ .

Dla skali MRK współczynnik korelacji wyniósł dla podskali MK:  $\rho = 0,77$ ,  $p < 0,001$ , dla podskali MN:  $\rho = 0,84$ ,  $p < 0,001$  oraz dla podskali ML:  $\rho = 0,79$ ,  $p < 0,001$ . Dla całości:  $\rho = 0,76$ ,  $p < 0,001$ .

Dokładne dane przedstawia tabela 10.

**Tabela 10.** Rzetelność poszczególnych skal mierzona metodą test-retest

Skala	rho
N-N (KR)	0,98
N-N (KS)	0,93
N-N	0,97
N-R (KIR)	0,86
N-R (KRR)	0,62
N-R	0,84
SRK (KRK)	0,81
SRK (UK)	0,79
SRK	0,70
MRK (MK)	0,77

Skala	rho
MRK (MN)	0,84
MRK (ML)	0,79
MRK	0,76

**Źródło:** badania własne autora.

Następnie wytypowano trzecią grupę badawczą, którą stanowiło 73 nauczycieli szkół podstawowych, którzy wypełnili skonstruowany kwestionariusz do badań oraz inne narzędzia badawcze w celu weryfikacji trafności zbieżnej i różnicowej.

W celu weryfikacji trafności zbieżnej założono, że skale N-N oraz N-R będą korelować dodatnio ze skalą Postrzegany stres w pracy (PSWP) autorstwa Teresy Chirkowskiej-Smolak i Jarosława Grobelnego (2016). Podczas konfliktów stres towarzyszy każdej ze stron w nim uczestniczącym. Dlatego założono, że stres w pracy może korelować ze zjawiskiem konfliktów w pracy.

Skala PSWP jest trafnym i rzetelnym narzędziem służącym do pomiaru stresu (rozumianego jako ocena postrzeganej relacji między środowiskiem a jednostką). Pozwala ona skupić się pracownikowi na jego interakcji z otoczeniem zawodowym oraz na aktualnej sytuacji. Można ją stosować w praktyce diagnozy i interwencji organizacyjnej (Chirkowska-Smolak, Grobelny, 2016, s. 138).

W badaniach złożono również, że sposoby reakcji w sytuacjach konfliktowych oraz wybór metod rozwiązywania konfliktów będą korelowały ze sposobami radzenia sobie ze stresem, a także zachowaniami asertywnymi.

Dlatego kolejnym narzędziem był kwestionariusz MINI-COPE C.S. Carvera, w polskiej adaptacji Zygryda Juczyńskiego i Niny Ogińskiej-Bulik (2012). Służyły on do oszacowania stosowanych strategii radzenia sobie ze stresem. Składa się z 28 twierdzeń wchodzących w skład 14 strategii radzenia sobie ze stresem, które obejmują: aktywne radzenie sobie ze stresem, pozytywne przewartościowanie, akceptację, poczucie humoru, zwrot ku religii, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, zajmowanie się czymś innym, zaprzeczanie, wyładowanie, zażywanie substancji psychoaktywnych,

zaprzestanie działań i obwinianie siebie. Każda skala obejmuje dwa twierdzenia, a badany ustosunkowuje się do każdego na skali od 0 (prawie nigdy tak nie postępuję) do 3 (prawie zawsze tak postępuję) (Ogińska-Bulik, Langer, 2007, s. 309).

Drugim narzędziem do zbadania związku skal SRK i MRK z inną skalą był Kwestionariusz Asertywności Nauczyciela KAN (obszar A) autorstwa Teresy Zubrzyckiej-Maciąg i Janusza Kirenko (2021).

Może być on wykorzystywany jako narzędzie w diagnozie i ewaluacji asertywności nauczycieli, warunkującej jakość ich funkcjonowania w zawodzie. Narzędzie to jest stosunkowo krótkie, toteż badanie z jego wykorzystaniem nie zabiera dużo czasu i jest łatwe do przeprowadzenia. Wypełnianie kwestionariusza jest również okazją dla nauczycieli do autorefleksji na temat posiadanej gotowości do przejawiania zachowań asertywnych w kontaktach z uczniami (Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2021, s. 62).

W przypadku aspektu rozbieżności trafności teoretycznej założono, że nie wystąpią związki pomiędzy wynikami uzyskanymi w poszczególnych skalach a Skalą Samooceny SES M. Rosenberga w polskiej adaptacji M. Łaguny, K. Lachowicz-Tabaczek i I. Dzwonkowskiej (2007). Skala ta jest jedną z najbardziej popularnych na świecie metod badania tej zmiennej. Pozwala mierzyć ogólny poziom samooceny, ujawniany w samoopisie, który jest traktowany jako stosunkowo stała cecha, a nie chwilowy stan. Ze względu na prostotę i łatwość użycia narzędzie to jest przydatne zwłaszcza w tych projektach badawczych, w których stosuje się wiele metod, oraz w badaniach eksperymentalnych (Łaguna, Lachowicz-Tabaczek, Dzwonkowska, 2007, s. 164).

Przed przystąpieniem do analizy danych przeprowadzono test normalności rozkładu. Prawie dla wszystkich skal odbiegał od rozkładu normalnego, co wykazał test Shapiro-Wilka, gdzie  $p$  było  $< 0,05$ . Jedynie w podskali N-N (KR)  $p = 0,169$ .

W celu sprawdzenia czy skala N-N koreluje ze skalą Poczucia Stresu w Pracy (PSWP) przeprowadzono nieparametryczną korelację rho Spearmana. Wykazano istnienie istotnej statystycznie, ujemnej, słabej korelacji między podskalą KS skali N-N a czynnikiem drugim skali PSWP ( $\rho = -0,26$ ;  $p = 0,029$ ), który składał się z pytań opisywanych

pozytywnie. Nie wykazano natomiast istnienia korelacji między podskalą KS a czynnikiem pierwszym skali PSWP, który składał się z pytań sformułowanych negatywnie oraz podskalą KR skali N-N a skalą PSWP (czynnikiem 1 i 2).

Oznacza to, że im wyższe wyniki w skali N-N, tym niższe wyniki w skali PSWP, ale wyłącznie w podskali KS.

**Tabela 11.** Korelacje skali N-N ze skalą PSWP

Skala/Podskala	PSWP (czynnik 1)	PSWP (czynnik 2)
N-N (KR)	0,215	-0,166
N-N (KS)	0,02	-0,26*

\*\*\* -  $p < 0,001$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

**Źródło:** badania własne autora.

W celu sprawdzenia czy skala N-R koreluje ze skalą Postrzegania Stresu w Pracy (PSWP) przeprowadzono, tak jak i pomiędzy resztą skal, również nieparametryczną korelację rho Spearmana. Wykazano istotną statystycznie, ujemną, słabą korelację między podskalą KRR skali N-R a czynnikiem drugim skali PSWP ( $\rho = -0,16$ ;  $p = 0,048$ ). Oznacza to, że im wyższe wyniki w skali N-R, tym niższe wyniki w skali PSWP, ale wyłącznie w podskali KRR. Nie zauważono istotnie statystycznej zależności pomiędzy tą podskalą a czynnikiem pierwszym skali PSWP. Również nie wykazano różnic istotnych statystycznie pomiędzy podskalą KIR a skalą PSWP (czynnikiem 1 i 2).

**Tabela 12.** Korelacje skali N-R ze skalą PSWP

Skala/Podskala	PSWP (czynnik 1)	PSWP (czynnik 2)
N-R (KIR)	0,14	-0,08
N-R (KRR)	0,11	-0,16*

\*\*\* -  $p < 0,001$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

**Źródło:** badania własne autora.

Z kolei w kolejnej skali SRK podskali KRK uzyskano dodatnie umiarkowane korelacje wyników z wynikami w skali Kwestionariusz Asertywności Nauczyciela KAN pomiędzy czynnikiem 5 (Wyrażanie uczuć – wu)  $\rho = 0,32$ ,  $p = 0,005$ , czynnikiem 7 (Szanowanie cudzych granic – scg)  $\rho = 0,42$ ,  $p = 0,0001$  oraz słabe dodatnie korelacje z czynnikiem 6 (Wyrażanie opinii – wo)  $\rho = 0,26$ ,  $p = 0,028$ . Oznacza to, że im większe wyniki w podskali KRK skali SRK, tym wyższe wyniki w skali KAN.

Nie wykazano natomiast istnienia korelacji pomiędzy podskalą KRK a czynnikiem 1 (Obrona swoich praw – osp), czynnikiem 2 (Przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych – popn), czynnikiem 3 (Wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych – wopn) oraz czynnikiem 4 (Wyrażanie prośb – wp).

Natomiast skala SRK podskala UK korelowała dodatnio, słabo z czynnikiem 4 (Wyrażanie prośb – wp)  $\rho = 0,27$ ,  $p = 0,020$ , w stopniu umiarkowanym z czynnikiem 6 (Wyrażanie opinii – wo)  $\rho = 0,33$ ,  $p = 0,005$ , a także ujemnie, słabo z czynnikiem 1 (Obrona swoich praw – osp)  $\rho = -0,24$ ,  $p = 0,038$ . Oznacza to, że im wyższe wyniki w podskali UK tym wyższe wyniki w podskali WP oraz WD skali KAN, a niższe wyniki w podskali WO skali KAN.

Nie wykazano natomiast istnienia korelacji pomiędzy podskalą UK a czynnikiem 2 (Przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych – popn), czynnikiem 3 (Wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych – wopn), czynnikiem 5 (Wyrażanie uczuć – wu) oraz czynnikiem 7 (Szanowanie cudzych granic – scg).

**Tabela 13.** Korelacje skali SRK ze skalą KAN

Skala KAN	SRK (KRK)	SRK (UK)
Czynnik 1 - osp	0,08	-0,24*
Czynnik 2 – popn	0,17	0,06
Czynnik 3 – wopn	-0,07	0,08
Czynnik 4 – wp	-0,04	0,27*

Skala KAN	SRK (KRK)	SRK (UK)
Czynnik 5 - wu	0,32**	-0,02
Czynnik 6 - wo	0,26*	0,33**
Czynnik 7 - scg	0,42***	0,04

\*\*\* -  $p < 0,001$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

**Źródło:** badania własne autora.

Wyniki skali SRK podskali KRK współzależały również z następującymi strategiami radzenia sobie ze stresem wchodzącymi w skład kwestionariusza MINI-COPE w stopniu słabym: mc\_1 (Aktywne Radzenie Sobie)  $\rho = 0,27$ ,  $p = 0,020$  oraz w stopniu umiarkowanym: mc\_2 (Planowanie)  $\rho = 0,36$ ,  $p = 0,002$ , mc\_3 (Pozytywne Przewartościowanie)  $\rho = 0,46$ ,  $p < 0,001$ , mc\_5 (Poczucie Humoru)  $\rho = 0,43$ ,  $p < 0,001$ . Ujemnie w stopniu słabym korelowały ze strategiami mc\_10 (Zaprzeczanie)  $\rho = -0,28$ ,  $p = 0,02$  i mc\_14 (Obwinianie siebie)  $\rho = -0,25$ ,  $p = 0,036$  oraz w stopniu umiarkowanym ze strategią mc\_13 (Zaprzestanie Działań)  $\rho = -0,33$ ,  $p = 0,004$ . Świadczy to o tym, że wraz ze wzrostem wyników w podskali KRK skali SRK wzrastają wyniki w poszczególnych skalach kwestionariusza MINI-COPE.

Nie zauważono korelacji pomiędzy podskalą KRK skali SRK a podskalami mc\_4 (Akceptacja), mc\_6 (Zwrot Ku Religii), mc\_7 (Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego), mc\_8 (Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego), mc\_9 (Zajmowanie się Czymś Innym), mc\_11 (Wyładowanie) oraz mc\_12 (Zażywanie Substancji Psychoaktywnych).

Skala SRK podskala UK dodatnio, słabo korelowała z czynnikiem mc\_13 (Zaprzestanie Działań)  $\rho = 0,23$ ,  $p = 0,047$  oraz ujemnie, umiarkowanie z czynnikiem mc\_4 (Akceptacja)  $\rho = -0,36$ ,  $p = 0,002$  i słabo z czynnikiem mc\_14 (Obwinianie siebie)  $\rho = -0,26$ ,  $p = 0,027$ . Oznacza to, że im większe wyniki uzyskane w podskali KRK skali SRK tym większe wyniki w podskali związanej z Zaprzestaniem Działań, a mniejsze w podskali związanej z Akceptacją oraz Obwinianiem Siebie.

Nie zauważono korelacji pomiędzy podskalą UK skali SRK a podskalami mc\_1 (Aktywne Radzenie Sobie), mc\_2 (Planowanie), mc\_3 (Pozytywne Przewartościowanie), mc\_5 (Poczucie Humoru), mc\_6 (Zwrot

Ku Religii), mc\_7 (Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego), mc\_8 (Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego), mc\_9 (Zajmowanie się Czymś Innym), mc\_10 (Zaprzeczanie), mc\_11 (Wyładowanie) oraz mc\_12 (Zażywanie Substancji Psychoaktywnych).

**Tabela 14.** Korelacje skali SRK ze skalą MINI-COPE

Skala MINI-COPE	SRK (KRK)	SRK (UK)
MC_1	0,27*	-0,04
MC_2	0,36*	0,04
MC_3	0,46***	-0,03
MC_4	0,15	-0,36**
MC_5	0,43***	-0,08
MC_6	0,09	0,18
MC_7	0,18	-0,12
MC_8	0,01	-0,08
MC_9	0,09	0,07
MC_10	-0,28*	0,06
MC_11	0,14	0,07
MC_12	0,23	-0,07
MC_13	-0,33**	0,23*
MC_14	-0,25*	-0,26*

\*\*\* -  $p < 0,001$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

**Źródło:** badania własne autora.

Jeśli chodzi o skalę MRK podskali MN to wyniki korelowały ujemnie w stopniu umiarkowanym z czynnikiem 3 Kwestionariusza Asertywności Nauczyciela KAN (Wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych WOPN)  $\rho = -0,36$ ,  $p = 0,002$ . Wynik ten oznacza, że wraz ze wzrostem wyników w podskali MN skali MRK spadają wyniki podskali WOPN kwestionariusza KAN.

Nie zauważono istotnych statystycznie korelacji pomiędzy podskala MN a resztą czynników Kwestionariusza KAN: czynnikiem 1 (Obrona swoich praw – OSP) czynnikiem 2 (Przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych – POPN), czynnikiem 4 (Wyrażanie prośb – WP), czynnikiem 5 (Wyrażanie uczuć – WU), czynnikiem 6 (Wyrażanie opinii – WO) oraz czynnikiem 7 (Szanowanie cudzych granic – SCG).

Z kolei podskala ML korelowała umiarkowanie dodatnio z czynnikiem 4 Kwestionariusza KAN 4 (Wyrażanie prośb – WP)  $\rho = -0,33$ ,  $p = 0,005$ . Nie zauważono korelacji jej z pozostałymi czynnikami.

Nie zauważono również istotnych statystycznie korelacji pomiędzy podskala MK skali MRK a poszczególnymi czynnikami kwestionariusza KAN.

**Tabela 15.** Korelacje skali MRK ze skalą KAN

Skala KAN	MRK (MK)	MRK (MN)	MRK (ML)
Czynnik 1 – OSP	-0,14	0,16	0,01
Czynnik 2 – POPN	-0,11	0,15	-0,01
Czynnik 3 – WOPN	-0,14	-0,36**	-0,10
Czynnik 4 – WP	0,11	0,17	0,33**
Czynnik 5 – WU	-0,10	0,16	-0,14
Czynnik 6 – WO	0,08	0,08	0,02
Czynnik 7 – SCC	0,30	0,22	-0,10

\*\*\* -  $p < 0,001$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

**Źródło:** badania własne autora.

Ponadto wyniki skali MRK podskali MK korelowały dodatnio w stopniu słabym z wynikami strategii radzenia sobie ze stresem kwestionariusza MINI-COPE mc\_5 (Poczucie Humoru)  $\rho = 0,26$ ,  $p = 0,025$  oraz mc\_8 (Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego)  $\rho = 0,28$ ,  $p = 0,017$ . Natomiast ujemnie, wyniki słabo korelowały z wynikami strategii mc\_4 (Akceptacja)  $\rho = -0,26$ ,  $p = 0,025$ . Oznaczało to, że wraz ze wzrostem wyników w podskali MK wzrastają wyniki w podskali Poczucie Humoru oraz Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego, a spadają w podskali Akceptacja.

Nie wykryto żadnych istotnych statystycznie korelacji podskali MK z czynnikami mc\_1 (Aktywne Radzenie Sobie), mc\_2 (Planowanie), mc\_3 (Pozytywne Przewartościowanie), mc\_6 (Zwrot Ku Religii), mc\_7 (Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego), mc\_9 (Zajmowanie się Czymś Innym), mc\_10 (Zaprzeczanie), mc\_11 (Wyładowanie), mc\_12 (Zażywanie Substancji Psychoaktywnych), mc\_13 (Zaprzestanie Działań) oraz mc\_14 (Obwinianie siebie).

Analiza danych wykazała również, że wyniki skali MRK podskali MN współzależą w stopniu umiarkowanym ze strategiami mc\_7 (Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego)  $\rho = 0,31$ ,  $p = 0,007$  oraz mc\_12 (Zażywanie Substancji Psychoaktywnych)  $\rho = 0,34$ ,  $p = 0,003$ . Ujemne umiarkowane korelacje uzyskały wyniki tej skali ze strategią mc\_6 (Zwrot Ku Religii)  $\rho = -0,32$ ,  $p = 0,006$ . Oznacza to, że wraz ze wzrostem wyników w podskali MN wzrastają wyniki w podskali Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego oraz Zażywanie Substancji Psychoaktywnych, a spadają w podskali Zwrot Ku Religii.

Podskala ta nie korelowała z czynnikiem mc\_1 (Aktywne Radzenie Sobie), mc\_2 (Planowanie), mc\_3 (Pozytywne Przewartościowanie), mc\_4 (Akceptacja), mc\_5 (Poczucie Humoru), mc\_8 (Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego), mc\_9 (Zajmowanie się Czymś Innym), mc\_10 (Zaprzeczanie), mc\_11 (Wyładowanie), mc\_13 (Zaprzestanie Działań) oraz mc\_14 (Obwinianie siebie).

W przypadku podskali ML uzyskano umiarkowane dodatnie z czynnikiem mc\_12 (Zażywanie Substancji Psychoaktywnych)  $\rho = 0,43$ ,  $p < 0,001$  oraz mc\_13 (Zaprzestanie Działań)  $\rho = 0,31$ ,  $p = 0,008$ . Dodatkowo słabe korelacje zauważono również z czynnikiem mc\_7 (Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego)  $\rho = 0,27$ ,  $p = 0,018$  oraz ujemne z czynnikiem mc\_1 (Aktywne Radzenie Sobie)  $\rho = -0,26$ ,  $p = 0,025$ , jak również z czynnikiem mc\_6 (Zwrot Ku Religii)  $\rho = -0,25$ ,  $p = 0,032$ .

Nie zauważono istotnych statystycznie korelacji pomiędzy podskala ML a czynnikiem mc\_2 (Planowanie), mc\_3 (Planowanie), mc\_4 (Akceptacja), mc\_5 (Poczucie Humoru), mc\_8 (Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego), mc\_9 (Zajmowanie się Czymś Innym), mc\_10 (Zaprzeczanie), mc\_11 (Wyładowanie) oraz mc\_14 (Obwinianie siebie).

**Tabela 16.** Korelacje skali MRK ze skalą MINI-COPE

Skala MINI-COPE	MRK (MK)	MRK (MN)	MRK (ML)
MC_1	0,02	0,14	-0,26*
MC_2	0,15	0,07	-0,70
MC_3	0,05	0,61	-0,13
MC_4	-0,26*	0,06	0,21
MC_5	0,26*	0,04	-0,12
MC_6	-0,03	-0,32**	-0,25*
MC_7	0,17	0,31**	0,27*
MC_8	0,28*	0,16	0,11
MC_9	0,16	0,01	0,08
MC_10	0,11	0,05	-0,04
MC_11	0,08	-0,04	-0,01
MC_12	0,25	0,34**	0,43***
MC_13	0,15	0,14	0,31**
MC_14	0,17	-0,06	-0,05

\*\*\* -  $p < 0,001$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

**Źródło:** badania własne autora.

W przypadku aspektu rozbieżnego trafności teoretycznej założono, że wyniki poszczególnych skal nie będą korelować z wynikami uzyskanymi ze skali Samooceny SES. Prawie we wszystkich skalach korelacje okazały się nieistotne. Wyjątek stanowiła skala MRK (MN), gdzie wyniki ujemnie korelowały z wynikami uzyskanymi w przypadku czynnika świadczącego o wysokiej samoocenie  $\rho = -0,25$ ,  $p = 0,035$ , a dodatkowo w przypadku wyników związanych z niską samooceną  $\rho = 0,36$ ,  $p = 0,035$ . W przypadku pierwszym była to słaba korelacja, a w przypadku drugim umiarkowana. Oznaczało to, że wraz ze wzrostem wyników w podskali MN skali MRK wzrastały wyniki związane z czynnikiem niskiej samooceny, a spadały wyniki związane z czynnikiem wysokiej samooceny.

# 3

## **3. BADANIA WŁAŚCIWE**

Narzędzie do badań właściwych składało się z czterech autorskich skal oraz kwestionariusza dotyczącego stylów rozwiązania konfliktów autorstwa Kennetha Thomasa i Ralpha Kilmanna w adaptacji Pawła J. Dąbrowskiego (1991).

### **3.1. DOBÓR PRÓBY DO BADAŃ**

Badania przeprowadzono w województwie opolskim. Dobór próby był losowy. Spośród ponad 100 szkół podstawowych wchodzących w skład Modelowych Szkół Ćwiczeń w województwie opolskim oraz szkół wspomaganych przez Akademię Nauk Stosowanych – Wyższą Szkołę Zarządzania i Administracji w Opolu wylosowano 25 szkół (zob. Brzeziński, 2003). Do badania nie przystąpiły dwie szkoły, dlatego wylosowano dodatkowo kolejne dwie szkoły.

Obszar badawczy zawężony był tylko do tych szkół wspomaganych przez uczelnię, ponieważ w ramach współpracy uczelnia była zobligowana do ustawicznego wspomagania szkół, co przekładało się również

na diagnozę pracy szkół i wypracowanie zaleceń praktycznych w celu wspomagania procesu nauczania przede wszystkim w tych szkołach.

### 3.2. CHARAKTERYSTYKA BADANYCH ORAZ RODZAJÓW KONFLIKTÓW

Z tak wylosowanych szkół grupę badawczą stanowiło 629 nauczycieli. W zdecydowanej większości były to kobiety. Byli to nauczyciele z dużym doświadczeniem, o czym świadczy staż pracy badanych, który w większości mieścił się w przedziale powyżej 25 lat. Drugą pod względem liczebności grupę stanowili badani z doświadczeniem od 6 do 15 lat. Jeżeli chodzi o wiek, to najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele w przedziale wiekowym 35-45 lat oraz 46-55 lat. Nieco mniejsze grupy stanowili nauczyciele w wieku 26-35 lat oraz powyżej 56 lat.

Dodatkowo trzeba podkreślić, że ponad połowa respondentów posiadała najwyższy stopień awansu zawodowego – nauczyciel dyplomowany.

Zdecydowana większość badanych pracowała w placówkach w mieście. Pełne dane przedstawia tabela 17.

**Tabela 17.** Dane metryczne badanych nauczycieli – badania właściwe

		Grupa 1 (N=629)	
		N	%
Płeć	Kobieta	570	90,6
	Mężczyzna	59	9,4
Wiek	do 25 lat	7	1,1
	26-35 lat	130	20,7
	36-45 lat	205	32,6
	46-55 lat	160	25,4
	56 lat i więcej	127	20,2
Staż pracy	do 5 lat	60	9,5

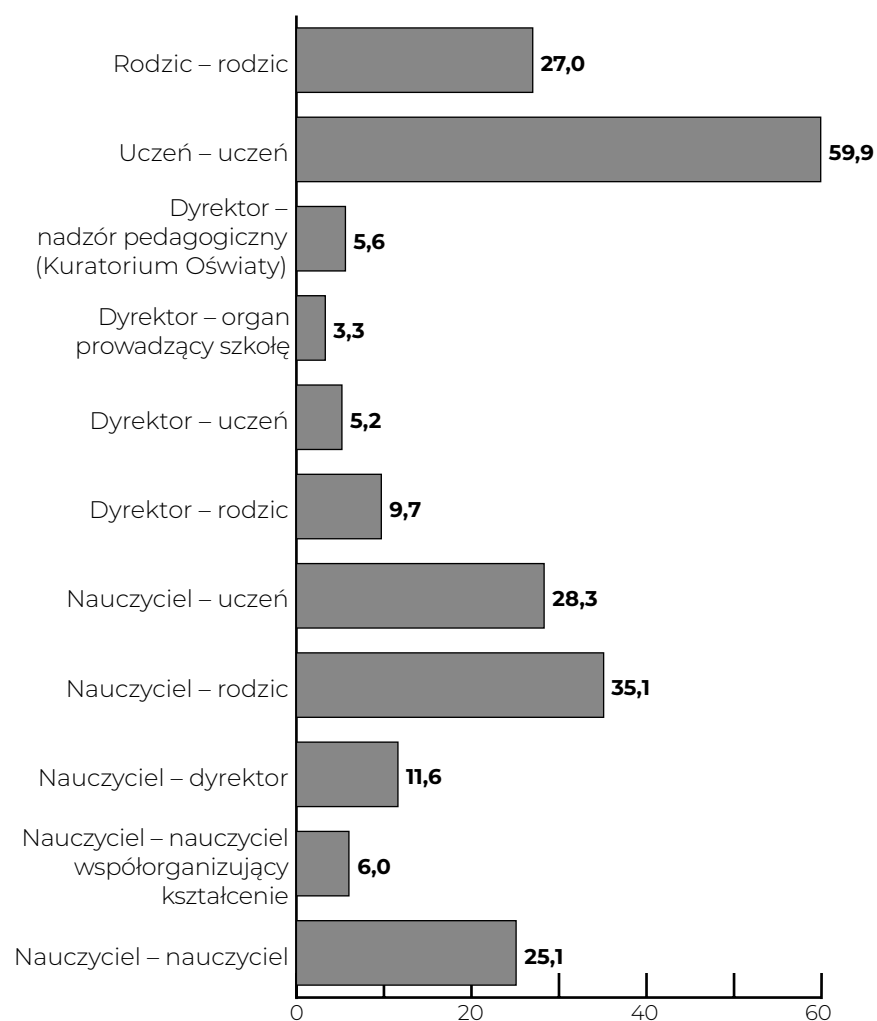
		Grupa 1 (N=629)	
		N	%
	od 6 do 15 lat	198	31,5
	od 16 do 25 lat	162	25,8
	powyżej 25 lat	209	33,2
Stopień awansu	Początkujący	117	18,6
	Mianowany	148	23,5
	Dyplomowany	364	57,9
Miejsce pracy	Wieś	130	20,7
	Gmina miejsko-wiejska	53	8,4
	Miasto	446	70,9

**Źródło:** badania własne autora.

Wyniki badań pokazują, że najczęstszym rodzajem konfliktu jest konflikt pomiędzy uczniami (59,9%), nauczycielem – rodzicem (35,1%), nauczycielem – uczniem (28,3%), rodzicem – rodzicem (27,0%), a także nauczycielem – nauczycielem (25,1%).

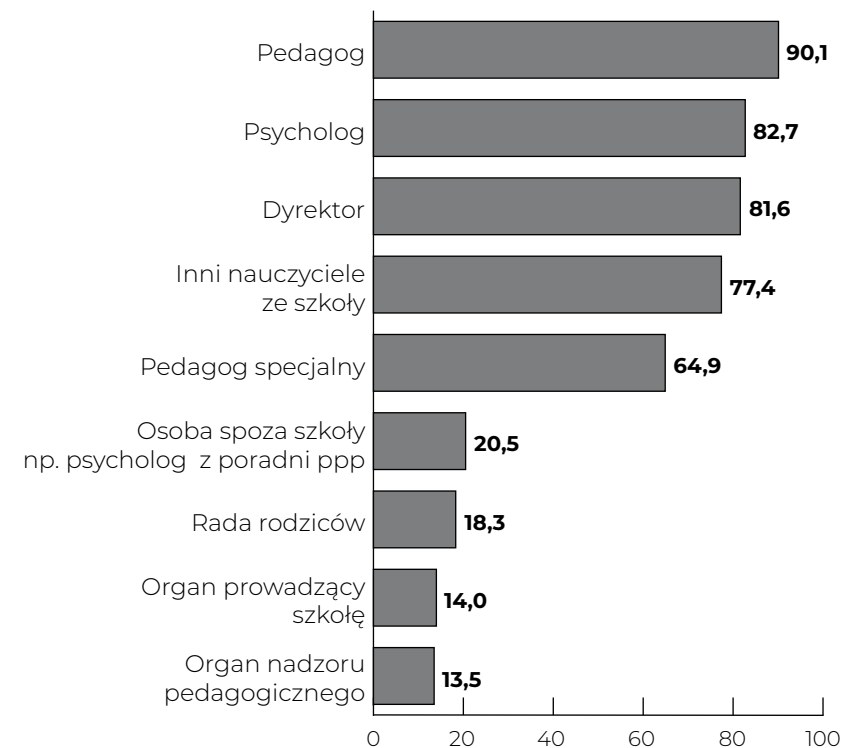
Jak widać na poniższym wykresie respondenci w mniejszym stopniu wskazali na to, że na terenie szkoły dochodzi także do konfliktu pomiędzy dyrektorem a nauczycielem, dyrektorem a rodzicem, nauczycielem a nauczycielem wspomagającym, dyrektorem a nadzorem pedagogicznym, czy też dyrektorem a uczniem.



**Wykres 2.** Rodzaje konfliktów w szkole (dane podane w %)

**Źródło:** badania własne autora.

W rozwiązywanie konfliktów najczęściej włączają się: pedagog (90,1%), psycholog (82,7%), dyrektor (81,6%). Respondenci wskazali również, że dość często przy rozwiązywaniu konfliktów pomagają inni nauczyciele (77,4%) oraz pedagog specjalny (64,9%).

**Wykres 3.** Udział osób trzecich w próbie rozwiązania konfliktu w szkole (dane podane są w %)

**Źródło:** badania własne autora.

Dane uzyskane w badaniach pokazują również, że w rozwiązywanie konfliktu nie włączają się raczej osoby z zewnątrz np. z poradni psychologiczno-pedagogicznej, z organu prowadzącego czy też z organu nadzoru pedagogicznego. Także rada rodziców, która tworzy społeczność szkoły, nie włącza się w rozwikłanie konfliktów zaistniałych w instytucji.

### 3.3. PRZYCZYNY KONFLIKTÓW W SZKOLE ORAZ SPOSOBY ICH ROZWIĄZYWANIA

Wyniki badań wskazują, że nauczyciele postrzegają konflikt w szkole pomiędzy nauczycielem a nauczycielem przede wszystkim w kategorii konfliktu relacyjnego. Dużo mniej respondentów zauważa konflikt sytuacyjny, który mógł zaistnieć pomiędzy nauczycielami. Rozróżnienie tych dwóch rodzajów konfliktów jest istotne, ponieważ wymagają one różnych strategii ich rozwiązywania. Konflikty relacyjne mogą być związane z brakiem efektywnej komunikacji, natomiast konflikty sytuacyjne mogą być związane z problemem ustalenia jasnych reguł czy procedur. Z kolei, jeśli chodzi o konflikt pomiędzy nauczycielem a rodzicem, jest on przede wszystkim na podłożu związanym z wyrażaniem swoich interesów i postaw przez rodziców w stosunku do nauczycieli i szkoły. Znacznie rzadziej wskazują na konflikt relacyjny pomiędzy nauczycielem a rodzicem. Widać, że konflikty pomiędzy nauczycielami a rodzicami najczęściej wynikają z różnic w wyrażaniu swoich interesów i postaw wobec nauczycieli i szkoły, rzadziej zaś są spowodowane problemami relacyjnymi między nimi.

W tabeli 18, przedstawiono statystyki opisowe badanych zmiennych.

**Tabela 18.** Statystyki opisowe skali N-N oraz N-R

Zmienna	M	Me	SD	S	K	Q	Min	Max
NN_KR	23,5	22,0	10,2	0,6	-0,3	42,0	11,0	53,0
NN_KS	13,4	13,0	5,7	0,7	-0,1	28,0	7,0	35,0
NR_KIR	45,9	48,0	17,2	-0,2	-0,9	64,0	16,0	80,0
NR_KRR	7,3	7,0	3,3	0,5	-0,5	12,0	3,0	15,0

Legenda: M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, S – skośność, K – kurtoza, Q – rozstęp, Min – minimum, Max – maksimum

**Źródło:** badania własne autora.

Jeśli chodzi o sposoby radzenia sobie z konfliktem, to badani nauczyciele preferują sposoby, które związane są z podejmowaniem wyzwania

i próbą rozwiązania konfliktu. Wybierają także metody konstruktywne rozwiązania konfliktu, które oparte są na dyskusji i partycypowaniu osób trzecich.

Podejście to, oparte na aktywnym zaangażowaniu i konstruktywnym rozwiązaniu konfliktu, zostało wytypowane przez większą część nauczycieli. Badania wskazują, że respondenci podejmują próbę rozwiązania konfliktu poprzez podejmowanie wyzwań i zaangażowanie w dialog, co może prowadzić do bardziej trwałych i satysfakcjonujących rezultatów. Wybierane są metody, które promują dyskusję i zaangażowanie osób trzecich, często sprzyjają wypracowaniu rozwiązania, a także uwzględniają perspektywy obu stron konfliktu. Podejście to może sprzyjać niwelowaniu napięcia i zbudowaniu lepszych relacji między stronami.

**Tabela 19.** Statystyki opisowe skali SRK oraz MRK

Zmienna	M	Me	SD	S	K	Q	Min	Max
SRK_KRK	15,0	16,0	3,9	-1,0	0,7	16,0	4,0	20,0
SRK_UK	9,3	9,0	4,0	0,5	-0,4	16,0	4,0	20,0
MRK_MK	20,2	21,0	5,1	-0,5	0,2	24,0	6,0	30,0
MRK_MN	4,3	4,0	2,0	0,6	-0,1	8,0	2,0	10,0
MRK_ML	4,1	4,0	2,0	0,9	0,5	8,0	2,0	10,0

Legenda: M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, S – skośność, K – kurtoza, Q – rozstęp, Min – minimum, Max – maksimum

**Źródło:** badania własne autora.

### 3.4. STYLE REAKCJI NA KONFLIKT

Zgodnie z koncepcją Kennetha Thomasa i Ralpa Kilmanna badani nauczyciele deklarowali, że w przypadku konfliktu wybieraliby przede wszystkim style związane z kompromisem, współpracą i akomodacją. Szczegółowe dane przedstawia tabela 20.

**Tabela 20.** Statystyki opisowe skali stylu zachowania w sytuacjach konfliktowych

Zmienna	M	Me	SD	S	K	Q	Min	Max
Unikanie	4,7	5,0	2,0	0,3	0,1	12,0	0,0	12,0
Akomodacja	6,6	7,0	1,9	0,3	-0,1	11,0	1,0	12,0
Kompromis	8,6	9,0	1,9	-0,7	0,2	10,0	2,0	12,0
Rywalizacja	2,8	2,0	2,2	0,8	0,1	11,0	0,0	11,0
Współpraca	7,2	7,0	1,9	-0,2	-0,5	10,0	2,0	12,0

Legenda: M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, S – skośność, K – kurtoza, Q – rozstęp, Min – minimum, Max – maksimum

**Źródło:** badania własne autora.

### 3.5. STYLE ROZWIĄZYWANIA KONFLIKTÓW A PREFEROWANE METODY ICH ROZWIĄZYWANIA

Test Kołmogorowa-Smirnowa pokazał, że rozkład normalności dla wszystkich skal odbiega od rozkładu normalnego, dlatego przy dalszych obliczeniach zastosowano korelację nieparametryczną rho Spearmana.

W badaniu wykazano, że im bardziej nauczyciele reagują na konflikt w szkole poprzez próbę podjęcia rozwiązania go, tym bardziej wybierają metody związane z rozwiązaniem konfliktu poprzez negocjacje, mediacje, koncyliacje, superwizje, arbitraż czy też dyskusję ( $\rho = 0,48$ ;  $p < 0,001$ ).

**Tabela 21.** Korelacje podskali SRK (KRK) z podskalą MRK (MK)

Podskala	Podskala MRK (MK)
SRK (KRK)	0,48***

\*\*\* -  $p < 0,001$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

**Źródło:** badania własne autora.

Z kolei, im nauczyciele bardziej dążą do unikania konfliktu, tym częściej wybierają metody, które związane są z rozwiązaniem poprzez decyzję odgórną osób trzecich ( $\rho = 0,30$ ;  $p < 0,001$ ) lub metody losowe, niezależne od nich np. losowanie ( $\rho = 0,33$ ;  $p < 0,001$ ). Korelacje w tych przypadkach okazały się istotne statystycznie, umiarkowane, dodatnie.

**Tabela 22.** Korelacje podskali SRK (UK) ze skalą MRK

Podskala	Podskala MRK (MN)	Podskala MRK (ML)
SRK (UK)	0,30***	0,33***

\*\*\* -  $p < 0,001$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

**Źródło:** badania własne autora.

Dodatkowo, im bardziej osoby dążą do rozwiązania konfliktu przez osobę trzecią, tym bardziej wybierają także losowe metody rozwiązania konfliktów, które nie są zależne od stron konfliktu a na przykład od czynników losowych ( $\rho = 0,63$ ;  $p < 0,001$ ). Korelacja ta okazała się istotna statystycznie, silna, dodatnia.

**Tabela 23.** Korelacje podskali MRK (MN) z podskalą MRK (ML)

Podskala	Podskala MRK (ML)
MRK (MN)	0,63***

\*\*\* -  $p < 0,001$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

**Źródło:** badania własne autora.

Zauważono również ujemne, umiarkowane korelacje pomiędzy stylem zachowania się w sytuacji konfliktu związanym z unikaniem a kompromisem i współpracą. Okazało się, że im bardziej nauczyciele unikają konfliktu, tym mniej dążą do kompromisu ( $\rho = -0,35$ ;  $p < 0,001$ ) oraz współpracy ( $\rho = -0,45$ ;  $p < 0,001$ ).

**Tabela 24.** Unikanie konfliktu a kompromis i współpraca

Zmienna	Kompromis	Współpraca
Unikanie	-0,35***	-0,45***

\*\*\* -  $p < 0,001$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

**Źródło:** badania własne autora.

Badania pokazały również, że im bardziej nauczyciele dążą do rozstrzygnięcia konfliktu na swoją korzyść i ich styl rozwiązywania konfliktu można nazwać rywalizacją tym rzadziej dążą do kompromisu ( $\rho = -0,40$ ,  $p < 0,001$ ) oraz akomodacji ( $\rho = -0,44$ ;  $p < 0,001$ ). Korelacje te były istotne statystycznie, umiarkowane, ujemne.

**Tabela 25.** Rywalizacja a kompromis i akomodacja

Zmienna	Kompromis	Współpraca
Rywalizacja	-0,40***	-0,44***

\*\*\* -  $p < 0,001$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

**Źródło:** badania własne autora.

### 3.6. POSTRZEGANIE KONFLIKTÓW, STYLE I METODY ICH ROZWIĄZYWANIA A ZMIENNE NIEZALEŻNE

W celu ustalenia, czy płeć różnicuje odpowiedzi badanych zastosowano test U Manna-Whitneya, zmienna zależna była na skali porządkowej.

Wyniki badania pokazują, że nauczycielki (Mrang = 320,53), istotnie statystycznie częściej niż nauczyciele (Mrang = 261,56), doświadczają konfliktu relacyjnego pomiędzy nauczycielami ( $U = 13\,662,00$ ;  $p = 0,017$ ). Również nauczycielki (Mrang = 319,88) istotnie statystycznie częściej niż nauczyciele (Mrang = 267,90) deklarują, że doświadczają konfliktu strukturalnego pomiędzy nauczycielami w szkole ( $U = 14\,036,00$ ;  $p = 0,035$ ).

**Tabela 26.** Różnice pomiędzy kobietami a mężczyznami w zakresie postrzegania konfliktu na linii nauczyciel – nauczyciel

Zmienna	Mrang kobiety	Mrang mężczyźni	U	p
Konflikt relacyjny	320,53	261,56	13 662,00	0,017
Konflikt strukturalny	319,88	267,90	14 036,00	0,035

Legenda: Mrang – średnia ranga; U – wartość statystyki testu U Manna-Whitneya, p – poziom istotności

**Źródło:** badania własne autora.

W przypadku konfliktów na linii nauczyciel – rodzic, również nauczycielki (Mrang = 320,47) w większym stopniu niż nauczyciele (Mrang = 262,13), zauważają konflikty związane z relacjami ( $U = 13\,695,50$ ,  $p = 0,018$ ). Ponadto nauczycielki (Mrang = 321,02) częściej niż nauczyciele (Mrang = 256,80) odczuwają, że rodzice negatywnie postrzegają je oraz szkołę, co związane jest z wyrażaniem swoich interesów i roszczeń wobec nauczycieli i szkoły ( $U = 13\,381,00$ ;  $p = 0,018$ ).

**Tabela 27.** Różnice pomiędzy kobietami a mężczyznami w zakresie postrzegania konfliktu pomiędzy nauczycielami a rodzicami

Zmienna	Mrang kobiety	Mrang mężczyźni	U	p
Konflikt relacyjny	320,53	261,56	13 695,50	0,018
Konflikt sprzeczności interesów	321,02	256,80	13 381,00	0,010

Legenda: Mrang – średnia ranga; U – wartość statystyki testu U Manna-Whitneya, p – poziom istotności

**Źródło:** badania własne autora.

Jeśli chodzi o style zachowania w sytuacjach konfliktowych to nauczycielki (Mrang = 319,67) częściej niż nauczyciele (Mrang = 269,92) wybierają unikanie ( $U = 14\,092,00$ ;  $p = 0,043$ ). Z kolei nauczyciele (Mrang = 361,15) częściej niż nauczycielki (Mrang = 310,22) deklarowali reakcję akomodacyjną ( $U = 14\,092,00$ ;  $p = 0,038$ ).

**Tabela 28.** Różnice pomiędzy kobietami a mężczyznami w zakresie stylu zachowania w sytuacjach konfliktowych

Zmienna	Mrang kobiety	Mrang mężczyźni	U	p
Unikanie	319,67	269,92	14 092,00	0,043
Akomodacja	310,22	361,15	14 092,00	0,038

Legenda: Mrang – średnia ranga; U – wartość statystyki testu U Manna-Whitneya, p – poziom istotności

**Źródło:** badania własne autora.

Nie wykazano istnienia istotnych statystycznie różnic pomiędzy kobietami a mężczyznami w zakresie sposobów reakcji na konflikt, metod rozwiązywania konfliktów, a także stylami reakcji związanymi z kompromisem, rywalizacją oraz współpracą.

W celu ustalenia czy istnieje związek pomiędzy wiekiem, stopniem awansu zawodowego, stażem pracy, miejscem pracy a poszczególnymi skalami zastosowano korelację nieparametryczną rho Spearmana.

Zauważono umiarkowaną, dodatnią korelację pomiędzy wiekiem a stylem zachowania w sytuacji konfliktu związanym z kompromisem ( $\rho = 0,42$ ,  $p = 0,021$ ) oraz umiarkowane, ujemne korelacje związane z rywalizacją ( $\rho = -0,43$ ,  $p = 0,037$ ) i podskalą SRK (UK) ( $\rho = -0,42$ ,  $p = 0,022$ ), a także podskalą NN (KR) ( $\rho = -0,48$ ,  $p = 0,014$ ).

Oznacza to, że im starsza badana osoba, tym większe jest nasilenie związane ze stylem rozwiązania konfliktu nastawionym na kompromis, a mniejsze nasilenie związane ze stylem nastawionym na rywalizację. Także u osób starszych zauważono mniejsze nasilenie związane z unikaniem konfliktu oraz dostrzeganiem konfliktu relacyjnego pomiędzy nauczycielami.

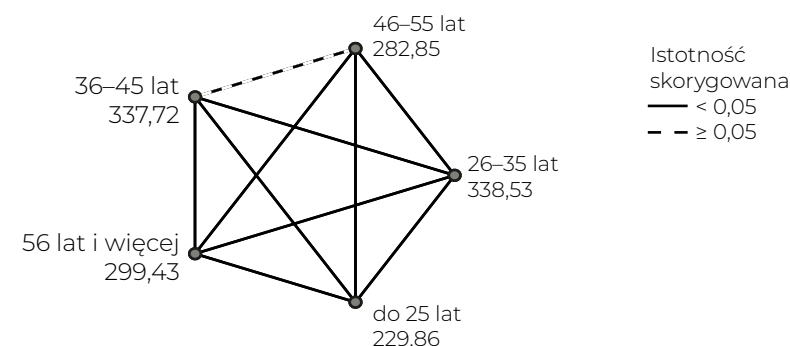
**Tabela 29.** Korelacje pomiędzy wiekiem a poszczególnymi skalami

Zmienna	Wiek
Kompromis	0,42*
Rywalizacja	-0,43*
SRK (UK)	-0,42*
NN (KR)	-0,48*

\*\*\* -  $p < 0,001$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

**Źródło:** badania własne autora.

Dodatkowo, aby sprawdzić, czy osoby badane w różnych grupach wiekowych różnią się pod względem odpowiedzi w poszczególnych skalach przeprowadzono test różnic. Jako, że grupy istotnie różniły się liczebnością ( $p$  było  $< 0,05$ ), zastosowano test nieparametryczny Kruskala-Wallisa.

**Wykres 4.** Wiek a konflikt relacyjny pomiędzy nauczycielami – porównanie parami

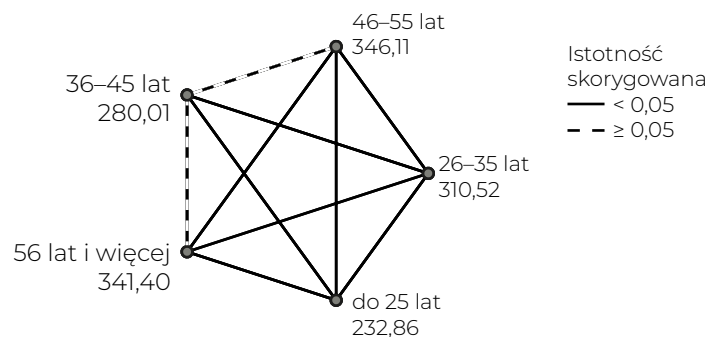
**Źródło:** badania własne autora.

Wykazano istnienie istotnej statystycznie różnicy pomiędzy poszczególnymi grupami wiekowymi w zakresie postrzegania konfliktu relacyjnego pomiędzy nauczycielami ( $H(4) = 12,93$ ;  $p = 0,012$ ). Porównania post hoc z korektą Bonferroniego wykazały, że osoby w wieku 36-45 lat

( $M_{rang} = 337,72$ ) mają istotnie większe nasilenie postrzegania konfliktu w tym zakresie niż osoby w wieku 46-55 lat ( $M_{rang} = 282,85$ ;  $p = 0,041$ ). Nie wykazano istnienia istotnych statystycznie różnic pomiędzy pozostałymi grupami wiekowymi w tym zakresie ( $p > 0,05$ ).

Okazało się również, że istnieje istotna statystycznie różnica pomiędzy poszczególnymi grupami wiekowymi a stylem zachowania podczas konfliktu związanego z unikaniem ( $H(4) = 16,84$ ;  $p = 0,002$ ). Porównania post hoc z korektą Bonferroni wykazały, że osoby w wieku 36-45 lat ( $M_{rang} = 280,01$ ) mają istotnie większe nasilenie powiązane ze stosowaniem stylu rozwiązania konfliktu poprzez unikanie niż osoby w wieku 56 lat i więcej ( $M_{rang} = 341,40$ ;  $p = 0,025$ ) oraz osoby w wieku 46-55 lat ( $M_{rang} = 346,11$ ;  $p = 0,005$ ). Nie wykazano istnienia istotnych statystycznie różnic pomiędzy pozostałymi grupami wiekowymi w tym zakresie ( $p > 0,05$ ).

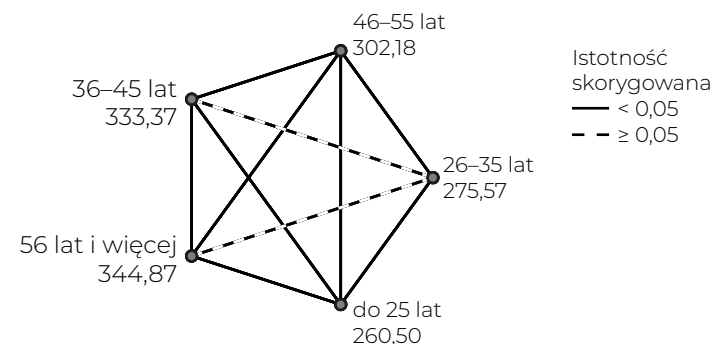
**Wykres 5.** Wiek a styl zachowania podczas konfliktu związany z unikaniem – porównanie parami



**Źródło:** badania własne autora.

Różnica istotna statystycznie widoczna jest również w obszarze związanym z dążeniem do kompromisu, co obrazuje wykres 6.

**Wykres 6.** Wiek a styl zachowania podczas konfliktu związany z kompromi-sem – porównanie parami



**Źródło:** badania własne autora.

Nauczyciele w wieku 26-35 lat ( $M_{rang} = 275,57$ ) mają niższe średnie związane z dążeniem do kompromisu w porównaniu z nauczycielami w wieku 36-45 lat ( $M_{rang} = 333,37$ ;  $p = 0,039$ ) oraz w wieku 56 lat i więcej ( $M_{rang} = 344,87,37$ ;  $p = 0,019$ ). Wyniki badań wskazują, że młodszy nauczyciele rzadziej dążą do rozwiązania konfliktu poprzez kompromis.

Jeżeli chodzi o stopień awansu zawodowego to analiza danych pokazała, że istnieje korelacja istotna statystycznie, umiarkowana, ujemna z podskalą NN (KR) ( $\rho = -0,36$ ,  $p = 0,032$ ). Okazuje się, że osoby z niższym stopniem awansu zawodowego są bardziej skłonne do dostrzegania konfliktu relacyjnego pomiędzy nauczycielami.

**Tabela 30.** Korelacje pomiędzy stopniem awansu zawodowego a podskalą NN (KR)

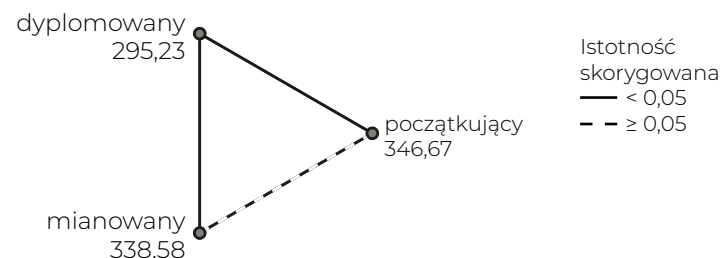
Zmienna	NN (KR)
Stopień awansu zawodowego	-0,36*

\*\*\* -  $p < 0,001$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

**Źródło:** badania własne autora.

Wykazano również istnienie istotnej statystycznie różnicy pomiędzy poszczególnymi stopniami awansu zawodowego a stylem zachowania w sytuacji konfliktu związanym z unikaniem ( $H(2) = 10,51$ ;  $p = 0,005$ ). Porównania post hoc z korektą Bonferroni wykazały, że nauczyciele ze stopniem awansu zawodowego dyplomowanego ( $M_{rang} = 295,23$ ) mają istotnie mniejsze nasilenie postrzegania konfliktu relacyjnego pomiędzy nauczycielami a rodzicami niż nauczyciele początkujący ( $M_{rang} = 346,67$ ;  $p = 0,022$ ) oraz nauczyciele mianowani ( $M_{rang} = 338,58$ ;  $p = 0,041$ ).

**Wykres 7.** Stopień awansu zawodowego a postrzeganie konfliktu pomiędzy nauczycielami a rodzicami – porównanie parami



**Źródło:** badania własne autora.

Nie wykazano istnienia istotnych statystycznie różnic pomiędzy pozostałymi zmiennymi a stopniami awansu zawodowego ( $p > 0,05$ ).

Zauważono również istotne statystycznie, ujemne, umiarkowane korelacje związane ze stażem pracy.

**Tabela 31.** Korelacje pomiędzy stażem pracy a poszczególnymi podskalami

Zmienna	Staż pracy
NN (KR)	-0,47*
NR (KRR)	-0,38*
SRK (UK)	-0,48*

\*\*\* -  $p < 0,001$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

**Źródło:** badania własne autora.

Okazało się, że im większy staż pracy mają nauczyciele, w tym mniejszym stopniu występuje nasilenie dostrzegania konfliktu relacyjnego pomiędzy nauczycielami ( $\rho = -0,47$ ;  $p = 0,029$ ), konfliktu relacyjnego pomiędzy nauczycielami a rodzicami ( $\rho = -0,38$ ;  $p = 0,014$ ) oraz w mniejszym stopniu nasilenie związane z unikaniem konfliktu (SRK (UK)) ( $\rho = -0,48$ ;  $p = 0,027$ ).

Jeżeli chodzi o różnice pomiędzy poszczególnymi grupami stażu pracy, analiza danych nie pokazała żadnych różnic istotnych statystycznie ( $p > 0,05$ ).

Okazało się również, że miejsce pracy wpływa na poszczególne zmienne. Zaobserwowano istotne statystycznie ujemne, silne korelacje pomiędzy tą zmienną a podskala SRK (KRK) ( $\rho = -0,52$ ,  $p = 0,040$ ) oraz dodatnie, silne korelacje z podskala związaną ze stylem rozwiązywania konfliktów polegającym na rywalizacji ( $\rho = 0,58$ ,  $p = 0,028$ ). U nauczycieli pracujących w mieście nasila się sposób wyboru niekonstruktywnego rozwiązania konfliktu i postawa rywalizacji podczas rozwiązywania konfliktu.

**Tabela 32.** Korelacje pomiędzy miejscem pracy a poszczególnymi podskalami

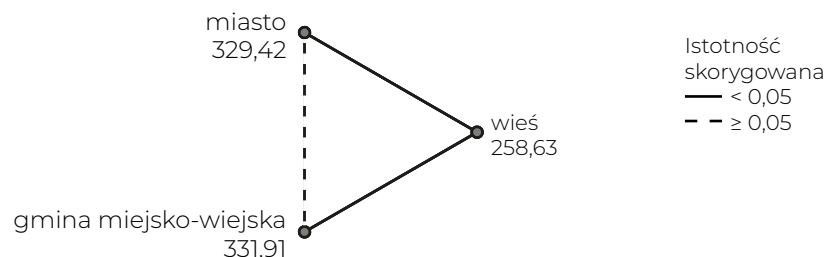
Zmienna	Miejsce pracy
SRK (KRK)	-0,52*
Rywalizacja	0,58*

\*\*\* -  $p < 0,001$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

**Źródło:** badania własne autora.

Ponadto zauważono również istnienie istotnej statystycznie różnicy pomiędzy miejscem pracy w zakresie postrzegania konfliktu relacyjnego pomiędzy nauczycielami ( $H(2) = 15,86$ ;  $p < 0,001$ ). Porównania post hoc z korektą Bonferroni wykazały, że nauczyciele pracujący na wsi ( $M_{rang} = 258,63$ ) mają istotnie mniejsze nasilenie postrzegania konfliktu relacyjnego pomiędzy nauczycielami niż nauczyciele pracujący w mieście ( $M_{rang} = 329,42$ ;  $p < 0,001$ ) oraz nauczyciele pracujący w gminach miejsko-wiejskich ( $M_{rang} = 331,91$ ;  $p = 0,039$ ).

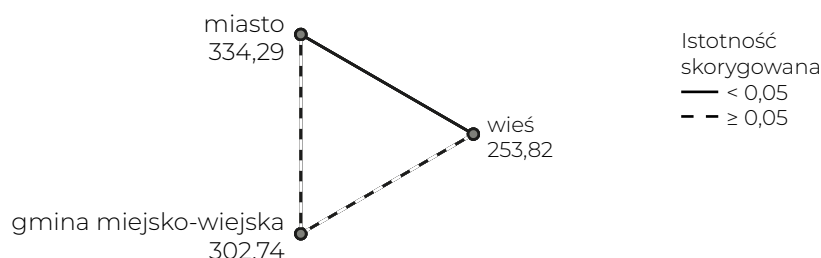
**Wykres 8.** Miejsce pracy a postrzeganie konfliktu relacyjnego pomiędzy nauczycielami – porównanie parami



**Źródło:** badania własne autora.

Również miejsce pracy różnicowało istotnie statystycznie postrzeganie konfliktu strukturalnego wśród nauczycieli ( $H(2) = 20,44$ ;  $p < 0,001$ ). Nauczyciele pracujący na wsi ( $M_{rang} = 253,82$ ) mieli niższe średnie dotyczące postrzegania tego konfliktu niż nauczyciele pracujący w mieście ( $M_{rang} = 334,29$ ;  $p < 0,001$ ).

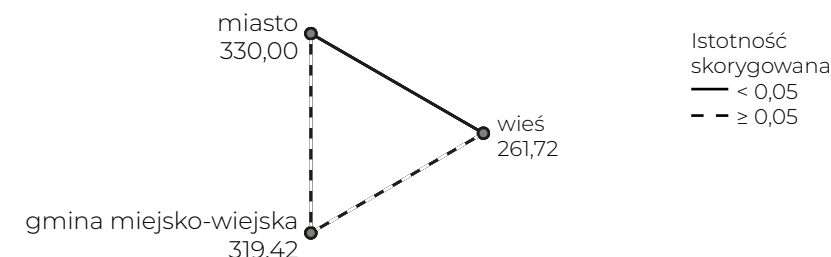
**Wykres 9.** Miejsce pracy a postrzeganie konfliktu strukturalnego pomiędzy nauczycielami – porównanie parami



**Źródło:** badania własne autora.

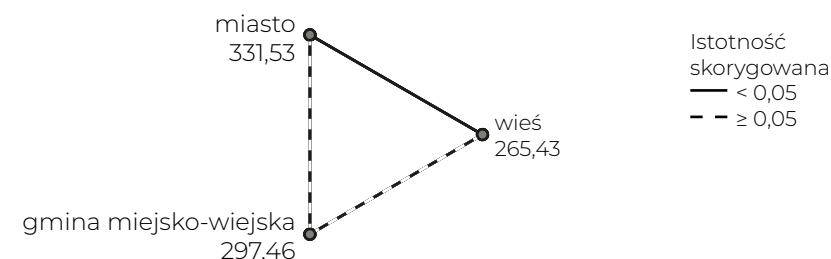
Ponadto miejsce pracy różnicowało istotnie statystycznie postrzeganie konfliktu relacyjnego pomiędzy nauczycielami a rodzicami ( $H(2) = 14,47$ ;  $p < 0,001$ ). Nauczyciele pracujący na wsi ( $M_{rang} = 261,72$ ) w mniejszym stopniu postrzegali ten rodzaj konfliktu niż nauczyciele pracujący w mieście ( $M_{rang} = 330,00$ ;  $p < 0,001$ ).

**Wykres 10.** Miejsce pracy a postrzeganie konfliktu relacyjnego pomiędzy nauczycielami a rodzicami – porównanie parami



**Źródło:** badanie własne autora.

**Wykres 11.** Miejsce pracy a postrzeganie konfliktu związanego z negatywnym obrazem szkoły pomiędzy nauczycielami a rodzicami – porównanie parami



**Źródło:** badania własne autora.

Ponadto miejsce pracy różnicowało istotnie statystycznie postrzeganie konfliktu związanego z negatywnym postrzeganiem szkoły i nauczycieli oraz wyrażaniem roszczeń w stosunku do nauczycieli przez rodziców ( $H(2) = 13,88$ ;  $p < 0,001$ ). Nauczyciele pracujący na wsi ( $M_{rang} = 265,43$ ) również w mniejszym stopniu postrzegali ten rodzaj konfliktu niż nauczyciele pracujący w mieście ( $M_{rang} = 331,53$ ;  $p < 0,001$ ).

Na zakończenie zapytano również badanych czy brali udział w szkoleniach z zakresu rozwiązywania konfliktów. Okazało się, że 59,3% respondentów brało już udział. Jednak 58,0% jest dalej zainteresowana podniesieniem wiedzy o genezie i konsekwencjach sytuacji konfliktowych, a 69,8% chciałoby nabyć umiejętności rozwiązywania konfliktów.



# 4

## 4. DYSKUSJA

Analiza uzyskanych danych pokazała, że w opinii badanych nauczycieli najczęstszym rodzajem konfliktów w szkole jest konflikt pomiędzy uczniami. Jednak badania podjęte w tej publikacji dotyczą konfliktów pomiędzy nauczycielami oraz nauczycielami i rodzicami. Ze wskazań respondentów wynika, że również są one jednym z najbardziej częstych rodzajów konfliktów pojawiających się w szkole.

Badania, które zostały przeprowadzone w 2005 roku przez Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej na zlecenie MEN również pokazały, że stronami konfliktu przede wszystkim są uczniowie, uczniowie i nauczyciele, nauczyciele i rodzice oraz sami nauczyciele (Budkiewicz, Linartowska, 2020).

Badania podjęte w tym projekcie miały na celu zdiagnozowanie, jakie są źródła konfliktów w szkole, jakie sposoby reakcji na konflikt oraz metody rozwiązania konfliktów preferują nauczyciele. Celem było także wypracowanie zaleceń praktycznych w obszarze zarządzania konfliktami w placówkach oświatowych. Część badań związanych z konfliktami, w tym konfliktami w szkole, została już opisana w rozdziale pierwszym, dlatego w tym miejscu, przedstawione zostaną jedynie wyniki badań i kwestie, które nie zostały przedstawione we wcześniejszym rozdziale niniejszej publikacji.

Wyniki badań wskazują, że w szkole w rozwiązywanie konfliktów włączają się najczęściej pedagog, psycholog oraz dyrektor jako osoba zarządzająca placówką. Jest to zasadne. W szczególności widać jak ważną rolę w szkole odgrywa pedagog oraz psycholog. Są to osoby, które muszą być wielozadaniowe i pełnią różne funkcje, w szczególności muszą podejmować wyzwanie rozwiązania zadań trudnych. Ich pomoc w pracach kryzysowych może okazać się nieoceniona. Od ich kompetencji może zależeć sukces w podejmowaniu działań, które mają na celu rozwiązanie problemów pojawiających się w szkole. Należy zwrócić także uwagę na to, że zarówno pedagog, jak i psycholog pracujący w szkole są wciąż eksploatowani w różnych trudnych sytuacjach. Często zdarza się tak, że muszą szukać nowych, niestandardowych rozwiązań, aby zażegnać powstałe problemy.

Podobną funkcję pełni dyrektor placówki. Jest on jednak w lepszej sytuacji, ponieważ ma do pomocy inne osoby, chociażby takie jak pedagog czy psycholog. Należy też pamiętać, że od współczesnego dyrektora wymaga się tego, aby był skutecznym menedżerem. Do zadań jego należy zażegnywanie konfliktów i rozwiązywanie sytuacji trudnych.

Jeżeli chodzi o podział konfliktów ze względu na rodzaje, to zgodnie z koncepcją Christopher'a W. Moore'a (2012) najczęstszym konfliktem wśród nauczycieli jest konflikt relacyjny. Dotyczy on przede wszystkim silnych emocji pojawiających się wśród nauczycieli, błędów związanych z interpretacją faktów, błędów komunikacyjnych czy też stereotypów. Konflikt ten wśród nauczycieli wyraża się między innymi plotkowaniem, podejmowaniem intryg, podważaniem swojego zdania, rywalizacją, wzajemną niechęcią nauczycieli do siebie, nieprawidłową komunikacją, różnicą w metodach pracy, brakiem wsparcia ze strony grona pedagogicznego, złym klimatem panującym w pokoju nauczycielskim, odczuciem niesprawiedliwego traktowania przez dyrektora czy też podejmowaniem przez nauczycieli pracy na dwóch etatach.

Jak widać konflikt relacyjny obejmuje duży wachlarz zachowań pojawiających się w środowisku pedagogów w szkole. Biorąc pod uwagę codzienność kontaktów w szkole, specyfikę pracy nauczycieli, można stwierdzić, że są oni grupą w szczególności narażoną na ten rodzaj konfliktów. Wpływ na to może mieć także stopień zadowolenia z pracy,

motywy podjęcia pracy, zjawisko wypalenia zawodowego czy też wynagrodzenie za pracę. Te wszystkie czynniki mogą mieć pośredni wpływ na uwarunkowania konfliktów w szkole, a podjęcie badań w tym zakresie może szczegółowo ukazać ich istotę.

Drugim rodzajem konfliktów zauważanych przez nauczycieli jest konflikt strukturalny, który związany jest z zadaniami podejmowanymi w szkole takimi jak ustalanie terminów sprawdzianów, ustalanie terminów wycieczek, wystawianie ocen z zachowania i przedmiotów, nierównym, złym podziałem pracy, nierównym obciążeniem dyżurami między lekcjami czy też brakiem dostępności sprzętu. Jak widać zadania, które są podejmowane przez nauczycieli oraz delegowane przez przełożonego, mogą rodzić wiele nieporozumień. Z jednej strony może to być skutek faworyzowania lub defaworyzowania przez dyrektora niektórych nauczycieli. Z drugiej strony może to być subiektywna ocena działań podejmowanych przez szefa. Z trzeciej strony może to być zwyczajny zbieg okoliczności, który przyczynia się do pozytywnego bądź negatywnego odbioru danego zachowania podejmowanego wobec nauczycieli.

Jan Poplucz (1973) zauważył, na podstawie analizy swoich badań, że konflikt na linii nauczyciel – nauczyciel również wynika z: niewypełniania obowiązków przez nauczycieli, rywalizacji o protekcję przełożonych, zazdrości o sukcesy w pracy, nierównego podziału pracy, konfliktu między starszym a młodszym pokoleniem, struktury osobowości. Do podobnych wniosków doszła także Bożena Tołowińska (2011), która wskazała jako źródła konfliktów podział nagród i innych atrakcyjnych dóbr, złą organizację pracy, podział obowiązków, podział dodatkowej pracy, nieprzestrzeganiu dyscypliny, czy też bierności nauczycieli w pracy.

Ponadto wyniki badań pokazują, że różnice zdań, poglądów, nieprawidłowe formy komunikacji, brak szacunku wobec siebie, zły klimat panujący w placówce, ambicje, obojętność, upór, nietolerancja, zaniedbywanie obowiązków, nieprzestrzeganie zasad czy też wrogość wobec innych, mogą być przyczyną konfliktów w instytucjach systemu oświaty (Göksoy, Argon, 2016 A; Puzić, Baranović, Doolan, 2011), także brak wsparcia wobec nauczycieli (Kocór, 2018). Agnieszka Mościcka i Marcin Drabek (2010) wskazują w swoich badaniach, że ponad połowa nauczycieli doświadczyło wrogich zachowań w miejscu pracy, a zachowania

takie wobec nich przejawiali najczęściej koledzy i koleżanki z pracy. Ponadto do tych czynników należą także starcia pomiędzy nauczycielami wynikające z różnic kulturowych czy politycznych (Rai, Singh, 2021).

Aspekt ten, związany z przyczynami konfliktów w szkole, w literaturze przedmiotu badań był już podejmowany niejednokrotnie i wskazuje wyżej wymienione zachowania jako podłoże konfliktów, które ujawniają się w placówkach oświatowych (Błachnio, Maliszewski, 2015; Boszczyk, 2020; Nowak-Dziemianowicz, 2001; Kujan, 2018; Łukasik, 2009; Pyżalski, 2010; Skowronek, 1999; Śliwerski, 2022; Wajszczyk, 2018; Zimny, 2015).

Z pilotażowych badań przeprowadzonych przez Justynę Cieślińską (2014) wynika, że sami dyrektorzy, jako źródło potencjalnego konfliktu, wskazują przede wszystkim sposób zarządzania szkołą, obejmujący konkretyzowanie celów, organizację pracy, czy formę przepływu informacji. W szczególności błędy w procesie komunikacyjnym pomiędzy dyrektorem a nauczycielami mogą przyczyniać się do powstawania konfliktów (Mbokazi i in., 2022).

W sytuacji gdy dyrektor szkoły przydziela dodatkowe zadania, a te decyzje nie są podejmowane w jasny i przewidywalny sposób, pojawiają się konflikty, które mają źródło w naruszonej ważnej potrzebie sprawiedliwości (Maksymowska, Werwicka, 2009 B; Göksoy, Argon, 2016 B). Zarządzanie konfliktem w organizacji jest więc domeną kierownictwa, a doskonalenie metod i sposobów ich rozwiązywania w istotny sposób wpływa na poprawność jej funkcjonowania i polepszenie stosunków pomiędzy pracownikami i przełożonymi (Zawisza, Sztanc, 2018, s. 108). Dodatkowo, jak wskazują w swoich badaniach Piotr Błajet, Beata Przyborowska i Iwona Murawska (2017), ważny jest również aspekt auto-diagnozy dyrektorów szkół w zakresie własnych kompetencji.

Umiejętne delegowanie zadań przez przełożonego, tak aby nikt nie czuł się pokrzywdzony, to umiejętność, która świadczy o sprawnym i skutecznym zarządzaniu placówką. Jest ona wysoce ceniona przez zespół. Dlatego warto jej się przyglądać, ponieważ może budzić niezadowolone wśród kadry pedagogicznej, a w konsekwencji nawet konflikt. Zazwyczaj każdy wybiera rozwiązanie najkorzystniejsze dla siebie. Nauczyciele nie tylko interesują się swoimi sprawami, ale porównują

działania podejmowane wobec nich z działaniami podejmowanymi w stosunku do ich koleżanek i kolegów. Na tej podstawie oceniają swoją pozycję. Należy mieć na uwadze, że każda aktywność w szkole może spotkać się z oceną, a każdy nauczyciel będzie raczej chciał podejmować takie działania i aktywności, które nie będą sprawiały mu trudności, problemów i nie będą bardziej obciążające niż działania podejmowane przez innych nauczycieli.

Jeśli chodzi o konflikt pomiędzy nauczycielem a rodzicem, to jego podłożem jest przede wszystkim wyrażanie swoich poglądów oraz roszczeń przez rodziców w stosunku do nauczycieli i szkoły. Zdaniem badanej kadry pedagogicznej, związane jest z niedocenianiem pracy nauczyciela, zrzucając na szkołę zadań wychowawczych, krytyką nauczycieli, brakiem szacunku wobec nauczycieli, osłabieniem autorytetu nauczyciela, brakiem współpracy ze szkołą, obarczaniem nauczycieli winą za niepowodzenia szkolne, postrzeganiem przez rodziców trudności szkolnych poprzez subiektywnie rozumiane dobro własnego dziecka, czy też ingerowanie rodziców w pracę dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela.

Konflikty te powstają (Maksymowska, Werwicka, 2009 B, s. 20), gdy ludzie pozostający w jakichś zależnościach, nie mogą zaspokoić swoich ważnych potrzeb. Podłożem sytuacji konfliktowych jest sama organizacja, ponieważ pracują w niej ludzie o różnej osobowości, którzy pełnią odmienne role i muszą ze sobą współdziałać. Przyczyny konfliktów więc tkwią w samych ludziach, w różnorodności punktów widzenia, potrzeb i nawyków, jakie mają, priorytetów i celów jakie wyznaczają oraz ich umiejętności współzycia i współpracy w zespole, zadowolenia z pracy i zajmowanej pozycji (Ciekanowski, 2009-2010, s. 291, Lakis, 2013). Podłożem konfliktu może być również brak pewnych umiejętności związanych z rozwiązywaniem konfliktów. Jednak zależy to też od świadomości, jak dana osoba ocenia swoje umiejętności. Z badań prowadzonych przez Marcina Krawczaka (2015) wynika, że ponad połowa nauczycieli biorących udział w badaniach, ocenia swoje umiejętności komunikacyjne w dziedzinie rozwiązywania konfliktów jako dobre, podczas gdy te same umiejętności nauczycieli uczniowie oceniają jako przeciętne. Także widać, że postrzeganie swoich umiejętności jest

subiektywne, a diagnozę należałoby opierać na podstawie doświadczeń związanych z sytuacjami konfliktowymi, a nie na samoocenie. Wskazuje na to również w swoich badaniach Maria Barbara Zawilska (2016), gdzie poziom komunikacji interpersonalnej respondentów – nauczycieli i dyrektorów szkół ponadpodstawowych – był przede wszystkim na poziomie średnim i niskim. Również dosyć nisko, przede wszystkim na poziomie średnim i niskim, został oceniony poziom dojrzałości procesu kierowania konfliktami.

Współczesna szkoła, a przede wszystkim nauczyciele w niej pracujący, mają zupełnie nowe, inne zadania niż jeszcze kilka, kilkanaście lat temu. Przede wszystkim w życiu codziennym wraz z postępowaniem cywilizacyjnym, rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych, dostępem do informacji, widać, że w naszym społeczeństwie mamy wzrost liczby „ekspertów”, którzy znają się na wszystkim, a także widać większą roszczeniowość w stosunku do innych ludzi czy instytucji. Podobnie dzieje się w obszarze szkolnictwa. Rodzice coraz częściej są przekonani, że lepiej znają się na nauczaniu niż kadra pedagogiczna. Coraz częściej też mają wiele zarzutów wobec szkoły, nauczycieli, że „źle nauczają”, „nie potrafią wychowywać dzieci”, a także nie potrafią dostosować wymagań do jednostki. Jednak to tylko jedna strona medalu, przecież są też rodzice, którzy potrafią współpracować ze szkołą, wspomagać nauczycieli w procesie nauczania oraz wychowawczo-profilaktycznym, a jednak konflikty mogą się pojawiać. Może to wynikać również z braku pewnych predyspozycji zawodowych nauczyciela, związanych z brakiem kompetencji z zakresu komunikacji, współpracy z rodzicem, a także motywacji do pracy, czy też stopnia narażenia na wypalenie zawodowe i zadowolenie z wykonywanej pracy.

I tak na przykład, badania przeprowadzone przez Marka Smulczyka i Ludmiłę Rycielską (2013), wykazały istnienie zależności między symptomami wypalenia zawodowego a skonfliktowaniem nauczycieli i dyrekcji szkoły. Im więcej symptomów związanych z wypaleniem zawodowym, tym więcej ujawnionych konfliktów między nauczycielami a dyrektorem.

Obszar konfliktów związanych z nieprawidłową komunikacją pomiędzy nauczycielami a rodzicem oraz wzajemną niechęcią do siebie,

w opinii nauczycieli został oceniony zdecydowanie niżej jako źródło konfliktu.

Jak ocenia Grażyna Bartkowiak (2014), na podstawie uzyskanych danych z badań, nauczyciele prezentują tendencję do obwiniania rodziców za niekorzystne efekty współpracy ze społecznością nauczycieli. Rodzice, w opinii większości badanych nauczycieli, to osoby roszczeniowe, o braku chęci współpracy z kadrami pedagogicznymi, nieorientowane w ich pracy, przerzucające większość zadań wychowawczych i dydaktycznych na szkołę. Bardziej wnikliwa analiza wypowiedzi ze strony nauczycieli dodatkowo wskazała, że pedagodzy upatrują przyczyny tego stanu rzeczy w dwóch skrajnych typach postaw rodziców: tradycyjnej, zakładającej wyłączenie ich zaangażowania w proces dydaktyczny, będący domeną nauczycieli, i przeciwnej do niego, wynikającej z przyjmowania przez rodziców postaw pełnego oczekiwania klienta czy konsumenta.

Nie można jednoznacznie orzec, kto jest winny konfliktów w szkole pojawiających się na linii nauczyciel – rodzic. Można jedynie zastanowić się nad tym, jak zapobiegać tym konfliktom i wzmacniać relacje nauczyciel – rodzic.

Respondenci deklarowali, że wybierają przede wszystkim sposoby radzenia sobie z konfliktem związane z podejmowaniem konfliktu jako wyzwania i próbą rozwiązania go. Deklaracje ich dotyczyły wyboru takich stwierdzeń jak: „wypracowuję kompromis pomiędzy stronami konfliktu”, „rozwiązuję konflikt w konstruktywny sposób, polegający na dialogu stron uczestniczących w konflikcie”, „konfrontuję się z drugą stroną konfliktu”, czy też „współpracuję ze stroną konfliktu pomimo niechęci do niej”.

Oznacza to, że badani nauczyciele są świadomi tego, że należy wybierać takie sposoby rozwiązywania konfliktu, które mogą skutecznie go zażegnać. Należy jednak pamiętać, że są to deklaracje. W jednoznacznych, realnych sytuacjach konfliktowych ciężko zbadać jaki sposób rozwiązania konfliktu wybiera badana osoba. Jednak widać, że nauczyciele mają świadomość, jaki sposób postępowania jest właściwy.

Badani wybierali konstruktywne metody rozwiązania konfliktu, oparte na negocjacji, mediacji, dyskusji, superwizji, arbitrażu czy też koncyliacji. To również napawa optymizmem. Respondenci, w zdecydowanie

większym stopniu wybierali wyżej wymienione metody. Część z nich jest znana i z powodzeniem wykorzystywana między innymi w biznesie. Ponadto należy podkreślić, że wybór każdej metody, która nastawiona jest na rozwiązanie konfliktu sprzyja organizacji. Trzeba też pamiętać, że czasami konflikty są potrzebne, a dobry menedżer potrafi je wykorzystać do rozwoju swojej placówki. Ważne jest, aby umieć rozpoznawać pojawiające się symptomy, świadczące o potencjalnym konflikcie i wcześniej interweniować, aby konfliktowi zapobiec lub rozwiązać go we wczesnym stadium.

Badania opisane przez Dariusza Budkiewicza i Annę Linartowską (2020, s. 22-23) pokazują, że pracownicy pracujący w Bursie Szkolnej i Zespole Szkół Budowlanych najczęściej starali rozwiązać konflikt za pomocą metody negocjacji, mediacji, kompromisu czy też arbitrażu.

Warto mieć na uwadze również to, że odpowiednie procedury wpływają na skuteczność i efektywność rozwiązywania sytuacji konfliktowych. Czasem dobrze jest czerpać ze sprawdzonych wzorców, dobrych praktyk. Dyrektorzy jako menedżerowie szkoły, organizacji również uczącej się, powinni w szczególności zadbać o to, aby ich kadra знаła procedury, które sprzyjają rozwiązywaniu różnych, trudnych sytuacji pojawiających się na co dzień w pracy.

W odniesieniu do koncepcji Kennetha Thomasa i Ralpha Kilmanna badani nauczyciele deklarowali, że w przypadku konfliktu wybieraliby przede wszystkim style związane z kompromisem, współpracą oraz akomodacją. Na tej podstawie można stwierdzić, że ich sposoby reakcji w sytuacji konfliktu byłyby związane z:

- ▶ chęcią uzyskania korzyści w poszanowaniu również praw do tych korzyści drugiej strony konfliktu;
- ▶ współpracą z drugą stroną konfliktu w celu rozwiązania go;
- ▶ krytycznym spojrzeniem na sytuację konfliktową.

Pozwala to na stwierdzenie, że badani nauczyciele cechują się krytyczną postawą wobec sytuacji konfliktowych. Nie tylko wybierają sposoby i metody, które sprzyjają rozwiązywaniu konfliktów, ale również w procesie związanym z rozwiązywaniem konfliktów potrafią zachować się w sposób, który poprzez wczucie się w sytuację drugiej strony konfliktu, może doprowadzić do zmiany postrzegania danej sytuacji. Jest to bardzo

ważna cecha, która z pewnością sprzyja konstruktywnemu rozwiązywaniu konfliktów. Osoby, które potrafią krytycznie analizować sytuację, w której się znajdują, potrafią współdziałać, eksponując nie tylko swoje dążenia, ale również respektując dążenia drugiej strony, szybciej potrafią zażegnać konflikt, a tym samym skutecznie i funkcjonalnie wspierać swoją placówkę.

Badania pokazują, że im bardziej nauczyciele reagują na konflikt w szkole poprzez próbę podjęcia rozwiązania go, tym bardziej wybierają metody rozwiązywania konfliktów związane z podejściem konstruktywnym poprzez negocjacje, mediacje, koncyliacje, superwizje, arbitraż czy też dyskusję. Jest to zjawisko normalne. Respondenci, którzy nie boją się sytuacji konfliktowych szukają takich rozwiązań, które ułatwią im rozwiązywanie ich. Są oni raczej świadomi tego, że konflikt jest nieunikniony i lepiej stawić mu czoła, niż uciekać czy wycofywać się. Z kolei nauczyciele, którzy wybierają sposób związany z unikaniem, wybierają metody rozwiązywania sytuacji kryzysowych w sposób, który nie zależy od nich, poprzez zdanie się na osoby trzecie lub w sposób losowy.

Na tej podstawie można wnioskować, że nauczyciele, którzy traktują konflikt jako wyzwanie i chcą go podjąć, wybierają takie metody, które pomogą im go rozwiązać, przy czym chcą mieć wpływ na to jakie będzie rozwiązanie. Natomiast nauczyciele, którzy raczej nie chcą wchodzić w sytuacje konfliktowe, wybierają metody, które w niezależny od nich sposób doprowadzą do rozwiązania konfliktu. Co więcej nie zależy im na tym, czy ktoś rozwiąże konflikt za nich, czy konflikt zostanie losowo rozwiązany. Tym samym stwierdzić można, iż tym drugim raczej nie zależy, jakie rozwiązanie zostanie wypracowane, a raczej skupiają się na tym, aby konflikt zażegnać za wszelką cenę, nie zważając na to, że rozwiązanie może nie być korzystne dla nich samych. Inny punkt widzenia ma kadra pedagogiczna, która podejmuje konflikt. Dla niej z kolei liczy się to, czy rozwiązanie będzie dla nich satysfakcjonujące.

Dodatkowo, przeprowadzone badania pokazały, że nauczyciele, u których wystąpiło nasilenie związane z unikaniem konfliktu, nie dążą do kompromisu oraz współpracy. Można więc stwierdzić, że grupa ta nie szuka raczej żadnych interakcji, które związane są z sytuacjami konfliktowymi. Unikanie przez nich konfliktu może być spowodowane

np. tym, że nie chcą lub nie lubią angażować się w dodatkowe relacje z innymi osobami. Są to osoby, które raczej stronią od interakcji.

Badania przeprowadzone przez Dorotę Krzemionkę-Bruzdę (1999) pokazują, że wśród nauczycieli o niskim poziomie akceptacji własnej osoby, więcej osób ujawnia niską tendencję do współpracy, a nauczyciele o zewnętrznym umiejscowieniu kontroli relatywnie częściej ujawniają gotowość do unikania sytuacji konfliktowych.

Ponadto analiza danych pokazała, że nauczyciele, którzy dążą do rozstrzygnięcia konfliktu na swoją korzyść i ich styl rozwiązywania konfliktu oparty jest na rywalizacji, nie dążą do kompromisu oraz akomodacji. Wynika z tego, że grupa ta nastawiona jest wyłącznie na wygraną i osiągnięcie swoich celów. Nie będą oni raczej liczyć się ze zdaniem drugiej strony konfliktu, bo dla nich kluczowa jest wygrana i osiągnięcie wyłącznie swoich celów oraz dążeń.

Jeżeli chodzi o płeć to wyniki badań wskazują na to, że kobiety w większym stopniu niż mężczyźni doświadczają konfliktu w szkole pomiędzy nauczycielami, a także pomiędzy nauczycielami a rodzicami. Rodzaj konfliktu w tym przypadku nie ma znaczenia. Może to wynikać z tego, że kobiety bardziej niż mężczyźni zwracają uwagę na relacje międzyludzkie. Mogą one odbierać więcej sygnałów, które świadczą o pojawieniu się konfliktu. Natomiast mężczyźni mogą przyjmować postawę raczej bagatelizującą takie sytuacje, później zauważać sygnały świadczące o zbliżającym się konflikcie, a także odwlekać go w czasie.

Podobne wyniki badań uzyskał İlhan Gunbaya (2007), który prowadził badania w Turcji. Zauważył, że kobiety bardziej niż mężczyźni dostrzegały konflikty w szkole między nauczycielami i gorzej postrzegały klimat panujący w szkole.

Choć z drugiej strony badania pokazują, że u kobiet można zauważyć większe nasilenie unikania konfliktu niż u mężczyzn. Być może kobiety szybciej zauważają sygnały świadczące o zbliżającym się konflikcie i starają się go uniknąć, jeśli istnieje taka szansa. Dodatkowo analiza danych pokazała, że mężczyźni są bardziej skłonni do tego, by zrezygnować ze swoich interesów kosztem drugiej strony. Wynika z tego, że to mężczyźni są w stanie poświęcić osiągnięcie swoich celów w danej sytuacji, kosztem tego, aby zażegnać konflikt.

Do innego wniosku w swoich badaniach doszedł Wojciech Nowak (2018, s. 172), który stwierdził, że to raczej mężczyźni w sytuacji otwartego konfliktu w przedsiębiorstwie wycofują się, a kobiety częściej ulegają emocjom i uczestniczą w sytuacjach konfliktowych. Jednak mężczyźni, podobnie jak w badaniach opisanych w tym projekcie, rzadziej dostrzegają konflikt, szybciej wycofują się i przyjmują postawę obojętności.

Kolejną zmienną, która różnicuje istotnie statystycznie odpowiedzi respondentów był wiek. Okazuje się, że wraz ze wzrostem wieku maleje doświadczanie konfliktu przez nauczycieli, a gdy konflikt już się pojawi, to im starsi nauczyciele tym rzadziej wybierają postawę unikającą, a częściej wybierają kompromis niż nauczyciele młodszy. Co więcej, analiza danych wskazuje, że w szczególności młodszy nauczyciele w wieku 26-35 lat rzadziej dążą do rozwiązań opartych na kompromisie w porównaniu z nauczycielami w wieku 35-45 lat, bądź 56 lat i więcej. Z kolei nauczyciele w wieku 36-45 lat częściej charakteryzują się stylem opartym na unikaniu niż osoby w wieku 56 lat i więcej.

Może wynikać to z doświadczenia, które idzie w parze z wiekiem. Im starsi nauczyciele, tym skuteczniejsze sposoby reakcji na konflikt, a także skuteczniejsze metody rozwiązywania sytuacji konfliktowych, które są przez nich wybierane. Można wnioskować, że umiejętności nabywania kompetencji związanych z rozwiązywaniem sytuacji konfliktowych nabywa się również przez doświadczenie, z wiekiem, podczas wykonywanej pracy, a także poprzez doświadczanie tego typu sytuacji.

Wspomina o tym Katarzyna Gurmińska (2012, s. 233), która pisze, że wraz z wiekiem nabywa się różnorodnych umiejętności, w tym również umiejętności potrzebnych do rozwiązywania konfliktów.

Dodatkowo, po przeprowadzonych badaniach okazało się także, że grupa wiekowa 36-45 lat częściej zauważa sytuacje konfliktowe niż grupa wiekowa 46-55 lat. Świadczyć to może o tym, że z wiekiem nauczyciele rzadziej chcą angażować się w konflikt i każdą sytuację interpretują jako sytuację konfliktową. Z wiekiem dystansują się od tego typu trudnych sytuacji i starają się raczej niczego nie wyolbrzymiać i nie zaogniać.

Do podobnych wniosków doszedł Wojciech Nowak (2018, s. 171) prowadząc badania dotyczące postrzegania konfliktów w przedsiębiorstwie

produkcyjnym. Na ich podstawie stwierdził, że młodszy ludzie są bardziej wyczuleni na sytuacje konfliktowe.

Stopień awansu zawodowego również różnicuje istotnie statystycznie odpowiedzi respondentów. Wyniki badań pokazują, że osoby z niższym stopniem awansu zawodowego są bardziej skłonne do dostrzegania konfliktu relacyjnego pomiędzy nauczycielami. Jest to też zbieżne z wiekiem. Ponieważ stopień awansu zawodowego związany jest z wiekiem i procedurami, które określają, ile lat trwa staż na dany stopień, to widać tu, że im wyższy stopień awansu zawodowego, im dana osoba jest starsza, tym rzadziej doświadczają konfliktów. W szczególności widać różnice w postrzeganiu i doświadczaniu konfliktu relacyjnego pomiędzy nauczycielem a rodzicem. Osoby ze stopniem nauczycieli dyplomowanych rzadziej doświadczają takiego konfliktu w porównaniu z nauczycielami ze stopniem początkującym i mianowanym. Wyniki te mogą świadczyć o tym, że podczas zdobywania kolejnych stopni awansu nauczyciel nabywa wiedzy, umiejętności i kompetencji również w zakresie współpracy z rodzicem. Kadra pedagogiczna niejednokrotnie w trakcie awansu zawodowego podejmuje różnego rodzaju szkolenia z zakresu współpracy z rodzicami. Dobrym przykładem jest tu działalność Kluczborskiej Szkoły Ćwiczeń oraz Nyskiej Szkoły Ćwiczeń w województwie opolskim. Działalność tych szkół poprzedzona była wcześniejszą diagnozą w szkołach wiodących i współpracujących, w ramach modelowych szkół ćwiczeń. Okazało się, że nauczyciele chcieli, aby jednym z tematów szkoleń była problematyka związana ze współpracą szkoły, nauczycieli z rodzicami, w wyniku czego mogli uczestniczyć w szkoleniach e-learningowych dotyczących tej problematyki.

Staż pracy także różnicował istotnie statystycznie deklaracje badanych nauczycieli. Również staż pracy można postrzegać przez pryzmat wieku, bowiem okazało się, że osoby z większym stażem pracy mają mniejsze nasilenie dostrzegania konfliktu relacyjnego pomiędzy nauczycielami, konfliktu relacyjnego pomiędzy nauczycielami a rodzicami oraz rzadziej od nauczycieli z mniejszym stażem pracy wybierają sposób reakcji na konflikt związany z unikaniem. Widać tu, że te zależności dotyczyły również wieku badanych. Dlatego uzasadnionym wydaje się stwierdzenie, że wiek, staż pracy oraz stopień awansu zawodowego

zmienia postawy nauczycieli w kierunku postaw związanych z konstruktywnym rozwiązywaniem konfliktów, a także nabywaniem kompetencji z tego zakresu. Trzeba jednak poddać refleksji sposób, w jaki nabywane są te kompetencje. Czy kompetencje te nauczyciele nabywają podczas różnorodnych form kształcenia, doształcania, czy też w wyniku doświadczania konfliktów w sytuacjach codziennych i uczeniu się na błędach?

Ciekawe dane uzyskano również w wyniku próby ustalenia, czy miejsce pracy wpływa na odpowiedzi badanych nauczycieli. I tak okazuje się, że osoby pracujące na wsi, w porównaniu do pracujących w gminach miejsko-wiejskich i miastach, mają większe nasilenie dotyczące wyboru konstruktywnego sposobu rozwiązania konfliktu i rzadziej wykazują się postawą rywalizacji podczas rozwiązywania konfliktu. Ponadto nauczyciele pracujący na wsi mają istotnie mniejsze nasilenie postrzegania konfliktu relacyjnego niż nauczyciele z pozostałych dwóch grup. Pracujący w małych miejscowościach rzadziej niż pracujący w mieście doświadczają konfliktu strukturalnego pomiędzy nauczycielami oraz konfliktu relacyjnego pomiędzy nauczycielami a rodzicami, a także konfliktu związanego z negatywnym postrzeganiem szkoły i nauczycieli oraz wyrażaniem roszczeń w stosunku do nauczycieli przez rodziców.

Można wnioskować z tego, że szkoły mieszczące się w małych miejscowościach rzadziej narażone są na konflikty pomiędzy nauczycielami oraz pomiędzy nauczycielami a rodzicami. Należy zastanowić się nad przyczynami takiego stanu rzeczy. Czy sytuacja, gdy w szkole jest mniej nauczycieli, bardzo często nauczyciele znają się bardziej ze sobą, bardziej integrują, co więcej również nauczyciele znają się z rodzicami, z którymi niejednokrotnie się przyjaźnią, może mieć wpływ na mniejszy stopień konfliktów w szkole? Odpowiedź nie jest prosta, choć wnioski wskazują, że prawdopodobnie tak jest. Sam czynnik liczebności może być tu kluczowy. Im więcej osób przebywa w jednym miejscu, tym więcej może pojawić się problemów. Ponadto, brak głębszej zażyłości wśród pracowników może sprzyjać sytuacjom konfliktowym. Osoby znające się dobrze mogą raczej unikać konfliktów i nie wdawać się w nie, choćby z sympatii do drugiej strony konfliktu. W swoich badaniach Joanna Łukasik (2009) wskazuje, że w szczególności nauczyciele ze środowisk

wiejskich i małomiasteczkowych w większości utrzymują stosunki koleżeńskie z kilkoma osobami z pracy.

Te czynniki mogą dotyczyć zarówno relacji nauczyciel – nauczyciel, jak i relacji nauczyciel – rodzic. W środowisku mniejszym, gdzie społeczność lokalna jest bardziej zintegrowana, bardziej zna się nawzajem, rzadziej może dochodzić do konfliktów. Ponadto w małych szkołach mamy do czynienia z wymianą pokoleń. Niejednokrotnie zdarza się, że nauczyciele zostają w miejscu pracy, a zmieniają się uczniowie. Często kadra pedagogiczna naucza dzieci swoich byłych uczniów, a uczniowie stają się rodzicami dalej uczestnicząc w procesie nauczania. Z tego punktu widzenia współpraca pomiędzy nauczycielami a rodzicami, byłymi uczniami, może okazać się skuteczniejsza niż z rodzicami w większych, miejskich placówkach oświatowych.

Analiza danych została dokonana w oparciu o subiektywne wnioski autora, jednak poparta również badaniami, które dotyczyły podobnej problematyki. Wiele kwestii można zinterpretować w inny sposób, ale to już zostawiono w gestii czytelnika. Wnioski na podstawie analizy tworzą luźną koncepcję postrzegania rzeczywistości szkolnej przez autora, która poparta jest doświadczeniem związanym z analizą literatury przedmiotu, doświadczeniem związanym z badaniami podejmowanymi w oświacie, praktycznym doświadczeniem w kierowaniu modelowymi szkołami ćwiczeń, a także z doświadczeniem bycia rodzicem trzech córek uczęszczających do szkoły podstawowej. Jak już wcześniej wspomniano, problematyka sytuacji konfliktowych w szkole, może być różnie interpretowana i wyjaśniana. Bardzo ważnym elementem mogą okazać się podejmowane badania w tym zakresie. Każde badanie jest unikatowe i należy pamiętać, że przybliży nas do prawdy obiektywnie pojętej. Dlatego badania zaprezentowane w tej publikacji może nie wyczerpują tematu, wręcz przeciwnie, w wyniku nich nasuwają się kolejne pytania badawcze, które nie zostały tu rozwiązane, ale stanowią kamień milowy w osiągnięciu celu, jakim jest wspomaganie placówek edukacyjnych poprzez proponowanie różnych rozwiązań praktycznych.

Jednym z głównych celów projektu było skonstruowanie narzędzia diagnostycznego, które można wykorzystywać w realiach szkoły. Dzięki dokładniejszej analizie kadra zarządzająca placówką może uniknąć

konfliktów i wcześniej opracować program, który opierałby się na działaniach zapobiegawczych. Takie podejście może przeciwdziałać występowaniu konfliktów w szkole, czy też redukować ich liczbę. Projekt ten może być kontynuowany i uszczegółowiany pod względem wyboru strategii rozwiązywania konfliktów w przypadku typów konfliktów, zwłaszcza tych rzadszych. Na pewno, a może i przede wszystkim, badania naukowe powinny zmierzać w kierunku diagnozy konfliktów pomiędzy uczniami jako kolejnego etapu próby zmiany rzeczywistości szkolnej.



# 5

## 5. KONKLUZJA

Sukces jednostek i organizacji, w których żyją i pracują ludzie, a także całej gospodarki, uzależniony jest od innowacyjnych kompetencji ludzi. Zmiany, które zachodzą w człowieku i jego otoczeniu, narzucają nieustanne podejmowanie decyzji i przyjmowanie aktywnej postawy. Decyzje dotyczą podjęcia działań na rzecz m.in. twórczego uczestnictwa lub eliminowania przykrych doświadczeń związanych z koniecznością dostosowania się do otoczenia. Zmiany w otoczeniu są zależne nie tylko od ludzkiej aktywności i postaw (wobec zmian), ale także od zmiany biegu życia i przemiany wewnętrznej, czyli przemiany samego siebie (autokreacja) (Przyborowska, Błajet, 2014, s. 90). Podobnie jest z konfliktami. Są one nierozłącznym elementem ludzkich relacji. W pracy, rodzinie, społeczności lokalnej jesteśmy narażeni na sytuacje konfliktowe. Ważne jest więc, aby traktować je jako pozytywne doświadczenia, które mogą przyczynić się do zmiany na lepsze.

Stosunek do sytuacji konfliktowych może być jednym z ważniejszych wskaźników charakteru relacji wychowawczej lub nawet w ogóle stosunków społecznych jako takich. W tym kontekście o jakości oraz poziomie demokracji w danym systemie edukacyjnym można sądzić na podstawie zarówno ilości, charakteru i dynamiki występujących nieporozumień, sprzeczności czy starć w różnorodnych układach oraz obszarach

ludzkiego życia, jak i stosunku do tego rodzaju procesów oraz zjawisk społecznych różnorodnych podmiotów danego systemu społecznego, począwszy od instytucji państwa, poprzez społeczne systemy kulturowe, aż do interpersonalnych oraz indywidualnych zachowań i postaw określonych jednostek. Praktyczna ocena jakości funkcjonowania edukacji demokratycznej musiałaby wynikać zarówno z wielości oraz różnorodności występowania oraz charakteru ujawniania się konfliktów niemal we wszystkich sferach i obszarach życia społecznego, jak i poziomu świadomości oraz postaw wobec tego rodzaju naturalnych procesów i sytuacji (Olubiński, 2015, s. 101).

Pewne jest, że konfliktu nie da się uniknąć. Badania przeprowadzone w ramach projektu pokazują, że konflikt w szkole odbywa się na wielu płaszczyznach i dotyka wszystkich, którzy współtworzą społeczność szkolną. Uświadamiając sobie, że nie możemy tego uniknąć, można lepiej kierować konfliktem i przygotować się do niego, w taki sposób, aby podejmować konstruktywne rozwiązania. Zależy to jednak przede wszystkim od kompetencji nabytych przez kadrę pedagogiczną.

Po pierwsze, należy wzmacniać kompetencje z zakresu rozwiązywania konfliktów u pedagogów i psychologów. W placówkach oświatowych są to osoby, które uczestniczą jako rozjemcy w konfliktach pomiędzy zwaśnionymi stronami. Od ich odpowiedniego przygotowania, wysokiego poziomu kompetencji, może pośrednio zależeć w jaki sposób potoczy się konflikt. Dlatego bardzo ważną rzeczą jest to, aby przygotować odpowiedni warsztat pracy dla nich, w którym mogliby wzmacniać swoje kompetencje z tego zakresu.

Po drugie, kolejną grupą, która powinna mieć odpowiednie przygotowanie są dyrektorzy szkół. Powinni oni dobrze zarządzać konfliktem i wykorzystać go, aby w oparciu o daną sytuację rozwijać organizację. W tym kontekście konflikt powinien być traktowany jako czynnik, który wspomaga pracę szkoły. Poprzez takie sytuacje można zauważyć, co niewłaściwego dzieje się w placówce i podjąć szybkie kroki w kierunku rozwiązania problemu. Czasami konflikt jest dużo lepszy niż sytuacje, w których odracza się go, a problemy wręcz „zamiata pod dywan”. Dlatego kompetentny menedżer oświaty będzie raczej wybierał sytuacje,

w których pojawia się konflikt, a nie sytuacje, w których pozornie wszystko jest w porządku.

Dla jednej i drugiej grupy korzystne byłyby superwizje z zakresu rozwiązywania sytuacji trudnych w szkole, w tym rozstrzygnięcia konfliktów. Poprzez podejmowanie takich działań jesteśmy w stanie realnie wpłynąć na rozwijanie i wzmacnianie kompetencji nauczycieli. Ponadto grupa ta skazana jest, ze względu na swoją profesję, na ustawiczne doksztalcanie się poprzez udział w różnego typu szkoleniach, warsztatach, sieciach wsparcia i samokształcenia, czy też studiach podyplomowych. Uzyskana w ten sposób wiedza oraz umiejętności z pewnością przydadzą się w rozwiązywaniu różnych trudności pojawiających się w szkole.

Badania pokazały również, że czynniki takie jak wiek, staż pracy czy stopień awansu zawodowego wpływają na konflikty pojawiające się w placówkach. Dlatego warto wcześniej, już na studiach przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela, uzbroić przyszłych dydaktyków w kompetencje z zakresu rozwiązywania konfliktów, a także współpracy z rodzicami. Im szybciej podejmiemy działania zapobiegawcze, tym wcześniej będzie można podjąć skuteczną interwencję. Kwestią istotną jest, aby w programach studiów pojawiły się moduły z tego zakresu.

Jeśli chcemy, aby działania te były skuteczne, należy podjąć je na każdym etapie związanym z przygotowaniem do zawodu oraz wykonywaniem zawodu nauczyciela. Koordynatorzy kierunków nauczycielskich powinni zadbać o to, aby programy kształcenia zawierały odpowiednie bloki zajęć przygotowujących przyszłych nauczycieli do trudnych sytuacji w środowisku szkolnym. Z kolei dyrektorzy szkół powinni zapewnić swoim pracownikom możliwość wzmacniania kompetencji z tego zakresu w miejscu pracy lub w instytucjach zewnętrznych oferujących różne formy kształcenia. Poczynając od wewnętrznego systemu doskonalenia dydaktyków, poprzez superwizje w miejscu pracy, sieci wsparcia i samokształcenia nauczycieli z danego regionu, a kończąc na różnorodnych formach ustawicznego kształcenia, każdy pedagog jest w stanie wzmacniać swe kompetencje, a co za tym idzie, efektywnie wspomagać pracę swojej placówki.

Jeśli badania wskazują, że nauczyciele nabywają kompetencji z zakresu rozwiązywania sytuacji konfliktowych wraz z wiekiem, stażem pracy oraz stopniem awansu zawodowego, to można wnioskować, że kompetencje te są nabywane wraz ze zdobytym doświadczeniem. Dlatego zasadne jest, aby już dużo wcześniej planować działania związane z podnoszeniem ich umiejętności, które mogą wykorzystać w sytuacjach trudnych. Nie jesteśmy jedynie w stanie wpłynąć na cechy osobowe nauczycieli, ale możemy starać się modyfikować ich postawy poprzez dostarczanie im adekwatnej wiedzy, wzmacnianie umiejętności i kompetencji społecznych. Ważne jest to, aby mieć świadomość, że konflikty są nieuniknione, a im bardziej kadra pedagogiczna będzie kompetentna w zakresie rozwiązywania sytuacji konfliktowych, tym mniej problemów będzie pojawiało się w placówce.



## BIBLIOGRAFIA

- Adamus-Matuszyńska, A. (2019). *Konflikt społeczny według współczesnych teorii*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach.
- Adler, R.B., Rosenfeld, L.B., Proctor II, R.F. (2006). *Relacje interpersonalne: proces porozumiewania się*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Babicka-Wirkus, A. (2019). *Kultura oporu w szkole: działania, motywacje, przestrzeń*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Balawajder, K. (2010). Eskalacja konfliktu interpersonalnego w perspektywie teoretycznej i empirycznej. *Czasopismo Psychologiczne*, 16 (2), s. 301-309.
- Balawajder, K. (1998). *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Balawajder, K. (1992). *Konflikty interpersonalne: analiza psychologiczna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Balawajder, K. (1994). Konstruktywne rozwiązywanie konfliktów w związkach interpersonalnych. *Chowanna*, 2, s. 17-28.
- Bartkowiak, G. (2014). Promowanie współpracy w zespołach nauczycieli jako czynnik ograniczający konflikty w środowisku szkolnym. W: A. Stefańska, A. Knocińska, E. Kwiatkowska (red.),

- Konflikt – negocjacje – kultura – komunikacja: psychospołeczne uwarunkowania i aplikacje* (s. 73-85). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Białyszewski, H. (1983). *Teoretyczne problemy sprzeczności i konfliktów społecznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Blake, R.R., Mouton, J.S. (1964). *The managerial grid*. Houston: Gulf Publishing.
- Błachnio, A., Maliszewski, W. (2015). Konflikty w szkole w ujęciu interakcjonizmu symbolicznego. Perspektywa postrzegania szkoły jako organizacji. W: D. Borecka-Biernat, M. Cywińska (red.), *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej. Wybrane kwestie* (s. 104-117). Warszawa: Difin.
- Błajet, P., Przyborowska, B., Murawska, I. (2017). Kompetencje dyrektora szkoły jako lidera. Raport z badań. *Studia edukacyjne*, 44, s. 105-120.
- Błaszczuk, K., Błaszczuk, M. (2013). Konflikty w szkole. Analiza zjawiska. *Dialog o kulturze edukacji*, 1(2), s. 123-143.
- Bodanko, A., Kowolik, P. (2007). Konflikty w świetle teorii psychologicznych. *Nauczyciel i Szkoła*, 3-4(36-37), s. 81-98.
- Boszczyk, N. (2020). *Dobre relacje w szkole*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Brzeziński, J. (2003). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Budkiewicz, D., Linartowska, A. (2020). Konflikt jako realny problem dotyczący pracowników wielu instytucji – analiza zagadnień na przykładzie placówek oświatowych. W: J. Sadłowska-Wrzesińska, *Bezpieczeństwo XXI wieku* (s. 9-28). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Silva Rerum.
- Butler, M.J. (2009). *International conflict management*. London-New York: Routledge.
- Ciekanowski, Z. (2009-2010). Konflikt jako szczególny problem w zespole. *Rocznik Wydziału Nauk Prawnych i Ekonomicznych KUL*, V-VI(2), s. 287-299.
- Chełpa, S., Witkowski, T. (2015). *Psychologia konfliktów*. Wrocław: Wydawnictwo Bez Maski.

- Chrapek, E. (2011). Wybrane uwarunkowania osobowościowe zarządzania konfliktem w organizacji. *Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej*, 3, s. 98-107.
- Chybicka, A., Puchalska, M. (2018). *Skuteczny menedżer*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cieślińska, J. (2014). Styl przywództwa dyrektora szkoły a rozwiązywanie konfliktów. Zwiad badawczy. *Studia Edukacyjne*, 33, s. 243-259.
- Crawford, D., Bodine, R. (1996). *Conflict Resolution Education. A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings. Program Report*. Washington: Department of Justice, Washington, D.C. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.; Office of Elementary and Secondary Education.
- Cywińska, M. (2004). *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszym wieku szkolnym w projekcjach i sądach dziecięcych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Dana, D. (1993). *Rozwiązywanie konfliktów*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Dąbrowski, P.J. (1991). *Praktyczna teoria negocjacji*. Warszawa: Sorbog.
- Deutsch, M. (2005). Współpraca i rywalizacja. W: M. Deutsch, P.T. Coleman, *Rozwiązywanie konfliktów: teoria i praktyka* (s. 21-40). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Doğan, S., (2016). Conflicts Management Model in School: A Mixed Design Study. *Journal of Education and Learning*, 5(2), s. 200-219.
- Duda, A., Łukasik, J. (2011). Mediacje jako alternatywny sposób rozwiązywania sporów w szkole. *Debata edukacyjna*, 4, s. 20-28.
- Dzierzgowska, I. (2000). *Dyrektor w zreformowanej szkole*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Elgoibar, P., Euwema, M., Munduate, L. (2017). Conflict Management. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*, s. 1-23. Pobrane z: <https://oxfordre.com/psychology/view/10.1093/acrefore/9780190236557.001.0001/acrefore-9780190236557-e-5>.
- Ertürk, R. (2022). Conflict in school: A Qualitative Study. *Participatory Educational Research*, 9(1), s. 251-270.

- Ghaffar, A. (2019). Conflict in Schools: Its Casues and Management Strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3(2), s. 212-227.
- Gasik, H. (2015). *Metody rozwiązywania sytuacji konfliktowych w szkole*. Warszawa: ORE.
- Göksoy, S., Argon, T. (2016 A). Conflicts at Schools and Their Impact of Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), s. 197-205.
- Göksoy, S., Argon, T. (2016 B). Role of School Principals in Conflict Experirnced at Schools. W: *1st International conference on lifelong learning and leadership for all* (s. 80-90). Sakarya: Sakarya University Faculty of Education.
- Gunbayi, I. (2007). School Climate and Teachers' Perceptions on Climate Factors: Research into Nine Urban High Schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(3), s. 70-78.
- Gurmińska, K. (2012). Emocje w relacjach interpersonalnych a rozwiązywanie konfliktów. *Nowoczesne systemy zarządzania*, 7(1), s. 225-234.
- Gut, J., Haman, W. (2001). *Docenić konflikt*. Warszawa: Ośrodek Negocjacji Kontrakt.
- Hocker, J.L., Wilmot, W.W. (2011). *Konflikty między ludźmi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Holstein-Beck, M. (1978). *Konflikty*. Warszawa: Wydawnictwo Centralnej Rady Związków Zawodowych.
- Horonowska, E. (2005). *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hrouda, J. (2008). Współpraca z rodzicami. W: M. Kazimierczak (red.), *Rozwiązywanie konfliktów w szkole* (s. 30-37). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Jankowski, K., Zajenkowski, M. (2009). Jakich informacji o teście dostarcza testowanie? W: K. Fronczyk, *Psychometria. Podstawowe zagadnienia* (s. 84-110). Warszawa: Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie.
- Jeong, Ho-Won (2010). *Conflict Management and Resolution*. London-New York: Routledge.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Tjosvold, D. (2005). Konstruktywny spór. Wartość intelektualnej opozycji. W: M. Deutsch, P.T. Coleman,

- Rozwiązywanie konfliktów: teoria i praktyka* (s. 65-85). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (2012). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Jurkowski, R. (2004). *Komunikowanie się*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza WSM SIG.
- Juul, J. (2014). *Kryzys szkoły*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Kocór, M. (2018). Szkoła jako miejsce wsparcia w trudnych sytuacjach. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 1, s. 218-224.
- Krawczak, M. (2015). Zachowania komunikacyjne nauczycieli jako źródło konfliktu z perspektywy uczniów. W: S. Puppel, *Motek: motyw ekolingwistyczne: w stronę ekogłottodydaktyki* (s. 93-113). Poznań: Zakład Graficzny UAM.
- Kressel, K. (2005). Mediacje. W: M. Deutsch, P.T. Coleman, *Rozwiązywanie konfliktów: teoria i praktyka* (s. 519-543). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Krzemionka-Bruzda, D. (1999). Nauczyciel wobec konfliktów w klasie szkolnej. *Studia pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 12, s. 109-127.
- Kujan, P. (2018). Konflikt w szkole – rytualność mediacji. *Świat i słowo*, 1(30), s. 305-316.
- Kwatera, A., Łukasik, J.M., Kowal, S. (2018). *Odpowiedzialność, wspólnotowość, współpraca w szkole*. Kraków: Oficyna wydawnicza Impuls.
- Lakis, J. (2013). Kultura konfliktu w organizacjach. *Optimum. Studia ekonomiczne*, 3(63), s. 113-126.
- Leszczyńska, E. (2011). Mediacje rówieśnicze jako forma rozwiązywania konfliktów w szkole i przeciwdziałanie zachowaniom agresywnym uczniów. W: W. Heller, *Czy polska szkoła ceni dobrą rozmowę? Komunikacja interpersonalna w edukacji* (s. 30-46). Poznań-Kalisz: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Leżucha, M. (2022). Nauczyciel jako mediator w rozwiązywaniu konfliktów szkolnych. *Edukacja, terapia, opieka*, 4, s. 130-145.
- Lückert, H.R. (1957). *Konflikt Psychologie*. München-Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

- Łaguna, M., Lachowicz-Tabaczek, K., Dzwonkowska, I. (2007). Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody. *Psychologia społeczna*, 2(4), s. 164-176.
- Łobocki, M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Łukasik, J.M. (2009). *Między szkołą a domem. Role zawodowe i rodzinne współczesnego nauczyciela*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Łuszczuk, W. (2008). Normatywny i interpretacyjny paradygmat w badaniach pedagogicznych. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu*, 3, s. 13-26.
- Makarowski, R. (2012). Kwestionariusz Ryzyka Stymulacyjnego i Ryzyka Instrumentalnego (KRSiRI) – nie tylko dla sportowców. *Czasopismo psychologiczne*, 2(18), s. 335-346.
- Maksymowska, E., Werwicka, M. (2009 A). *Konflikty w szkole. Niezbędnik aktywnego rodzica*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Maksymowska, E., Werwicka, M. (2009 B). *Konflikty w szkole. Niezbędnik dyrektora*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Maszkę, A.W. (2008). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Mbokazi, M.S., Masina, J.E., Mboka, S.B., Nsibande, P.E.N. (2022). Understanding the Causes of Conflict in Public Schools: A Qualitative Analysis of the Teachers' Views in Six Schools in Tshongwe Circuit, UMrhanyakude Education District. *International Journal of Social Science Research and Review*, 5(7), s. 423-435.
- McAfee, R.B., Champagne, P.J. (1987). *Organizational Behavior. A Manager's View*. New York: West Publishing Comp.
- McKay, M., Davis, M., Fanning, P. (2002). *Sztuka skutecznego porozumiewania się*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Moore, Ch.W. (2012). *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Mościcka, A., Drabek, M. (2010). Mobbing w środowisku pracy nauczyciela. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli* (s. 75-98). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Msila, V. (2012). Conflict Management and School Leadership. *J Communication*, 3(1), s. 25-34.

- Mucha, J. (1978). *Konflikt i społeczeństwo: z problematyki konfliktu społecznego we współczesnych teoriach zachodnich*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nęcki, Z. (2000). *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Antykwa.
- Nowak, S. (1965). Pojęcia i wskaźniki. W: S. Nowak, *Metody badań socjologicznych* (s. 202-208). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nowak, W. (2018). Postrzeganie sytuacji konfliktowych przez pracowników w przedsiębiorstwie produkcyjnym. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej*, 31, s. 165-174.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ogińska-Bulik, N., Langer, I. (2007). Osobowość typu D i strategie radzenia sobie ze stresem a nasilenie objawów PTSD w grupie strażaków. *Medycyna pracy*, 58(4), s. 307-316.
- Olubiński, A. (2015). Konflikt jako sytuacja wychowawcza. W: D. Borecka-Biernat, M. Cywińska (red.), *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej. Wybrane kwestie* (s. 89-103). Warszawa: Difin.
- Pasikowski, S. (2014). *Ambiwalencja i opór. Nauczyciele i studenci wobec szkoły*. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.
- Pasikowski, S. (2022). Normalization transformations of data in the procedure of statistical methods used in education research. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 41(4), s. 91-101.
- Pasikowski, S. (2015). Walidacja kwestionariusza gotowości przeciwstawiania się wpływowi społecznemu. Perspektywa aplikacji w edukacji akademickiej. *Przegląd badań edukacyjnych*, 21(2), s. 213-231,
- Pilch, T. (1998). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pondy, L.R. (1972). *Organizational conflict: The management of change and conflict*. London: Penquin Books.
- Polak, K. (2019). Uczeń w konflikcie z nauczycielem. *Hejnal oświatowy*, 11(187), s. 11-13.

- Poplucz, J. (1973). *Konflikty w zespołach nauczycielskich*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Przyborska, B., Błajet P. (2014). Innovative competences in professional and private life. *Edukacja dorosłych*, 1(70), s. 87-96.
- Puziń, S., Baranović, B., Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor*, 49(191), s. 335-358.
- Pyżalski, J. (2010). Stresory w środowisku pracy nauczyciela. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli* (s. 53-74). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rai, K., Singh, R. (2021). Conflicts in Schools: Causative Factors and Resolution Strategies. *ECPS Journal*, 2, s. 109-217.
- Rajewska de Mezer, J. (2021). Mediacje rówieśnicze jako forma reakcji na konflikt w środowisku szkolnym. *Studia edukacyjne*, 62, s. 103-120.
- Redpath, S.M., Young, J., Evely, A., Adams, W.M., Sutherland, W.J., Whitehouse, A., Amar, A., Lambert, R.A., Linnell, J.D.C., Watt, A., Gutiérrez, R.J. (2013). Understanding and managing conversation conflicts. *Trends in Ecology and Evolution*, 28(2), s. 100-109.
- Robbins, S.P. (2001). *Zasady zachowania w organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Roszkowska, E. (2011). *Wybrane modele negocjacji*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rubin, J.Z., Pruitt, D.G., Kim, S.H. (1994). *Social conflict: Escalation, stalemate and settlement*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Salejko-Szyszczyk, I. (2011). Klasyfikacja konfliktów w przedsiębiorstwie. *Acta Universitatis Nicolai Copernici, Zarządzanie XXXVIII*, 404, s. 137-148.
- Sikorski, C. (2006). Dopuszczalność konfliktów w organizacji. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 16, s. 245-257.
- Skowronek, A. (1999). Konflikty we współczesnej szkole i metody ich rozwiązywania. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 12, s. 59-88.

- Smulczyk, M., Rycielska, L. (2013). Symptomy wypalenia zawodowego w grupie nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych. *Pedagogika społeczna*, 4(50), s. 113-132.
- Sobkowiak, B. (2005). *Interpersonalne i grupowe komunikowanie się w organizacji*. Poznań-Wrocław: Wydawnictwo Forum Naukowe.
- Spaho, K. (2013). Organizational communication and conflict management. *Management – Journal of Contemporary Management Issues*, 1, s. 103-118.
- Stewart, J. (2010). Komunikacja interpersonalna: kontakt między osobami. W: J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów* (s. 36-59). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stoner, J.A.F., Freeman, E.R., Gilbert, D.R. Jr., (1992). *Kierowanie*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Śliwa, S. (2021). *Kompetencje krytyczne polskich i czeskich pedagogów w świetle badań porównawczych*. Opole: Wydawnictwo Sindruk.
- Śliwerski, B. (2022). *Kultura rywalizacji i współpracy w szkole*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Śliwerski, B. (2009). O wymierności pracy nauczyciela. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 18, s. 31-48.
- Śliwerski, B. (2013). *Współczesna myśl pedagogiczna: znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Thomas, K.W. (1976). Conflict and conflict management. W: M.D. Dunnette, *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally College Publishing.
- Todorova, G., Goh, K.T., Weingart, L. (2022). The effects of conflict type and conflict expression intensity on conflict management. *International Journal of Conflict Management*, 33(2), s. 245-272.
- Tołwińska, B. (2011). *Kompetencje społeczne dyrektorów szkół*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Twardowski, A. (2015). Konflikty interpersonalne – sens, przebieg i przezwyciężanie. W: D. Borecka-Biernat, M. Cywińska (red.), *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej. Wybrane kwestie* (s. 57-75). Warszawa: Difin.
- Tyrna-Łoj, I. (1999). Twórcze rozwiązywanie konfliktów między nauczycielem a uczniem. *Chowanna*, 1-2, s. 8-23.

- Uniszewski, Z. (2000). *Konflikty i negocjacje*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Wajszczyk, K. (2018). Dorośli (nie)obecni w konfliktach szkolnych. *Dyskurs młodych pedagogów*, 19, s. 123-136.
- Wajszczyk, K. (2017). Wychowanie przez konflikt. O roli konfliktów w rozwoju osobowości ucznia. *Studia Pedagogica Ignatiana*, 2, s. 145-167.
- Więcek-Janka, E. (2006). *Zmiany i konflikty w organizacji*. Poznań: Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej.
- Zawilska, M.B. (2016). *Kierowanie konfliktami w zarządzaniu szkołą ponadgimnazjalną (praca doktorska)*. Poznań: Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu.
- Zawisza, J., Sztans, J. (2018). Zarządzanie konfliktem w organizacji. *Przedsiębiorczość i zarządzanie*, 11(2), s. 97-109.
- Zimny, T.M. (2015). Źródła konfliktów szkolnych i ich znaczenie dla procesu edukacji młodzieży. W: D. Borecka-Biernat, M. Cywińska (red.), *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej, Wybrane kwestie* (s. 118-125). Warszawa: Difin
- Zubrzycka-Maciąg, T., Kirenko, J. (2021). Analiza psychometryczna kwestionariusza asertywności nauczyciela. *Przegląd badań edukacyjnych*, 33, s. 1-72. (Podręcznik Pracowni Narzędzi Badawczych).



## 1. TABLICE BADANIA SĘDZIÓW KOMPETENTNYCH

**Tabela A1.** Iloraz zgodności ocen sędziów kompetentnych dla pytania: „Na ile pytanie jest zrozumiałe?”

Numer pozycji	S1 (MM)	S2 (KD)	S3 (MG)	S4 (DR)	S5 (JP)	Zgodne oceny	Wszystkie oceny	Iloraz
3.1	5	5	5	5	5	5	5	1
3.2	5	5	5	5	5	5	5	1
3.3	5	5	5	5	5	5	5	1
3.4	5	5	5	5	5	5	5	1
3.5	5	5	5	5	5	5	5	1
3.6	5	5	5	5	5	5	5	1
3.7	5	5	5	5	5	5	5	1
3.8	5	5	5	5	5	5	5	1
3.9	5	5	5	5	5	5	5	1
3.10	5	5	5	5	5	5	5	1
3.11	5	5	5	5	5	5	5	1



Numer pozycji	S1 (MM)	S2 (KD)	S3 (MG)	S4 (DR)	S5 (JP)	Zgodne oceny	Wszystkie oceny	Iloraz
3.12	5	5	5	5	5	5	5	1
3.13	5	5	5	5	5	5	5	1
3.14	5	5	5	5	5	5	5	1
3.15	5	5	5	5	5	5	5	1
3.16	5	5	5	5	5	5	5	1
3.17	5	5	5	5	5	5	5	1
3.18	5	5	5	5	5	5	5	1
3.19	5	5	5	5	5	5	5	1
3.20	5	5	5	5	5	5	5	1
3.21	5	5	5	5	5	5	5	1
3.22	5	5	5	5	5	5	5	1
3.23	5	4	5	5	5	4	5	0,8
3.24	5	5	5	5	5	5	5	1
4.1	5	5	5	5	5	5	5	1
4.2	5	5	5	5	5	5	5	1
4.3	5	5	5	5	5	5	5	1
4.4	5	5	5	5	5	5	5	1
4.5	5	5	5	5	5	5	5	1
4.6	5	5	5	5	5	5	5	1
4.7	5	5	5	5	5	5	5	1
4.8	5	5	5	5	5	5	5	1
4.9	5	4	5	5	5	4	5	0,8
4.10	5	5	5	5	5	5	5	1
4.11	5	5	5	5	5	5	5	1
4.12	5	5	5	5	5	5	5	1
4.13	5	5	5	5	5	5	5	1
4.14	5	5	5	5	5	5	5	1
4.15	5	5	5	5	5	5	5	1
4.16	5	5	5	5	5	5	5	1
4.17	5	5	5	5	5	5	5	1
4.18	5	5	5	5	5	5	5	1
4.19	5	4	5	5	5	4	5	0,8
4.20	5	4	5	5	5	4	5	0,8

Numer pozycji	S1 (MM)	S2 (KD)	S3 (MG)	S4 (DR)	S5 (JP)	Zgodne oceny	Wszystkie oceny	Iloraz
4.21	5	4	5	5	5	4	5	0,8
4.22	5	4	5	5	5	4	5	0,8
4.23	5	5	5	5	5	5	5	1
4.24	5	4	5	5	5	4	5	0,8
4.25	5	5	5	5	5	5	5	1
4.26	5	5	5	5	5	5	5	1
5.1	5	5	5	5	5	5	5	1
5.2	5	5	5	5	5	5	5	1
5.3	5	5	5	5	5	5	5	1
5.4	5	5	5	5	5	5	5	1
5.5	1	5	5	5	5	4	5	0,8
6.1	5	5	5	5	5	5	5	1
6.2	5	5	5	5	5	5	5	1
6.3	1	5	5	5	5	4	5	0,8
6.4	5	5	5	5	5	5	5	1
6.5	5	4	5	5	5	4	5	0,8
6.6	5	5	5	5	5	5	5	1
6.7	5	5	5	5	5	5	5	1
6.8	5	4	5	5	5	4	5	0,8
6.9	5	4	5	5	5	4	5	0,8
6.10	5	4	5	5	5	4	5	0,8
6.11	5	5	5	5	5	5	5	1
7.1	5	5	5	5	5	5	5	1
7.2	5	5	5	5	5	5	5	1
7.3	5	4	5	5	5	4	5	0,8
7.4	5	4	5	5	5	4	5	0,8
7.5	5	4	5	5	5	4	5	0,8
7.6	5	4	5	5	5	4	5	0,8
7.7	5	4	5	5	5	4	5	0,8
7.8	5	4	5	5	5	4	5	0,8
7.9	5	4	5	5	5	4	5	0,8
7.10	5	4	5	5	5	4	5	0,8
7.11	5	5	5	5	5	5	5	1

Numer pozycji	S1 (MM)	S2 (KD)	S3 (MG)	S4 (DR)	S5 (JP)	Zgodne oceny	Wszystkie oceny	Iloraz
7.12	5	5	5	5	5	5	5	1
7.13	5	5	5	5	5	5	5	1

**Tabela A2.** Iloraz zgodności ocen sędziów kompetentnych dla pytania: „Na ile pytanie opisuje rzeczywistość szkolną?”

Numer pozycji	S1 (MM)	S2 (KD)	S3 (MG)	S4 (DR)	S5 (JP)	Zgodne oceny	Wszystkie oceny	Iloraz
3.1	5	5	5	5	5	5	5	1
3.2	5	5	5	5	5	5	5	1
3.3	5	5	5	4	5	4	5	0,8
3.4	5	5	5	3	5	4	5	0,8
3.5	5	5	5	4	5	4	5	0,8
3.6	5	4	5	5	5	4	5	0,8
3.7	5	5	5	5	5	5	5	1
3.8	5	5	5	3	5	4	5	0,8
3.9	5	5	5	5	5	5	5	1
3.10	5	4	5	5	5	4	5	0,8
3.11	5	5	5	4	5	4	5	0,8
3.12	5	4	5	3	5	3	5	0,6
3.13	5	4	5	5	5	4	5	0,8
3.14	5	4	5	4	5	3	5	0,6
3.15	5	4	5	5	5	4	5	0,8
3.16	5	4	5	5	5	4	5	0,8
3.17	5	3	5	4	4	2	5	0,4
3.18	1	4	5	4	5	2	5	0,4
3.19	5	5	5	4	5	4	5	0,8
3.20	5	4	5	5	5	4	5	0,8
3.21	5	5	5	5	5	5	5	1
3.22	5	3	5	4	5	3	5	0,6
3.23	5	4	5	4	5	3	5	0,6
3.24	5	5	5	5	5	5	5	1
4.1	5	5	5	4	5	4	5	0,8

Numer pozycji	S1 (MM)	S2 (KD)	S3 (MG)	S4 (DR)	S5 (JP)	Zgodne oceny	Wszystkie oceny	Iloraz
4.2	5	5	5	5	5	5	5	1
4.3	5	4	5	4	5	3	5	0,6
4.4	5	4	5	5	5	4	5	0,8
4.5	5	4	5	5	5	4	5	0,8
4.6	5	4	5	5	5	4	5	0,8
4.7	5	5	5	4	5	4	5	0,8
4.8	5	5	5	4	5	4	5	0,8
4.9	5	3	5	5	5	4	5	0,8
4.10	5	5	5	4	5	4	5	0,8
4.11	5	5	5	5	5	5	5	1
4.12	5	5	5	4	5	4	5	0,8
4.13	5	5	5	5	5	5	5	1
4.14	5	5	5	5	5	5	5	1
4.15	5	5	5	5	5	5	5	1
4.16	5	4	5	5	5	4	5	0,8
4.17	5	4	5	4	5	3	5	0,6
4.18	5	5	5	5	5	5	5	1
4.19	5	4	5	4	5	3	5	0,6
4.20	5	4	5	5	5	4	5	0,8
4.21	5	4	5	5	5	4	5	0,8
4.22	5	4	5	5	5	4	5	0,8
4.23	5	5	5	5	5	5	5	1
4.24	5	5	5	5	5	5	5	1
4.25	5	4	5	4	5	3	5	0,6
4.26	5	4	5	5	5	4	5	0,8
5.1	5	4	1	5	5	3	5	0,6
5.2	5	4	1	5	5	3	5	0,6
5.3	5	4	1	5	5	3	5	0,6
5.4	5	4	1	4	5	2	5	0,4
5.5	5	4	1	4	5	2	5	0,4
6.1	5	2	5	5	5	4	5	0,8
6.2	5	3	5	3	5	3	5	0,6
6.3	5	2	5	3	5	3	5	0,6

Numer pozycji	S1 (MM)	S2 (KD)	S3 (MG)	S4 (DR)	S5 (JP)	Zgodne oceny	Wszystkie oceny	Iloraz
6.4	5	4	5	5	3	3	5	0,6
6.5	5	4	5	5	3	3	5	0,6
6.6	5	2	5	5	5	4	5	0,8
6.7	5	4	5	5	5	4	5	0,8
6.8	5	2	5	5	5	4	5	0,8
6.9	5	2	5	5	5	4	5	0,8
6.10	5	2	5	5	5	4	5	0,8
6.11	5	4	5	5	4	3	5	0,6
7.1	5	4	1	5	5	3	5	0,6
7.2	5	3	1	5	5	3	5	0,6
7.3	5	3	1	5	5	3	5	0,6
7.4	5	3	1	5	5	3	5	0,6
7.5	5	4	1	5	5	3	5	0,6
7.6	5	3	1	5	5	3	5	0,6
7.7	5	3	1	4	5	2	5	0,4
7.8	5	2	1	5	5	3	5	0,6
7.9	5	2	1	5	5	3	5	0,6
7.10	5	3	1	5	5	3	5	0,6
7.11	5	4	1	5	5	3	5	0,6
7.12	5	4	1	5	5	3	5	0,6
7.13	5	3	1	5	5	3	5	0,6

**Tabela A3.** Statystyki opisowe ocen sędziów kompetentnych w odpowiedzi na pytanie: „Na ile pytanie opisuje rzeczywistość szkolną?”

Pozycja	M	SD	Min	Max
3_1	5,0	0,0	5	5
3_2	5,0	0,0	5	5
3_3	4,8	0,4	4	5
3_4	4,6	0,9	3	5
3_5	4,8	0,4	4	5
3_6	4,8	0,4	4	5
3_7	5,0	0,0	5	5

Pozycja	M	SD	Min	Max
3_8	4,6	0,9	3	5
3_9	5,0	0,0	5	5
3_10	4,8	0,4	4	5
3_11	4,8	0,4	4	5
3_12	4,4	0,9	3	5
3_13	4,8	0,4	4	5
3_14	4,6	0,5	4	5
3_15	4,8	0,4	4	5
3_16	4,8	0,4	4	5
3_17	4,2	0,8	3	5
3_18	3,8	1,6	1	5
3_19	4,8	0,4	4	5
3_20	4,8	0,4	4	5
3_21	5,0	0,0	5	5
3_22	4,4	0,9	3	5
3_23	4,6	0,5	4	5
3_24	5,0	0,0	5	5
4_1	4,8	0,4	4	5
4_2	5,0	0,0	5	5
4_3	4,6	0,5	4	5
4_4	4,8	0,4	4	5
4_5	4,8	0,4	4	5
4_6	4,8	0,4	4	5
4_7	4,8	0,4	4	5
4_8	4,8	0,4	4	5
4_9	4,6	0,9	3	5
4_10	4,8	0,4	4	5
4_11	5,0	0,0	5	5
4_12	4,8	0,4	4	5
4_13	5,0	0,0	5	5
4_14	5,0	0,0	5	5
4_15	5,0	0,0	5	5
4_16	4,8	0,4	4	5
4_17	4,6	0,5	4	5

Pozycja	M	SD	Min	Max
4_18	5,0	0,0	5	5
4_19	4,6	0,5	4	5
4_20	4,8	0,4	4	5
4_21	4,8	0,4	4	5
4_22	4,8	0,4	4	5
4_23	5,0	0,0	5	5
4_24	5,0	0,0	5	5
4_25	4,6	0,5	4	5
4_26	4,8	0,4	4	5
5_1	4,0	1,7	1	5
5_2	4,0	1,7	1	5
5_3	4,0	1,7	1	5
5_4	3,8	1,6	1	5
5_5	3,8	1,6	1	5
6_1	4,4	1,3	2	5
6_2	4,2	1,1	3	5
6_3	4,0	1,4	2	5
6_4	4,4	0,9	3	5
6_5	4,4	0,9	3	5
6_6	4,4	1,3	2	5
6_7	4,8	0,4	4	5
6_8	4,4	1,3	2	5
6_9	4,4	1,3	2	5
6_10	4,4	1,3	2	5
6_11	4,6	0,5	4	5
7_1	4,0	1,7	1	5
7_2	3,8	1,8	1	5
7_3	3,8	1,8	1	5
7_4	3,8	1,8	1	5
7_5	4,0	1,7	1	5
7_6	3,8	1,8	1	5
7_7	3,6	1,7	1	5
7_8	3,6	1,9	1	5
7_9	3,6	1,9	1	5

Pozycja	M	SD	Min	Max
7_10	3,8	1,8	1	5
7_11	4,0	1,7	1	5
7_12	4,0	1,7	1	5
7_13	3,8	1,8	1	5

**Tabela A4.** Statystyki opisowe ocen sędziów kompetentnych w odpowiedzi na pytanie: „Na ile pytanie jest zrozumiałe?”

Pozycja	M	SD	Min	Max
3_1	5,0	0,0	5	5
3_2	5,0	0,0	5	5
3_3	5,0	0,0	5	5
3_4	5,0	0,0	5	5
3_5	5,0	0,0	5	5
3_6	5,0	0,0	5	5
3_7	5,0	0,0	5	5
3_8	5,0	0,0	5	5
3_9	5,0	0,0	5	5
3_10	5,0	0,0	5	5
3_11	5,0	0,0	5	5
3_12	5,0	0,0	5	5
3_13	5,0	0,0	5	5
3_14	5,0	0,0	5	5
3_15	5,0	0,0	5	5
3_16	5,0	0,0	5	5
3_17	5,0	0,0	5	5
3_18	5,0	0,0	5	5
3_19	5,0	0,0	5	5
3_20	5,0	0,0	5	5
3_21	5,0	0,0	5	5
3_22	5,0	0,0	5	5
3_23	4,8	0,4	4	5
3_24	5,0	0,0	5	5
4_1	5,0	0,0	5	5

Pozycja	M	SD	Min	Max
4_2	5,0	0,0	5	5
4_3	5,0	0,0	5	5
4_4	5,0	0,0	5	5
4_5	5,0	0,0	5	5
4_6	5,0	0,0	5	5
4_7	5,0	0,0	5	5
4_8	5,0	0,0	5	5
4_9	4,8	0,4	4	5
4_10	5,0	0,0	5	5
4_11	5,0	0,0	5	5
4_12	5,0	0,0	5	5
4_13	5,0	0,0	5	5
4_14	5,0	0,0	5	5
4_15	5,0	0,0	5	5
4_16	5,0	0,0	5	5
4_17	5,0	0,0	5	5
4_18	5,0	0,0	5	5
4_19	4,8	0,4	4	5
4_20	4,8	0,4	4	5
4_21	4,8	0,4	4	5
4_22	4,8	0,4	4	5
4_23	5,0	0,0	5	5
4_24	4,8	0,4	4	5
4_25	5,0	0,0	5	5
4_26	5,0	0,0	5	5
5_1	5,0	0,0	5	5
5_2	5,0	0,0	5	5
5_3	5,0	0,0	5	5
5_4	5,0	0,0	5	5
5_5	4,2	1,8	1	5
6_1	5,0	0,0	5	5
6_2	5,0	0,0	5	5
6_3	4,2	1,8	1	5
6_4	5,0	0,0	5	5

Pozycja	M	SD	Min	Max
6_5	4,8	0,4	4	5
6_6	5,0	0,0	5	5
6_7	5,0	0,0	5	5
6_8	4,8	0,4	4	5
6_9	4,8	0,4	4	5
6_10	4,8	0,4	4	5
6_11	5,0	0,0	5	5
7_1	5,0	0,0	5	5
7_2	5,0	0,0	5	5
7_3	4,8	0,4	4	5
7_4	4,8	0,4	4	5
7_5	4,8	0,4	4	5
7_6	4,8	0,4	4	5
7_7	4,8	0,4	4	5
7_8	4,8	0,4	4	5
7_9	4,8	0,4	4	5
7_10	4,8	0,4	4	5
7_11	5,0	0,0	5	5
7_12	5,0	0,0	5	5
7_13	5,0	0,0	5	5

## 2. NARZĘDZIA BADAWCZE

**Szanowni Państwo**

### **Dyrektorzy i Nauczyciele Szkół Podstawowych**

zwracamy się do Państwa z prośbą o udział w badaniach, których celem jest diagnoza sytuacji konfliktogennych we współczesnej szkole.

Niniejsze badania realizowane są w ramach tzw. badań statutowych, do prowadzenia których zobowiązana każda instytucja naukowa.

Podjęty poprzez Wydział Nauk Społecznych ANS -WSZiA w Opolu temat badawczy „Konflikt w organizacji” jest ściśle skorelowany z prowadzonymi kierunkami kształcenia: pedagogiką, pedagogiką przedszkolną i wczesnoszkolną, pedagogiką specjalną oraz zarządzaniem. Wyniki tych badań będą stanowiły empiryczną przesłankę do podejmowania działań innowacyjnych w dziedzinie dostosowania programu nauczania/programu studiów na wyżej wymienionych kierunkach studiów do potrzeb rynku pracy, do doskonalenia zawodowych kompetencji absolwentów.

Konflikt – jak wiadomo – jest powszechnym zjawiskiem społecznym, które odgrywa istotną rolę w życiu każdego człowieka, a także funkcjonowaniu każdej organizacji/placówki. Rozpoznanie sytuacji konfliktogennych występujących w miejscu pracy, a w tym w środowisku szkolnym oraz postaw stron uczestniczących w tych konfliktach, jest szczególnie ważne zarówno z punktu widzenia zarządzania daną organizacją, placówką (zarządzania w sytuacji kryzysowej), a także kształtowania kompetencji nauczycieli (uczniów) – uczestników różnych sytuacji konfliktogennych w dziedzinie konstruktywnego rozwiązywania konfliktu.

Zwracamy się do Państwa z prośbą o wypełnienie poniższej anonimowej ankiety. Posłuży nam ona wyłącznie do celów edukacyjnych i naukowych, a jej wyniki zostaną zakodowane komputerowo i zestawione statystycznie.

### **KWESTIONARIUSZ SYTUACJE KONFLIKTOWE W SZKOLE**

Właściwe (wybrane) odpowiedzi prosimy zaznaczyć znakiem „X”. W przypadku stwierdzeń zaopatrzonych w pięciostopniową skalę cyfrową proszę wybrać/zaznaczyć jedną cyfrę, gdzie poszczególne cyfry oznaczają:

- 1 – zdecydowanie nie
- 2 – raczej nie
- 3 – ani tak, ani nie (trudno powiedzieć)
- 4 – raczej tak
- 5 – zdecydowanie tak

	Tak	Nie
<b>1. W Pani/Pana placówce konflikt toczy się na płaszczyźnie:</b>		
1. Nauczyciel – nauczyciel		
2. Nauczyciel – nauczyciel współorganizujący kształcenie		
3. Nauczyciel – dyrektor		
4. Nauczyciel – rodzic		
5. Nauczyciel – uczeń		
6. Dyrektor – rodzic		
7. Dyrektor – uczeń		
8. Dyrektor – organ prowadzący szkołę (na poziomie lokalnym taki jak: Wydział Oświaty, Administracja Oświaty)		
9. Dyrektor – nadzór pedagogiczny (Kuratorium Oświaty)		
10. Uczeń – uczeń		

	Tak	Nie
11. Rodzic – rodzic		
<b>2. W Pani/Pana szkole konstruktywnie rozwiązać konflikt pomaga:</b>		
1. pedagog		
2. pedagog specjalny		
3. psycholog		
4. inni nauczyciele ze szkoły		
5. dyrektor		
6. rada rodziców		
7. osoba spoza szkoły np. psycholog z ppp		
8. organ prowadzący szkołę		
9. organ nadzoru pedagogicznego		
10. nikt nie angażuje się, skonfliktowani sami muszą rozwiązać konflikt		

	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Ani tak, ani nie	Raczej tak	Zdecydowanie tak
<b>3. Źródłem konfliktów na płaszczyźnie nauczyciel – nauczyciel jest:</b>					
1. wzajemna niechęć do siebie nauczycieli	1	2	3	4	5
2. nieprawidłowa komunikacja – odmienne rozumienie komunikatu przez strony rozmowy	1	2	3	4	5
3. nieprawidłowa komunikacja – nieuprzejme zwracanie się jednej osoby do drugiej	1	2	3	4	5
4. zły klimat panujący w pokoju nauczycielskim	1	2	3	4	5
5. wystawianie ocen z zachowania uczniów	1	2	3	4	5
6. nacisk na zmianę oceny z przedmiotu	1	2	3	4	5
7. różnica (odmienność) w metodach pracy	1	2	3	4	5
8. rywalizacja wśród nauczycieli	1	2	3	4	5
9. plotkowanie i intrygi podejmowane przez nauczycieli	1	2	3	4	5
10. niesprawiedliwe przyznawanie nagród dyrektora, dodatku motywacyjnego	1	2	3	4	5
11. brak wsparcia ze strony grona pedagogicznego	1	2	3	4	5

	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Ani tak, ani nie	Raczej tak	Zdecydowanie tak
12. podważanie wzajemnie swojego zdania	1	2	3	4	5
13. praca dwuetatowa (podział obowiązków pomiędzy nauczycieli jednoetatowych a dwuetatowych: kłopoty z wycieczkami, udziałem w zespołach, radach pedagogicznych, itp.)	1	2	3	4	5
14. ustalanie terminów wyjść/wycieczek/apeli	1	2	3	4	5
15. ustalanie terminów sprawdzianów	1	2	3	4	5
16. dostępność materiałów i sprzętu	1	2	3	4	5
17. nierówne obciążenie dyżurami między lekcjami	1	2	3	4	5
18. nierówne obciążenie, zły podział pracy przez dyrektora pomiędzy nauczycieli	1	2	3	4	5
<b>4. Źródłem konfliktów na płaszczyźnie nauczyciel – rodzic jest:</b>					
1. wzajemna niechęć do siebie	1	2	3	4	5
2. nieprawidłowa komunikacja – odmienne rozumienie komunikatu przez strony rozmowy	1	2	3	4	5
3. nieprawidłowa komunikacja – nieuprzejme zwracanie się jednej osoby do drugiej	1	2	3	4	5

	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Ani tak, ani nie	Raczej tak	Zdecydowanie tak
4. wyręczanie dziecka przez rodziców	1	2	3	4	5
5. problemy wychowawcze ucznia w domu	1	2	3	4	5
6. ingerowanie rodzica w pracę dydaktyczną nauczyciela	1	2	3	4	5
7. ingerowanie rodzica w pracę wychowawczą nauczyciela	1	2	3	4	5
8. osłabienie autorytetu nauczyciela	1	2	3	4	5
9. zbyt wysokie wymagania i oczekiwania rodziców w stosunku do nauczycieli	1	2	3	4	5
10. nadmierna i ciągła krytyka pracy nauczyciela przez rodziców	1	2	3	4	5
11. brak szacunku do nauczycieli ze strony rodziców	1	2	3	4	5
12. niedocenywanie pracy nauczyciela	1	2	3	4	5
13. „zrzucanie” na szkołę zadań wychowawczych	1	2	3	4	5
14. brak chęci współpracy rodziców z nauczycielem	1	2	3	4	5
15. brak reakcji rodzica na uwagi wpisywane przez nauczyciela	1	2	3	4	5
16. patrzeć na pojawiające się problemy w szkole wyłącznie przez pryzmat subiektywnie rozumianego dobra dziecka	1	2	3	4	5



	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Ani tak, ani nie	Raczej tak	Zdecydowanie tak
17. zarzuty dotyczące braku umiejętności nauczyciela w pracy z dzieckiem z SPE	1	2	3	4	5
18. obarczanie wyłącznie nauczycieli winą za brak osiągnięć dzieci	1	2	3	4	5
19. skargi rodziców na brak dbałości nauczycieli o bezpieczeństwo dzieci w placówce	1	2	3	4	5
<b>5. Proszę wskazać, jak Pani/Pan zachowuje się, gdy jest skonfliktowana/-y z kimś:</b>					
1. ignoruję konflikt, kiedy powstanie	1	2	3	4	5
2. wycofuję się z konfliktu	1	2	3	4	5
3. odraczam konflikt	1	2	3	4	5
4. wypracuję kompromis pomiędzy stronami konfliktu	1	2	3	4	5
5. konfrontuję się z drugą stroną konfliktu	1	2	3	4	5
6. współpracuję ze stroną konfliktu pomimo niechęci do niej	1	2	3	4	5
7. nie angażuję się w konflikt, ponieważ druga strona konfliktu nie ma racji i szkoda na to czasu	1	2	3	4	5
8. rozwiązuję konflikt w konstruktywny sposób, polegający na dialogu stron uczestniczących w konflikcie	1	2	3	4	5

	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Ani tak, ani nie	Raczej tak	Zdecydowanie tak
<b>6. Rozwiązania konfliktu upatruję w:</b>					
1. dyskusji w oparciu o uzasadnione argumenty	1	2	3	4	5
2. arbitrażu przy wsparciu bezstronnego eksperta	1	2	3	4	5
3. koncyliacji (zachęcenie każdej ze stron konfliktu do przystąpienia do konstruktywnego rozwiązania go)	1	2	3	4	5
4. admonicji (poprzez wywieranie nacisku przez przełożonego na zwaśnione strony, w celu szybszego zakończenia konfliktu)	1	2	3	4	5
5. inkwizycji (przez osobę trzecią, która nadzoruje konflikt, kontroluje go i decyduje o rozwiązaniu)	1	2	3	4	5
6. poddaniu się woli większości	1	2	3	4	5
7. losowym wyborze danego rozwiązania	1	2	3	4	5
8. mediacji	1	2	3	4	5
9. negocjacji	1	2	3	4	5
10. superwizji	1	2	3	4	5

7. Czy Pani/Pan uczestniczyłaby/-by w szkoleniach/kursach, których celem jest:	Tak	Nie
1. dostarczenie wiedzy o genezie i konsekwencjach sytuacji konfliktogennych/konfliktów		
2. nabycie umiejętności rozwiązywania konfliktów		
8. Dotychczasowe uczestnictwo w szkoleniach	Tak	Nie
Czy brała/brał Pani/Pan udział w szkoleniu/kursach z zakresu rozwiązywania konfliktów		

### KWESTIONARIUSZ – STYLE ROZWIĄZYWANIA KONFLIKTÓW

Kwestionariusz ten przeznaczony jest do identyfikacji Państwa stylu rozwiązywania konfliktów. Zamieszczono w nim 30 par stwierdzeń, które mogą charakteryzować Państwa zachowanie się w sytuacjach konfliktowych. Z każdej pary proszę wybrać to stwierdzenie, które w porównaniu z drugim lepiej opisuje Państwa zachowanie. Wybór swój zaznacz przez podkreślenie litery „A” lub „B” poprzedzającej dane stwierdzenie.

1.	<b>A</b>	Jestem zazwyczaj stanowczy w realizacji własnych celów.
	<b>B</b>	Próbuję z każdą sprawą wychodzić na zewnątrz i stawiać sprawy otwarcie.
2.	<b>A</b>	Wykładam zawsze swoje karty na stół i zachęcam drugą osobę do uczynienia tego samego.
	<b>B</b>	Gdy powstaje konflikt, zawsze próbuję wygrywać swój interes.
3.	<b>A</b>	Raz zajętej pozycji bronię bardzo silnie.
	<b>B</b>	Wolę nie używać perswazji, lecz wskazywać wprost na najlepsze rozwiązanie problemu.
4.	<b>A</b>	Niekiedy poświęcam własny interes na rzecz interesów drugiej osoby.
	<b>B</b>	Czuję, że przyczyny różnic zdań nie zawsze są tego warte, by się o nie spierać.
5.	<b>A</b>	Wolę akceptować cudzy punkt widzenia niż narażać się na kłótnię.
	<b>B</b>	Unikam ludzi ze zdecydowanymi poglądami.

<b>6.</b>	<b>A</b>	Lubię współpracować z innymi i wspólnie rozpatrywać ich racje.
	<b>B</b>	Czuję, że większość wypowiedzianych myśli, także moich, jest niewiele warta jako argumenty.
<b>7.</b>	<b>A</b>	Próbuję szukać kompromisu w sytuacji trudnej.
	<b>B</b>	Jestem zazwyczaj stanowczy w realizacji własnych celów.
<b>8.</b>	<b>A</b>	Gdy powstaje konflikt, zawsze próbuję wygrywać swoje interesy.
	<b>B</b>	Proponuję neutralny grunt podczas rozstrzygnięcia konfliktów.
<b>9.</b>	<b>A</b>	Lubię wychodzić naprzeciw drugiej osobie.
	<b>B</b>	Raz zajętej pozycji bronię bardzo silnie.
<b>10.</b>	<b>A</b>	Czuję, że przyczyny różnic zdań nie zawsze są tego warte, by się o nie spierać.
	<b>B</b>	Próbuję szukać kompromisu w sytuacji trudnej.
<b>11.</b>	<b>A</b>	Proponuję neutralny grunt podczas rozstrzygnięcia konfliktów.
	<b>B</b>	Unikam ludzi ze zdecydowanymi poglądami.
<b>12.</b>	<b>A</b>	Czuję, że większość wypowiedzianych myśli, także moich, jest niewiele warta jako argumenty.
	<b>B</b>	Lubię wychodzić naprzeciw drugiej osobie.

<b>13.</b>	<b>A</b>	Jestem zazwyczaj stanowczy w realizacji własnych celów.
	<b>B</b>	Niekiedy poświęcam własny interes na rzecz interesów drugiej osoby.
<b>14.</b>	<b>A</b>	Wolę akceptować cudzy punkt widzenia niż narażać się na kłótnię.
	<b>B</b>	Gdy powstaje konflikt, zawsze próbuję wygrywać swoje interesy.
<b>15.</b>	<b>A</b>	Raz zajętej pozycji bronię bardzo silnie.
	<b>B</b>	Lubię współpracować z innymi i wspólnie rozpatrywać ich racje.
<b>16.</b>	<b>A</b>	Próbuję szukać kompromisu w sytuacji trudnej.
	<b>B</b>	Niekiedy poświęcam własny interes na rzecz interesów drugiej osoby.
<b>17.</b>	<b>A</b>	Wolę akceptować cudzy punkt widzenia niż narażać się na kłótnię.
	<b>B</b>	Proponuję neutralny grunt przy rozstrzygnięciu konfliktów.
<b>18.</b>	<b>A</b>	Lubię wychodzić naprzeciw drugiej osobie.
	<b>B</b>	Lubię współpracować z innymi i wspólnie rozpatrywać ich racje.
<b>19.</b>	<b>A</b>	Czuję, że przyczyny różnic zdań nie zawsze są tego warte, by się o nie spierać.
	<b>B</b>	Jestem zazwyczaj stanowczy w realizacji własnych celów.

<b>20.</b>	<b>A</b>	Gdy powstaje konflikt, zawsze próbuję wygrywać swoje interesy.
	<b>B</b>	Unikam ludzi ze zdecydowanymi poglądami.
<b>21.</b>	<b>A</b>	Czuję, że większość wypowiedzanych myśli, także moich, jest niewiele warta jako argumenty.
	<b>B</b>	Raz zajętej pozycji bronię bardzo silnie.
<b>22.</b>	<b>A</b>	Próbuję z każdą sprawą wychodzić na zewnątrz i stawiać sprawy otwarcie.
	<b>B</b>	Czuję, że przyczyny różnic zdań nie zawsze są tego warte, by się o nie spierać.
<b>23.</b>	<b>A</b>	Unikam ludzi ze zdecydowanymi poglądami.
	<b>B</b>	Wykładam zawsze swoje karty na stół i zachęcam drugą osobę do uczynienia tego samego.
<b>24.</b>	<b>A</b>	Wolę nie używać perswazji, lecz wskazywać wprost na najlepsze rozwiązanie problemu.
	<b>B</b>	Czuję, że większość wypowiedzanych myśli, także moich, jest niewiele warta jako argumenty.
<b>25.</b>	<b>A</b>	Próbuję z każdą sprawą wychodzić na zewnątrz i stawiać sprawy otwarcie.
	<b>B</b>	Próbuję szukać kompromisu w sytuacji trudnej.
<b>26.</b>	<b>A</b>	Wykładam zawsze swoje karty na stół i zachęcam drugą osobę do uczynienia tego samego.
	<b>B</b>	Proponuję neutralny grunt przy rozstrzyganiu konfliktów.

<b>27.</b>	<b>A</b>	Wolę nie używać perswazji, lecz wskazywać wprost na najlepsze rozwiązanie problemu.
	<b>B</b>	Lubię wychodzić naprzeciw drugiej osobie.
<b>28.</b>	<b>A</b>	Niekiedy poświęcam własny interes na rzecz interesów drugiej osoby.
	<b>B</b>	Próbuję z każdą sprawą wychodzić na zewnątrz i stawiać sprawy otwarcie.
<b>29.</b>	<b>A</b>	Wykładam zawsze swoje karty na stół i zachęcam drugą osobę do uczynienia tego samego.
	<b>B</b>	Wolę akceptować cudzy punkt widzenia niż narażać się na kłótnię.
<b>30.</b>	<b>A</b>	Lubię współpracować z innymi i wspólnie rozpatrywać ich racje.
	<b>B</b>	Wolę nie używać perswazji, lecz wskazywać wprost na najlepsze rozwiązanie problemu.

Metryczka	
<b>1. Wiek:</b> <input type="checkbox"/> do 25 lat <input type="checkbox"/> 26-35 lat <input type="checkbox"/> 36-45 lat <input type="checkbox"/> 46-55 lat <input type="checkbox"/> 56 lat i więcej	<b>4. Staż pracy:</b> <input type="checkbox"/> do 5 lat <input type="checkbox"/> od 6 do 15 lat <input type="checkbox"/> od 16 do 25 lat <input type="checkbox"/> 26 lat i więcej
<b>2. Płeć:</b> <input type="checkbox"/> mężczyzna <input type="checkbox"/> kobieta	<b>5. Stopień awansu zawodowego:</b> <input type="checkbox"/> początkujący <input type="checkbox"/> mianowany <input type="checkbox"/> dyplomowany

Metryczka	
<b>3. Stopień ukończonych studiów:</b> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> I stopień (licencjackie)</li><li><input type="checkbox"/> II stopień lub jednolite studia magisterskie (magisterskie)</li><li><input type="checkbox"/> III stopień (doktoranckie)</li></ul>	<b>6. Miejsce pracy:</b> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> wieś</li><li><input type="checkbox"/> gmina miejsko-wiejska</li><li><input type="checkbox"/> miasto</li></ul>

Dziękujemy za udział w badaniach!

