

UNIWERSYTET ZIELONOGÓRSKI

Wydział Nauk Społecznych

Dziedzina naukowa: nauki społeczne

Dyscyplina naukowa: pedagogika

Mgr Monika Morgała

KONFLIKTY WEWNĘTRZNE W ZESPOŁACH NAUCZYCIELSKICH WARUNKUJĄCE ZAWODOWE FUNKCJONOWANIE NAUCZYCIELI I EFEKTYWNOŚĆ PRACY SZKOŁY/PLACÓWKI

Internal conflicts in teaching teams which determine the professional functioning
of teachers and the effectiveness of the school / institution

AUTOREFERAT

Praca doktorska napisana pod naukowym kierunkiem:

Dr hab. Beata Pituła, prof. PŚ

Promotor pomocnicza:

Dr Barbara Grzyb, prof. PŚ

Recenzenci:

Prof. dr hab. Jolanta Szempruch,

Uniwersytet Rzeszowski

dr hab. Danuta Wosik-Kawala, prof. UMCS,

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Zielona Góra 2022

SPIS TREŚCI

1. UZASADNIENIE WYBORU TEMATU PRACY	3
2. PRZYJĘTA PERSPEKTYWA TEORETYCZNA	4
4. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ WŁASNYCH	13
4.1 Cel, przedmiot i problematyka badań	13
4.2 Problemy badawcze, hipotezy i ich charakterystyka	14
4.3 Systematyzacja zmiennych i ich wskaźniki	17
4.4 Metody badań, techniki i narzędzia badawcze	19
4.5 Procedury statystyczne wykorzystane w badaniach	22
4.6 Dobór grupy badawczej oraz charakterystyka terenu badań	23
4.7 Organizacja i przebieg badań	24
5. WYNIKI BADAŃ – WERYFIKACJA HIPOTEZ I WNIOSKI	28
5.1 Konflikty wewnętrzne w zespołach nauczycielskich w placówkach przedszkolnych	28
5.2 Konflikty w zespołach nauczycieli przedszkola i ich skutki dla zawodowego funkcjonowania	30
5.3 Implikacje konfliktów wewnętrznych dla efektywności pracy przedszkola	33
5.4 Wnioski z badań	37
6. POSTULATY DLA PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ	40
7. BIBLIOGRAFIA	41
8. NETOGRAFIA	45

1. Uzasadnienie wyboru tematu pracy

Edukacja stanowi jeden z najistotniejszych elementów ludzkiej egzystencji, warunkując jakość życia jednostek jak i całych społeczeństw. Nic zatem dziwnego, że różnorodne płaszczyzny działalności grupy zawodowej tworzonej przez nauczycieli, stanowią inspiracje dociekań empirycznych. Praca nauczycieli determinowana jest zróżnicowanymi, specyficznymi czynnikami zewnętrznymi i wewnętrznymi. Zaliczyć do nich można ustawiczne reformy systemu oświaty, rosnące oczekiwania i wymagania ze strony ministerstwa, samorządów, a także rodziców i samych uczniów wreszcie biurokratyzację czy niedostateczne finansowanie oświaty. Te realnie uzewnętrznione kryteria to nieliczne przykłady, które są powodem do niepokoju oraz irytacji wśród nauczycieli. Stąd też pojawia się szereg pytań, których jednoznaczność odpowiedzi nie jest aksjomatem ich rozwiązania. Dotyczą one nie zawsze pozytywnej atmosfery w placówkach oświatowych, niekomfortowych warunków pracy, niskiej kultury osobistej, udawanego profesjonalizmu a przede wszystkim umiejętności radzenia sobie w sytuacjach, które mogą współdecydować o ujawnianych/ukrytych konfliktach interpersonalnych wśród nauczycieli. Wyniki dotychczas prowadzonych rozważań empirycznych, wskazują na występowanie licznych, specyficznych czynników salutogennych i stresogennych w zawodzie nauczyciela (Beck i Orlińska-Gondor 2006; Pyżalski i Merecz 2010; Mościcka i Drabek 2010; Litzke i Schuh, 2012).

Podjęcie przeze mnie badań nad tym problemem to próba poznania przyczyn i zależności, które generują powstawanie konfliktów, a w rezultacie warunkują efektywność zawodową poszczególnych jednostek, a także mogą rzutować na jakość pracy szkoły/placówki. Jest to także próba poszukiwania przyczyn konfliktów między nauczycielami, których etiologia tkwi w kulturze, wychowaniu, poglądach czy wyznawanych wartościach.

W ostatnich latach duży nacisk kładzie się na relacje międzyludzkie, komunikację interpersonalną, radzenie sobie ze stresem, nieuchronnymi zmianami czy bycie asertywnym. Od nauczycieli oczekuje się przede wszystkim podnoszenia kwalifikacji zawodowych w zakresie realizacji funkcji opiekuńczej, wychowawczej, dydaktycznej i terapeutycznej. Tymczasem, wielowymiarowa i złożona płaszczyzna funkcjonowania społeczności nauczycielskich wymaga znacznie szerszych analiz i pochylenia się nad kwestią przede wszystkim komunikacji interpersonalnej nie tylko

pomiędzy nauczycielem a uczniami czy nauczycielem a rodzicami, ale nad relacjami pomiędzy samymi nauczycielami. Takich pogłębionych analiz wymaga także kwestia podnoszenia niezbędnych kompetencji społecznych w obszarze komunikacji, gdyż *szkoła uważana jest za ważny element systemu społecznego, obejmujący swym wpływem wszystkich młodych danego społeczeństwa (...), realizuje funkcje, których nie mogą realizować w sposób masowy żadne inne instytucje społeczne* (Nowosad, 2003, s. 13).

Działania w środowisku edukacyjnym (szkole/placówce), co do zasady ukierunkowane są na współdziałanie i współpracę w zespole. I choć koncepcje rozwijania tej kompetencji opierają się głównie na odwoływaniu się do norm i zasad życia społecznego, tworzeniu bezpiecznej atmosfery wzajemnego zaufania czy poczucia współzależności, to równie istotne jest zdiagnozowanie konfliktów, źródeł ich powstawania, przebiegu oraz skutków, jakie mogą za sobą pociągać (Nowosad, Pietrań, Szymański, 2016, s. 10). Zatem wybór tematu badań wynika z potrzeby zdiagnozowania przyczyn i źródeł konfliktów wewnętrznych występujących w zespołach nauczycielskich i określenia ich uwarunkowań dla funkcjonowania zawodowego nauczycieli, jak i efektywności pracy całej placówki wychowania przedszkolnego.

Wybór przedszkoli i innych form wychowania przedszkolnego jako terenu badań, wynika zarówno z mojego powiązania zawodowego, jak i potrzeby przeprowadzenia pogłębionych analiz w tym obszarze. Większość badań bowiem dotyczy kompetencji nauczyciela przedszkola, metod pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym, doskonalenia zawodowego, współpracy z rodzicami, realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, kultury organizacyjnej dyrektora oraz jego umiejętności zarządzania placówką, zakresów obowiązków i odpowiedzialności etc. Niewiele miejsca natomiast poświęcono tematom związanym z sytuacjami konfliktowymi, ich implikacjom dla pełnionych przez nauczycieli funkcji zawodowych i jakości pracy przedszkola.

2. Przyjęta perspektywa teoretyczna

Z uwagi na złożoność podjętej w moich badaniach tematyki także podstawa teoretyczna moich badań musiała prezentować złożoność i wielopłaszczyznowość prowadzonych przeze mnie dociekań.

Punktem wyjścia mojej pracy badawczej stała się teoria powszechnej zmienności świata (wariabilizm) głosząca, iż wszelkie zdarzenia są wynikiem nieustannego ścierania się przeciwieństw. W swej filozofii *phanta rei* – wszystko płynie, Heraklit z Efezu podkreślał nie tylko powszechność występowania i ścierania się różnorodnych przeciwności (sprzeczności, sporów czy walki), ale także pozytywnego ich wydzwiewku, konsekwencją których jest w ostatecznym rozrachunku ład, harmonia i zgoda (Tatarkiewicz 1990, s. 30-32). Od czasów starożytnych zatem dostrzegana jest istota nieuchronności powstawania konfliktów i różnych jego skutków

Socjologiczny paradygmat teorii konfliktu opiera się o założenie konfliktowej natury rzeczywistości społecznej. I chociaż konflikt pojawiający się zarówno pomiędzy poszczególnymi jednostkami jak i grupami społecznymi jest z założenia sytuacją trudną, w której ścierają się ze sobą i współzawodniczą przeciwstawne argumenty, nie posiada wyłącznie funkcji dezintegrującej środowisko, w którym występuje (Gnitecki 1995, s. 192). Jego rola bowiem, może mieć także znaczenie integrujące. Samo środowisko edukacyjne, jakim jest szkoła, czy wybrana przeze mnie placówka wychowania przedszkolnego, stanowi miejsce, w którym następuje „rozładowywanie” konfliktów społecznych powstałych w wyniku współzawodnictwa i rywalizacji (Gnitecki 1995, s. 192-193).

Ujmując problem historycznie można zauważyć, że na przestrzeni czasu ukształtowały się trzy odmienne poglądy na temat konfliktu:

1. Tradycyjny – gdzie konflikt traktowany jest jako działanie o negatywnej konotacji, w którym tylko jedna ze stron może wygrać, zatem należy go unikać, gdyż wystąpienie konfliktu w środowisku pracy postrzegane było w kategorii złego zarządzania organizacją lub obecnością konfliktowych jednostek, wobec których należy podjąć radykalne działania. Konflikt burzył pozytywny wizerunek środowiska (organizacji), zatem był niepożądany, gdyż to właśnie jego brak był wyznacznikiem pozytywnej oceny jakości pracy placówki (Szczepański, 1972; Deaths, 1973; Robbins i DeCenzo, 2002; Coser, 2009; Robbins i Judge, 2012).
2. Szkoły stosunków międzyludzkich – stanowi alternatywę dla tradycyjnej koncepcji konfliktu i jego roli w organizacji. Swoje źródła ma właśnie w wariabilizmie, zatem konflikt postrzegany jest tu w kategorii integralnego elementu stosunków międzyludzkich – także w tych, związanych ze współpracą w środowisku pracy. Konflikt jest tu traktowany nie tylko jako

zjawisko destrukcyjne, ale także jako impuls do zmian i innowacji (Robbins 1998; DeCenzo i Robbins 2002; Kisielnicki 2005; Simmel 2005, Robbins i Judge 2012; Twardowski 2015).

3. Interakcyjny – gdzie konflikt nie jest postrzegany jako jednoznacznie destrukcyjny czy też jako potencjalne źródło zmian. Tutaj konflikt traktowany jest jako obligatoryjne uwarunkowanie, determinujące efektywność funkcjonowania w obrębie relacji interpersonalnych i intergrupowych, stając się tym samym swoistym narzędziem stymulacji efektywności pracy samych jednostek jak i całej organizacji. Ta stymulacja polega na wywoływaniu sytuacji konfliktowej (nieradko celowym), utrzymanie go na odpowiednim natężeniu (na poziomie umiarkowanym) oraz skutecznym nim zarządzaniu. Działanie to ma na celu zwiększenie efektywności, skuteczności i potencjału a także wzmocnić relacje i zaufanie wśród jednostek tworzących daną organizację. (Deutsch 1969; Van de Vliert i De Dreu, 1994; Tjosvold, 2008; Twardowski A., 2015; Hocker i Wilmot, 2017; Folger, Poole i Stutman, 2021; Mueller, Richardson, Watson i inni, 2022).

W kontekście pracy zawodowej nauczycieli, wykorzystanie konfliktu w duchu teorii interakcyjnej, w zespole *poszerza perspektywy umysłowe, zwiększa plastyczność myślenia o świecie, pozwala na znajdowanie nowych, nieradko twórczych rozwiązań* w istotnym stopniu determinując ewoluowanie relacji interpersonalnych, grupy, w obrębie której te zmiany zachodzą (np. zespole nauczycielskim) oraz całej placówki (przedszkole lub inna forma wychowania przedszkolnego (Kłusek-Wojciszke, 2012, s. 114). Warto podkreślić, że w teorii interakcyjnego postrzegania konfliktu rozgranicza się dwa rodzaje konfliktów – funkcjonalne (korzystnie determinujący efektywność i rozwój pracowników i całej organizacji) i dysfunkcjonalne (niekorzystnie wpływający na pracowników i placówkę, w której pracują).

Odmienne postrzeganie konfliktu na przestrzeni czasu wyraża się w zróżnicowanych próbach jego zdefiniowania. Począwszy od akcentowania sprzeczności pomiędzy stronami konfliktu (ujęcie klasyczne), poprzez rozwinięcie dotychczasowego poglądu o kontekst społeczny konfliktu i jego konstruktywnego wymiaru (ujęcie szkoły stosunków międzyludzkich), po umiejętne wykorzystanie konfliktów jako stymulatora transformacji dotychczasowych reguł w celu poprawy jakości pracy pracowników, a tym samym efektywności funkcjonowania placówki

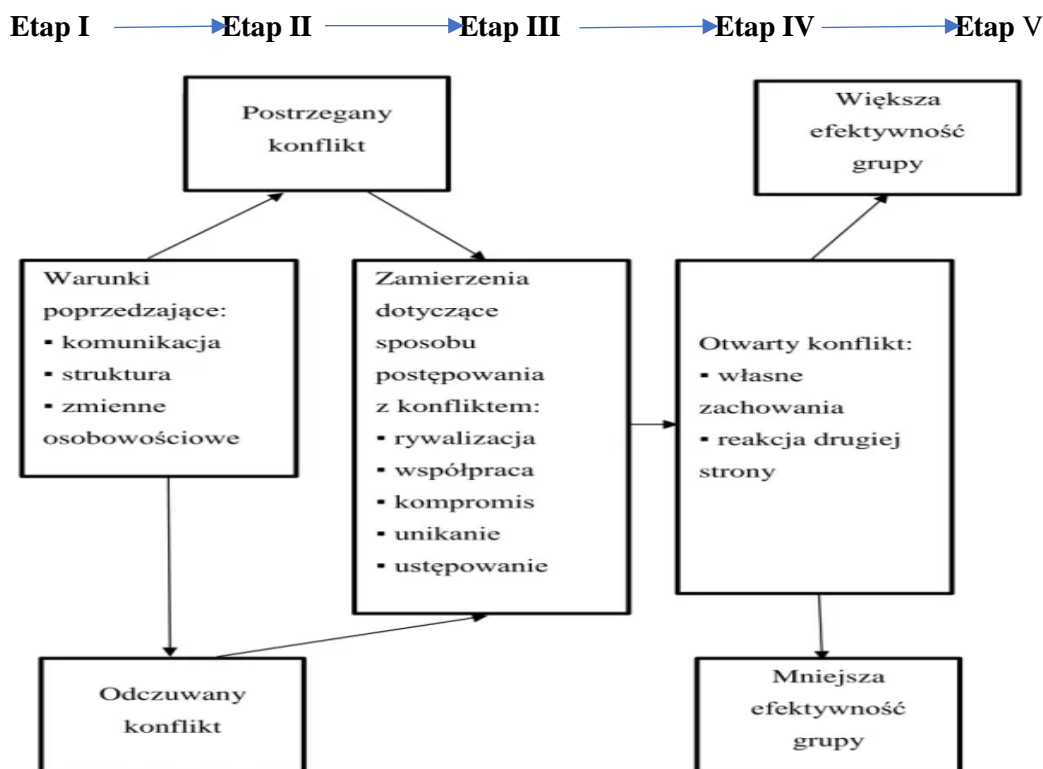
(ujęcie interakcyjne). Jednak możliwe stało się wyróżnienie charakterystycznych cech konfliktów, tj.:

- w konflikcie występują co najmniej dwie strony, a jego złożoność wzrasta wraz ze wzrostem się liczby stron biorących w nim udział,
- strony konfliktu są od siebie wzajemnie zależne,
- konflikt uaktywnia się w chwili dostrzeżenia przez co najmniej jedną z jego stron, że jej cele, zadania, wartości lub zachowania są sprzeczne z celami, działaniami lub wartościami drugiej strony,
- działania jednej ze stron zmierzają do utrudnienia lub zablokowania realizacji celów i zadań drugiej stronie,
- konflikt wynika z postrzeganej, a nie obiektywnie istniejącej niezgodności,
- konfliktowi towarzyszą silne emocje, w tym agresja (Kmiotek i Piecuch, 2012, s. 175).

Oprócz określenia podstaw teoretycznych, kluczowa dla moich badań, była perspektywa konfliktu jako procesu wieloetapowego, którego przebieg powiązany jest ściśle z funkcjonowaniem jednostki (nauczyciela) jak i społeczności, w której funkcjonuje (placówka wychowania przedszkolnego). Na potrzeby moich badań, zdecydowałam się wykorzystać schemat Stephena P. Robbinsa i Timothy A. Judge'a (2012), w którym wyróżnia się pięć etapów przebiegu konfliktu pojawiającego się w organizacji:

- I - potencjalna opozycja lub niezgodność,
 - II - poznanie i personifikacja,
 - III – zamiary
 - IV - zachowania,
 - V – wyniki (Robbins i Judge 2012, s. 308).
- Jego ilustrację stanowi poniższy schemat.

Ryc. 1. Przebieg sytuacji konfliktowej – etapy wg Robbinsa i Judge'a



Źródło: Robbins S., Judge T., 2012, *Zachowania w organizacji*, wydanie 3 zmienione, Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, s. 308.

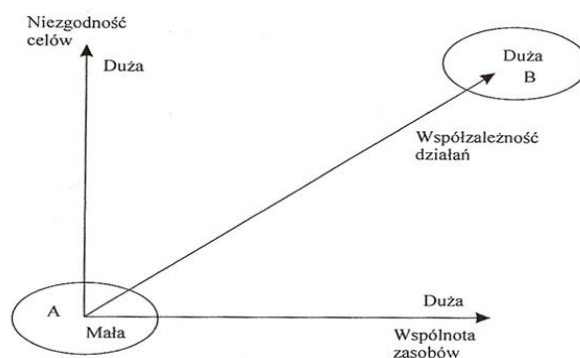
W swojej pracy badawczej przyjąłam perspektywę placówek wychowania przedszkolnego jako *organizacji zrzeszającej ludzkie indywidualności* (Nowosad, Pietrań i Szymański 2016, s. 8), co pozwoliło zachodzące w nich procesy postrzegać przez pryzmat podobieństwa do sytuacji codziennych, gdyż *różnice światopoglądowe, odmienne ideologie reprezentowane przez jednostki i grupy (...) oddają charakter społeczeństwa i typowych dla niego napięć i konfliktów* (Nowosad, Pietrań i Szymański 2016, s. 11). Stąd konieczność określenia funkcji konfliktu jaką mogą one pełnić w organizacji jakim jest placówka wychowania przedszkolnego, zwłaszcza w kontekście zarządzania zasobami ludzkimi.

Funkcja sytuacji konfliktowych może stanowić dla poszczególnych nauczycieli, jak i całego przedszkola konstruktywny impuls do zmian podnoszących efektywność pracy całej placówki (funkcja: rozładowywania napięć; integracyjna; informacyjna; motywująca; innowacyjna; identyfikująca) (Kmiotek i Piecuch, 2012, s. 176-177; Sedlak, 1994, s. 95). Konflikt może także prowadzić do obniżenia efektywności pracy nauczyciela a w konsekwencji także i zespołu nauczycielskiego, a wreszcie całej

placówki wychowania przedszkolnego. Destrukcyjność sytuacji konfliktowych przejawiać się może w trudnej i nieprzyjemnej atmosferze w miejscu pracy, napięciach pomiędzy pracownikami placówki przedszkolnej, zniechęceniu i rutynie wykonywanych czynności zawodowych czy braku motywacji i dążenia do zakładanych celów (funkcja: dezintegracyjna; regresywna; informacyjna – o słabych stronach pracowników i całej organizacji; instrumentalna – jako narzędzie do osiągnięcia własnych celów, korzyści i wartości) (Kmiotek i Piecuch, 2012, s. 177).

Analiza konfliktu w przedszkolu i innych formach wychowania przedszkolnego, wymagała także określenia źródeł powstawania tychże zjawisk. Podobnie, jak przy próbie zdefiniowania pojęcia konfliktu, tak i w przypadku próby wykazania jednoznacznych przyczyn jego powstawania, niemożliwym jest „włożyć” je w jedną ramę. Uzależnione jest to bowiem, od wielu różnorodnych czynników, gdyż etiologia konfliktów, w znacznym stopniu uwarunkowana jest zarówno samą naturą człowieka, jak i organizacją (miejscem pracy), gdzie stawia się oczekiwania w zakresie współpracy (Więcek-Janka, 2006, s. 116). Ross A. Webber wyraził pogląd, że wystąpienie konfliktu warunkują trzy czynniki: niezgodność celów, wspólnota zasobów oraz współzależność działań (Ryc. 2.)

Ryc. 2. Czynniki determinujące powstawanie konfliktów wg R. A. Webber’a



Źródło: R. A. Webber, 1997, *Zasady zarządzania organizacjami*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 453

Przyczyny konfliktu można także rozpatrywać na kontinuum obiektywno-subiektywnym. W tym ujęciu obiektywne przyczyny konfliktu to rozbieżności występujące w strukturze organizacyjnej, w systemie pracy, relacjach interpersonalnych, systemie wynagradzania i motywowania, technice i technologii etc. Do obiektywnych źródeł konfliktów można zaliczyć różnice pomiędzy potrzebami

człowieka a możliwościami ich zaspokojenia lub ich brakiem, konflikt pomiędzy interesami poszczególnych pracowników a interesem całej placówki, zaburzona komunikację, różnice kulturowe czy pełnienie ról społecznych (Kmiotek i Piecuch 2012, s. 178).

Natomiast subiektywne powody konfliktów tkwią w umyśle (świadomości i podświadomości) człowieka. Stąd też konflikty pojawiające się z przyczyn subiektywnych, najczęściej mają podłoże w popędzie lub motywach psychicznych. Popędy, wynikające z potrzeb fizjologicznych takich jak m.in. głód i pragnienie, popęd seksualny, zmęczenie czy ból, powodują dążenie człowieka do równowagi i spokoju wewnętrznego (homeostazy). Motywy psychiczne z kolei związane są ściśle z poczuciem bezpieczeństwa, aprobaty, przyjaźni, miłości, ale i poczucia wolności czy władzy. Przykładami subiektywnych źródeł konfliktów mogą być cechy charakteru i cechy osobowościowe człowieka, postawy i sposoby zachowywania się prezentowane przez ludzi, przyjmowane opinie, poglądy i oczekiwania (Kmiotek i Piecuch 2012, s. 178).

Nieco inaczej rzecz ujmuje Stephen Robbins (1998), autor klasyfikacji konfliktu w oparciu o źródła jego powstania. Dzieli on przyczyny konfliktu na komunikacyjne, strukturalne i zmienne osobowościowe (Robbins 1998, s. 313-314).

Natomiast Christopher Moore poszerza tę typologię o pięć rodzajów konfliktów, pojawiających się wewnątrz współpracujących grup: konflikt danych, relacji, wartości, strukturalny i interesów (Moore, 2012, s. 76-77).

Etiologia konfliktów jest determinowana zróżnicowanymi czynnikami, zatem rozpatrywanie konfliktów wymusza na badaczu analizę konfliktu na różnych płaszczyznach. W zależności od przyjętych kryteriów można określić wiele ich typologii, a w literaturze odnaleźć można liczne propozycje ich klasyfikacji (Poplucz 1973, Sztumski 1987; Webber 1990; Rummel-Syska 1990; Zimniewicz, 1991; Balawajder 1992; Stoner i Wankel, 1997; McKenn, Beech, 1997; Kieżun, 1997; Buchanan i Huczynski, 1997; Pochtowski, 1998; Kuc, 1999; Grzesiuk i in., 2001; Moore, 2012).

Na ich podstawie opracowałam całościową klasyfikację konfliktów przyjmując za kryteria podziału: jego podmiot i przedmiot, czasookres jego trwania, jego podłoże, formy, zasięg oraz psychologiczny charakter, a także jego skutki oraz płaszczyzny (Tabela 1).

Tabela 1. Typologia konfliktów wg wybranych kryteriów

Kryterium typologii	Rodzaj konfliktu
Podmiot konfliktu	<ul style="list-style-type: none"> • jednostkowe – indywidualne, intrapersonalne, wewnętrzne • zbiorowe: <ul style="list-style-type: none"> - interpersonalne, - intragrupowe - zachodzące pomiędzy jednostką a grupą, - intergrupowe – zachodzące pomiędzy grupami/zespołami, - interorganizacyjne – zachodzące pomiędzy organizacjami.
Przedmiot konfliktu	<ul style="list-style-type: none"> • ekonomiczne – wynikające z podziału obowiązków, przydziału pracy, systemu wynagradzania, stosunków własnościowych, • socjalne – związane z warunkami pracy, • organizacyjne – związane z zależnościami służbowymi, zajmowanymi stanowiskami, • kompetencyjne - wynikające z zakresu władzy, rozbieżności uprawnień i obowiązków służbowych, • wartości i celów – związane z motywami, potrzebami i interesami jednostek.
Czasookres trwania konfliktu	<ul style="list-style-type: none"> • długotrwałe, • krótkotrwałe, • przesunięte czasowo.
Podłoże konfliktu	<ul style="list-style-type: none"> • racjonalne – wynikające z wiarygodnych, autentycznych przesłanek (stanowisko, władza, dobro), • irracjonalne – wynikające z powodów nieprawdziwych, wymyślonych, np. na skutek nieuzasadnionej zazdrości, zawiści, nieufności lub obsesji.
Formy konfliktów	<ul style="list-style-type: none"> • jawne - cele konfliktu (pragnienia, oczekiwania) są otwarcie komunikowane, np. skargi, • ukryte – u ich podłoża znajduje się brak otwartości, przyczyny ujawniają się pośrednio poprzez m.in. krążące plotki, anonimy, nieuzasadnione współzawodnictwo czy rywalizację, • zorganizowane – zaplanowane i realizowane zgodnie z ustalonymi, z góry zaplanowanymi zasadami, np. strajk, • niezorganizowane – występujące nagle, spontaniczne.
Zasięg konfliktu	<ul style="list-style-type: none"> • makroskala – ujawniający się pomiędzy miastem a wsią, regionem, państwem, • mikroskala – ujawniany wewnątrz organizacji, szkoły/placówki.
Psychologiczny charakter konfliktu	<ul style="list-style-type: none"> • rzeczowe – powstające wskutek odmiennego postrzegania sposobów rozwiązania konkretnej sprawy lub nastawienia/postawy wobec spraw lub rzeczy, • emocjonalne – wynikające z postawy emocjonalnej w kontaktach z innymi ludźmi.
Skutki konfliktu	<ul style="list-style-type: none"> • konstruktywny (funkcjonalny) – korzystny dla zawodowego funkcjonowania pracowników oraz wzrostu efektywności pracy, • destrukcyjny (dysfunkcjonalny) – obniżający efektywność pracy jednostek i całej organizacji.
Ze względu na strony uczestniczące w konflikcie (płaszczyzny konfliktu)	<ul style="list-style-type: none"> • pracownik -organizacja, • zespół – przełożony, • pracownik-pracownik, • zespół – zespół, • pracownik – przełożony.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Stoner J. A. F., Wankel Ch. 1997, Kierowanie, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne s. 330-331; Sikora J., 1998, Zarządzanie konfliktem w zakładzie pracy, Bydgoszcz, s. 13; Salejko-Szyszcak I., 2011, Klasyfikacja konfliktów w przedsiębiorstwie. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Zarządzanie*, 38, 137–148.

Przyjmując, że konflikty rzutują na funkcjonowanie jednostek, jak i efektywność pracy placówki (konstruktywnie lub dezorganizująco), kluczowe są umiejętności wykorzystywania ujawnionych wewnątrz zespołów konfliktów (zwłaszcza tych konstruktywnych) dla optymalizowania pracy szkoły/placówki. Podstawą dla kształtowania i doskonalenia tej umiejętności stanowi poznanie i zrozumienie procesu zarządzania konfliktem oraz opanowanie bogatego instrumentarium metodycznego odnośnie pracy z nim. Zmierzając do rozwiązania konfliktu (niezależnie od jego typu), można wykorzystać zarówno metody tradycyjne, jak i nowoczesne (Tabela 2).

Tabela 2. Metody zarządzania konfliktami

Tradycyjne metody kierowania konfliktem	Nowoczesne metody kierowania konfliktem
<ul style="list-style-type: none"> – Odwrót, – harmonizowanie, – konsensus, – prawdziwe rozwiązanie konfliktu, – przeforsowanie, – unikanie, – odwlekanie, – kompromis, – wymuszanie, interwencje osób trzecich, – atakowanie, – obrona. 	<ul style="list-style-type: none"> – Stymulowanie ujawnionego konfliktu – ograniczenie bądź tłumienie konfliktu, – wg modelu Kennetha Thomasa i Ralpa Kilmanna, – metodą tzw. czterech kroków Daniela Dana, – poprzez rozwiązywanie konfliktu

Źródło: Opracowanie własne za Więcek-Janka E., 2006, Zmiany i konflikty w organizacji, Poznań, Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej, s. 145-154.

Przyjmując perspektywę, że dyrektor placówki i zatrudnieni w niej pracownicy, są najważniejszymi elementami organizacji, konieczne staje się podkreślenie istoty utrzymywania dobrych relacji pomiędzy przełożonymi a podwładnymi. Te z kolei pozwalają na tworzenie się korzystnej dla współpracy atmosfery, wzrost motywacji i satysfakcji zawodowej (Drewniak i Michalska 2015, s. 23; Fiech i Mudyń 2011). Można także przyjąć, że styl zarządzania placówką przez dyrektora będzie determinował sposób rozwiązywania sytuacji konfliktowych. Na potrzeby własnych badań wykorzystałam jedną z najbardziej znanych klasyfikacji stylów zarządzania konfliktem (czy zachowań w sytuacjach konfliktowych), jakim jest **typologia stylów kierowania konfliktem określana mianem Thomasa - Kilmanna** (Thomas i Kilmann, 1977; Thomas, 1992 za Kłusek 2009, s. 119, Encyklopedia

Zarządzania, Model Thomasa-Kilmanna dostęp: 4.06.2022¹). W oparciu o wcześniejsze założenia Roberta Blake'a i Jane Mouton (1964), określono istnienie wzorów zachowań typowych dla sytuacji konfliktowej. Na ich podstawie badacze wyróżnili pięć stylów kierowania/zarządzania konfliktem. Są to: rywalizacja, kompromis, współpraca, unikanie, dostosowanie się (akomodacja). Kenneth W. Thomas wraz z Ralphem H. Kilmannem opisali je za pomocą dwóch cech: asertywności (poziom zaspokojenia potrzeby swoich interesów i kooperacyjności (poziom zaspokojenia potrzeb drugiej strony) (Thomas i Kilmann 1977; Thomas 1992 za: Kłusek-Wojciszke i Łosiewicz, 2009, s. 94; Kłusek 2009, s.119) i na tej bazie skonstruowali kwestionariusz skali zachowań (Thomas i Kilmann 1977 za: Kłusek 2009, s. 122), który został wykorzystany w moich badaniach.

4. Założenia metodologiczne badań własnych

4.1 Cel, przedmiot i problematyka badań

Złożoność tematu badań, jak i potrzeba wieloaspektowego wyjaśnienia zjawiska konfliktów wewnętrznych zachodzących w zespołach nauczycielskich oraz ich znaczenia dla funkcjonowania zawodowego nauczyciela i efektywność pracy całej placówki wychowania przedszkolnego, wymagała stworzenia modelu badawczego, pozwalającego na dokonanie wielowymiarowej analizy badanego zjawiska. Stąd też moje eksploracje oparłam na triangulacji badań jakościowych i ilościowych.

Istotnym punktem badań empirycznych jest jasne określenie celu badawczego, który *wyznacza drogę oraz wskazuje na zorganizowane podejście do jego osiągnięcia* (Czupryński 2017, s. 35). Zdaniem Janusza Sztumskiego *celem podejmowanych badań jest – najogólniej mówiąc – naukowe poznanie badanej rzeczywistości* (Sztumski 2010, s. 22), jednakże jednocześnie powinno nim być kształtowanie badanej rzeczywistości poprzez planowanie, prognozowanie oraz inne działania, pozwalające na realizowanie procesów, zmierzających do osiągnięcia zaprojektowanych zmian (Sztumski 2010, s. 22). Takie rozumienie pojęcia celu, pozwoliło na określenie **celu poznawczego badań** pracy, którym było *rozpoznanie najczęstszych przyczyn konfliktów występujących w zespołach nauczycielskich, a także diagnoza zależności pomiędzy nimi a zawodowym*

¹ Test Kilmana – Encyklopedia Zarządzania (mfiles.pl)

funkcjonowaniem nauczyciela i efektywnością pracy szkoły/placówki. Z kolei, **praktycznym (użytecznym) celem badań** było sformułowanie wynikających z wniosków z badań wskazówek istotnych dla praktyki pedagogicznej w zakresie szkolenia kadr zarządzających, aktywnych zawodowo nauczycieli oraz przyszłych pedagogów (studentów).

Określenie celu eksploracji empirycznych, pozwala na doprecyzowanie przedmiotu badań. Janusz Sztumski definiuje przedmiot badań jako *wszystko, co składa się na tak zwaną rzeczywistość społeczną, a więc zbiorowości i zbiory społeczne, instytucje społeczne, procesy i zjawiska społeczne* (Sztumski 1995, s.7). Podążając za tą wykładnią, przyjęto **za przedmiot badań konflikty wewnętrzne w zespołach nauczycielskich**. Dotyczy on przede wszystkim konfliktów interpersonalnych - ich genezy, zasięgu i konsekwencji – zarówno tych, mających implikacje dla funkcjonowania zawodowego indywidualnego nauczyciela, jak i całego zespołu nauczycielskiego, a więc wszystkich tych czynników, których rozpoznanie pozwoli na zrozumienie mechanizmów ich powstawania i tym samym im zapobieganie.

4.2 Problemy badawcze, hipotezy i ich charakterystyka

Odpowiednio sformułowany problem badawczy stanowi klucz do uzyskania miarodajnej odpowiedzi, gdyż jak mówił Gaston Bechelarde *nie ma nauki, bez wyraźnie postawionego pytania* (za: T. Pilch i T. Baumann 2010, s. 45). Analiza literatury przedmiotu, a także systematyczna i uważna obserwacja praktyki edukacyjnej pozwoliła na sformułowanie **głównych problemów badawczych**, które przyjęły postać pytań:

1. Czy i jakiego rodzaju konflikty wewnętrzne występują w zespołach nauczycielskich przedszkoli?
2. Czy i w jakim stopniu wewnętrzne konflikty w zespołach nauczycielskich są powiązane z zawodowym funkcjonowaniem nauczycieli wychowania przedszkolnego?
3. Czy i w jakim stopniu konflikty wewnętrzne występujące w zespołach nauczycielskich oddziałują na efektywność pracy szkoły/placówki przedszkolnej?

Operacjonalizacja pierwszego problemu głównego, dotyczącego rodzajów konfliktów wewnętrznych występujących w zespołach nauczycielskich pozwoliła na sformułowanie pytań szczegółowych:

1. Jakie są przyczyny konfliktów w zespołach nauczycielskich w przedszkolach?
2. Jakiego rodzaju konflikty występują najczęściej w środowisku nauczycieli przedszkoli?
3. W jaki sposób zarządza się konfliktem wewnętrznym w zespole nauczycielskim w przedszkolu?

Uszczegółowienie drugiego problemu badawczego, związanego ze skutkami konfliktów wewnętrznych, występujących w zespołach nauczycielskich dla zawodowego funkcjonowania nauczycieli, znalazło wyraz w pytaniach:

1. Jakie są skutki zaistniałych konfliktów dla realizowanych przez nauczyciela funkcji zawodowych?
2. W jakim stopniu cechy profesjonalno-podmiotowe członków zespołu warunkują powstawanie sytuacji konfliktowych?
3. Jak członkowie zespołu nauczycielskiego oceniają znaczenie konfliktu dla ich zawodowego funkcjonowania?

Dla trzeciego problemu badawczego, dotyczącego związku konfliktów wewnętrznych w zespołach nauczycielskich z efektywnością pracy szkoły/placówki przedszkolnej, sformułowano następujące pytania szczegółowe:

1. Czy i w jakim stopniu czynniki środowiska przedszkola (tj.: struktura, infrastruktura oraz warunki pracy) warunkują konfliktowość w zespołach nauczycielskich?
2. Jakie kompetencje w zakresie zarządzania konfliktem posiada kadra zarządzająca?
3. Jakie kompetencje nauczycielskie w zakresie radzenia sobie z konfliktami posiada kadra tworząca zespoły nauczycielskie?
4. W jakich sytuacjach konfliktowych dyrektorzy placówek wychowania przedszkolnego sięgają po pomoc zewnętrznego mediatora?
5. Jak członkowie zespołów nauczycielskich oceniają znaczenie konfliktu dla efektywności ich pracy?

Uzupełnieniem procesu badawczego jest postawienie hipotez, którymi wg Tadeusza Kotarbińskiego określa się *wszelkie twierdzenia częściowo tylko*

uzasadnione, (...) także wszelki domysł (T. Kotarbiński 1960, za T. Pilch i T. Baumann 2010, s. 46), dzięki którym można wytłumaczyć dane rzeczywiste, również *domysł w postaci uogólnienia, osiągniętego (...) na podstawie danych wyjściowych* (T. Kotarbiński 1960, za T. Pilch i T. Baumann 2010, s. 46).

Hipotezy w badaniach pedagogicznych powinny:

1. uściślać zależności pomiędzy zmiennymi,
2. być precyzyjne, by określać szczegółowo zakres swojego znaczenia,
3. winna mieć bazę w *uznanej wiedzy naukowej* (T. Pilch i T. Baumann 2010, s. 46).

W oparciu o tak zdefiniowane i scharakteryzowane pojęcie hipotezy badawczej, przyjęto dla głównych problemów badawczych następujące **założenia badawcze (hipotezy)** – *proponowane odpowiedzi* (Frankfort-Nachmias i Nachmias 2001, s. 77):

1. Zakłada się występowanie we wszystkich zespołach nauczycielskich konfliktów wewnętrznych o różnorodnej etiologii, nasileniu oraz czasookresie trwania.
2. Zakłada się, że istnieje silny związek pomiędzy konfliktami wewnętrznymi zachodzącymi w zespołach nauczycielskich a realizacją funkcji dydaktycznej przez nauczycieli.
3. Zakłada się, że istnieje silny związek pomiędzy konfliktami wewnętrznymi zachodzącymi w zespołach nauczycielskich a realizacją funkcji wychowawczej przez nauczycieli.
4. Zakłada się, że istnieje silny związek pomiędzy konfliktami wewnętrznymi zachodzącymi w zespołach nauczycielskich a realizacją funkcji opiekuńczej przez nauczycieli.
5. Zakłada się, że istnieje silne powiązanie między konfliktami w zespołach nauczycielskich a poziomem realizacji zadań przedszkola.
6. Zakłada się, że istnieje silne powiązanie między konfliktami w zespołach nauczycielskich a poziomem jakości pracy placówki.
7. Zakłada się, że istnieje silne powiązanie między konfliktami w zespołach nauczycielskich a poziomem rozwijania bazy dydaktycznej.
8. Zakłada się, że istnieje silne powiązanie między konfliktami w zespołach nauczycielskich a jakością zarządzania placówką.
9. Zakłada się, że istnieje silne powiązanie między konfliktami w gronie pedagogicznym a poziomem współpracy w zespole nauczycielskim.

Weryfikacja hipotez nastąpiła w oparciu o krytyczną analizę zebranego materiału empirycznego z wykorzystaniem instrumentarium statystycznego.

4.3 Systematyzacja zmiennych i ich wskaźniki

Zjawiska stanowiące obszar zainteresowań naukowych posiadają pewne, obserwowalne cechy charakterystyczne. W metodologii badań naukowych noszą one miano zmiennych. *Zmienna to właściwość empiryczna mająca dwie lub więcej wartości. Innymi słowy, jeśli badana przez nas właściwość może przybierać różne wartości, to możemy ją potraktować jako zmienną* (Frankfort-Nachmias i Nachmias 2001, s.70). Jerzy Apanowicz (2000) uściśla, że *zmienna (...) to dowolna cecha, właściwość, czynnik...która przybiera różne wartości w badanym zbiorze* (Apanowicz 2000, s. 77). Zmienna zależna to zmienna, którą badający pragnie wyjaśnić, natomiast zmienne niezależne stanowią „narzędzie”, za pomocą którego można zinterpretować zmiany wartości zmiennej zależnej (Frankfort-Nachmias i Nachmias 2001, s. 71). Uściślenie zmiennych dokonywane jest poprzez określenie wskaźników, czyli danych stanowiących odzwierciedlenie danej zmiennej (Rubacha 2008, s. 53). Przełożenie na poddające się badaniom wskaźniki, pozwalające na wyeksponowanie badanych cech i zależności zachodzących między nimi będzie operacjonalizacją zmiennych w danym procesie badawczym (Juszczak 2005, s. 66). Na potrzeby realizacji procesu empirycznego określiłam katalog zmiennych i wskaźników, które zaprezentowane zostały w tabelach 3 i 4.

Tabela 3. Zmienna zależna i jej wskaźniki

ZMIENNA ZALEŻNA	
ZMIENNA ZALEŻNA	WSKAŹNIKI ZMIENNEJ ZALEŻNEJ
Zmienna zależna: Konflikty w zawodzie nauczycieli ingerujące w dynamikę ich funkcjonowania zawodowego w strukturze organizacji	Wyniki badań obejmujących: – opinie członków społeczności nauczycielskiej, dotyczące konfliktów, – ich genezy, – trudności w znalezieniu rozwiązań, – efektywności zawodowej pojedynczego nauczyciela, jak i funkcjonowania całej społeczności

Źródło: opracowanie własne

Tabela 4. Zmienne niezależne i ich wskaźniki

ZMIENNE NIEZALEŻNE	
ZMIENNE NIEZALEŻNE	WSKAŹNIKI ZMIENNEJ NIEZALEŻNEJ
<p><u>Czynniki profesjonalno- podmiotowe</u> (Czynniki indywidualne badanych)</p> <p>Płeć badanych Staż pracy Stopień awansu zawodowego Stanowisko w strukturach szkoły</p> <p>Kompetencje nauczycielskie (komunikacyjne i psychospołeczne)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Wyniki badań sondażowych (ankietowych): <i>Konflikty w zespole nauczycielskim,</i> – wypowiedzi dyrektorów podczas skategoryzowanego wywiadu. – Wyniki badań sondażowych (ankietowych): <i>Konflikty w zespole nauczycielskim,</i> – wypowiedzi dyrektorów podczas skategoryzowanego wywiadu, – wypowiedzi nauczycieli w oparciu o <i>Kwestionariusz wywiadu – studium indywidualnego przypadku</i> – wyniki badań <i>Kwestionariusza kompetencji psychospołecznych – samoocena,</i> – wyniki obserwacji nieuczestniczących.
<p><u>Czynniki środowiska nauczycielskiego:</u></p> <p>Struktura organizacji przedszkola/innej formy wychowania przedszkolnego</p> <p>Infrastruktura przedszkola/innej formy wychowania przedszkolnego</p> <p>Funkcjonowanie placówki - warunki pracy</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Wyniki badań sondażowych (ankietowych): <i>Konflikty w zespole nauczycielskim,</i> – wypowiedzi dyrektorów podczas skategoryzowanego wywiadu. – Wyniki badań sondażowych (ankietowych): <i>Konflikty w zespole nauczycielskim,</i> – wypowiedzi dyrektorów podczas skategoryzowanego wywiadu. – Wyniki badań sondażowych (ankietowych): <i>Konflikty w zespole nauczycielskim,</i> – wypowiedzi dyrektorów podczas skategoryzowanego wywiadu, – wypowiedzi nauczycieli w oparciu o <i>Kwestionariusz wywiadu – studium indywidualnego przypadku,</i> – wyniki obserwacji nieuczestniczących, – wyniki badania testowego <i>Postawa w sytuacji konfliktowej</i> Thomasa-Kilmanna, – wyniki analizy dokumentacji.

Źródło: opracowanie własne

4.4 Metody badań, techniki i narzędzia badawcze

Jak zauważa John W. Creswell, do przeprowadzenia rzetelnych badań naukowych niezbędny jest dobór właściwych metod i technik badawczych a także wykorzystanie metodologicznie poprawnych narzędzi badawczych (Creswell 2013, s. 13). Aleksander Kamiński uważał, że metoda stanowi *zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu badawczego* (Kamiński 1974, s. 65).

Na potrzeby własnej procedury badawczej, przyjęłam klasyfikację Leszka F. Korzeniowskiego proponującego ich kategoryzację zgodnie z kryterium pozyskiwania informacji i dzieli je na metody jakościowe, ilościowe oraz mieszane zwane triangulacją. Wykorzystana w mojej pracy badawczej metoda mieszana pozwala na jednoczesne stosowanie dwóch lub więcej metod jakościowych i ilościowych i wykorzystanie porównania lub syntezy uzyskiwanych wyników (Korzeniowski 2012, s. 44-49).

W związku ze specyfiką i charakterem proponowanych działań **w opisywanym postępowaniu badawczym wykorzystywałam metodę sondażu diagnostycznego oraz studium indywidualnego przypadku.**

Zastosowanie w procesie badawczym metody sondażu diagnostycznego pozwoliło na identyfikację konfliktów w zespołach nauczycielskich, przy jednoczesnym rozpoznaniu jakości zawodowego funkcjonowania nauczycieli i efektywności pracy przedszkola/szkoły. Metodę indywidualnych przypadków wykorzystano w celu lepszego poznania i zrozumienia mechanizmów oddziaływania sytuacji konfliktowych (stresogennych) na określonego nauczyciela wchodzącego w skład zespołu nauczycielskiego.

Każda z metod badawczych ma przypisane określone techniki badawcze, wspierające proces gromadzenia danych, analizy i interpretacji. Mieczysław Łobocki podkreśla, iż *techniki badawcze są bliżej skonkretyzowanymi sposobami realizowania zamierzonych badań* (Łobocki 2001, s. 115), które to techniki są ściśle powiązane z konkretnymi metodami i pełnią wobec nich rolę służebną.

W ramach wykorzystanej metody sondażu diagnostycznego **zastosowano takie techniki badawcze jak: ankieta, wywiad, test, analiza dokumentacji, obserwacja.** Technika wykorzystaną w badaniach **studium indywidualnego przypadku** był indywidualny, nieskategoryzowany, pogłębiony wywiad.

Do przebiegu badań wykorzystano następujące narzędzia badawcze:

1. Autorski **kwestionariusz - Konflikty w zespole nauczycielskim** skierowany do nauczycieli wychowania przedszkolnego. Kafeterię (listę potencjalnych zagadnień) stanowi łącznie 28 pytań w tym:

- 15 pytań w postaci pięciostopniowej skali (13 skal liniowych i 2 tabele),
- 7 pytań zamkniętych,
- 5 pytań półotwartych,
- 1 pytanie otwarte.

Kwestionariusz pozwolił na uzyskanie informacji dotyczących środowiska nauczycielskiego oraz postrzegania zjawiska konfliktów z perspektywy osób tworzących zespoły nauczycielskie, tj. sposób postrzegania konfliktów przez nauczycieli; przyczyny, rodzaj, charakter, liczbę, czasookres trwania i siłę przebiegu ujawnionych konfliktów; ich pozytywne i negatywne skutki; ocenę własnego wpływu na efektywność pracy placówki a także opinię dotyczącą zarządzania konfliktami i działań profilaktycznych mających zapobiegać ich powstawaniu.

2. Autorski **Kwestionariusz samooceny kompetencji psychospołecznych** – skierowany do nauczycieli i dyrektorów. Narzędzie skonstruowałam na zasadzie dziesięciostopniowej skali liniowej, obejmuje on 14 wybranych umiejętności psychospołecznych. Wyniki pozwoliły na uzyskanie obrazu kompetencji badanych, warunkujących ich zawodowe funkcjonowanie i efektywność pracy całej placówki.

3. Autorski **Kwestionariusz wywiadu z dyrektorem przedszkola.** Listę zagadnień stanowi łącznie 29 pytań w tym:

- 13 pytań w postaci pięciostopniowej skali (11 skal liniowych i 2 tabele),
- 8 pytań zamkniętych,
- 6 pytań półotwartych,

– 2 pytania otwarte.

Wykorzystanie tego narzędzia pozwoliło na pozyskanie informacji odnośnie postaw, opinii i odczuć badanych dyrektorów wobec konfliktów wewnętrznych pojawiających się w zespołach nauczycielskich, a także poznanie ich zdania na temat skutków konfliktów w obszarze jakości wykonywania zadań zawodowych przez nauczycieli (jakości ich zawodowego funkcjonowania) i jakości pracy szkoły/placówki (jej efektywności).

4. **Kwestionariusz standaryzowanego testu - Postawa w sytuacji konfliktowej** - autorstwa Kennetha W. Thomasa i Ralphi H. Kilmanna. Test zbudowany jest na zasadzie 30 par stwierdzeń jednokrotnego wyboru, a respondent zaznacza w każdym punkcie jeden wybrany (najbliższy prawdzie) opis postawy. Wyniki testu pozwoliły na analizę przyjmowanego stylu rozwiązywania konfliktów przez dyrektorów placówek wychowania przedszkolnego.
5. **Autorski Arkusz obserwacji interakcji zachodzących pomiędzy członkami zespołów nauczycielskich, w których występuje konflikt – zajęcia w grupie przedszkolnej.** Arkusz ten zawiera kategorie obserwowanych zachowań oraz miejsce na uwagi i spostrzeżenia badacza. Te kategorie to: komunikacja werbalna i pozawerbalna członków zespołu, stosunek do pozostałych członków zespołu nauczycielskiego oraz dzieci przedszkolnych, realizacja zadań przypisanych pełnionej funkcji w zespole oraz poziom współpracy. Dane zebrane w czasie obserwacji pozwoliły na weryfikację oddziaływania konfliktu na efektywność zespołu nauczycielskiego, realizację zadań wynikających z pełnionych funkcji zawodowych.
6. **Autorski Arkusz obserwacji interakcji zachodzących pomiędzy członkami zespołów nauczycielskich, w których występuje konflikt – posiedzenie Rady Pedagogicznej** Arkusz obejmuje kategorie obserwowanych zachowań, takich jak: sposób prowadzenia zebrania przez przewodniczącego, umiejętność zarządzania przebiegiem narady; atmosfera panująca podczas zebrania; sposób przekazywania informacji przez poszczególnych nauczycieli i dyrektora; sposób omawiania trudnych spraw; komunikacja werbalna i niewerbalna wybranych członków zespołu. Wyniki obserwacji pozwoliły na uzyskanie informacji na temat sposobu

rozwiązywania konfliktów przez dyrektora i zespół nauczycielski oraz różnorodności zachowań i postaw nauczycieli w sytuacji konfliktowej.

7. Autorski **Kwestionariusz wywiadu – studium indywidualnego przypadku**, który zawierał 25 punktów w tym:

- 8 pytań w postaci pięciostopniowej skali (7 skal liniowych i 1 tabela),
- 3 pytania zamknięte,
- 4 pytania półotwarte,
- 9 pytań otwartych,
- 1 punkt, w którym respondent miał możliwość podsumowania i przekazania swoich przemyśleń, jakie nasunęły mu się w trakcie trwania rozmowy.

Wyniki uzyskane podczas indywidualnych rozmów pozwoliły na uzyskanie informacji o skutkach konfliktów dla zawodowego i osobistego życia respondentów. Nadto zebrane dane posłużyły do analizy mechanizmów powstawania i przebiegu konfliktów o zróżnicowanej etiologii i charakterze.

Zestawienie uzyskanych z indywidualnych wywiadów wyników z efektami metody sondażowej, umożliwiło wykazanie pewnych prawidłowości związanych ze stanem psychicznym, samooceną, efektywnością zawodową a także poznanie subiektywnej opinii badanych na temat wpływu sytuacji konfliktowych na efektywność całej placówki. Różnorodność technik była gwarantem uzyskania obiektywnego obrazu badanego problemu a szczególne miejsce w postępowaniu badawczym przypisano studium indywidualnego przypadku, jako że inferencja jednostkowa zjawiska dała możliwość pełniejszego rozumienia całego mechanizmu konfliktu i jego konsekwencji dla funkcjonowania zawodowego i osobistego nauczyciela oraz zespołu, którego jest członkiem, jak również instytucji, w której jest zatrudniony.

4.5 Procedury statystyczne wykorzystane w badaniach

Analiza zebranego materiału empirycznego została przeprowadzona przy pomocy metod statystycznych. W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze i przetestowania postawionych hipotez przeprowadzono analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics w wersji 25. Za jego pomocą wykonano

analizę podstawowych statystyk opisowych, analizę korelacji r Pearsona i ρ Spearmana, testy t Studenta dla prób niezależnych, jak i testy U Manna Whitney'a oraz jednoczynnikową ANOVA. Za poziom istotności statystycznej przyjęto klasyczny próg $\alpha = 0,05$

Zastosowanie rozkładów ilościowych i procentowych przy wykorzystaniu odpowiednich statystyk opisowych pozwoliło na zastosowanie porównań pomiędzy grupami. Korelację zmiennych ustalono przy użyciu nieparametrycznego testu chi-kwadrat (χ^2) dla cech jakościowych (Kobus, Pietrzykowski i Zieliński 2001, s. 50). Do określenia współzależności (korelacji) dwóch cech jednostkowych, wykorzystano miary zależności oparte na wartościach statystyki X^2 , przy zastosowaniu współczynników T. Czuprowa i kontyngencji V. Cramera. W analizie statystycznej, korelację r Pearsona wykorzystano do sprawdzenia wzajemnych powiązań dwóch zmiennych ilościowych związkiem liniowym.

Wykorzystana w analizach statystycznych korelacja ρ Spearmana, to rodzaj korelacji nieparametrycznej opartej na rangach. Pozwala ona powiązać ze sobą zmienne na skali porządkowej oraz ilościowej nieposiadające rozkładu normalnego.

Rozkład zmiennych przedstawiono w postaci bezwzględnych liczb danych w konkretnych grupach (nauczyciele, dyrektorzy; placówki publiczne, placówki niepubliczne), a zastosowanie rozkładów ilościowych i procentowych przy wykorzystaniu odpowiednich statystyk opisowych pozwoliło na zastosowanie porównań pomiędzy grupami.

4.6 Dobór grupy badawczej oraz charakterystyka terenu badań

Istotnym punktem w całym procesie badawczym, był dobór grupy badawczej. Odpowiednie jej określenie jest warunkiem do uzyskania miarodajnych wyników.

Na potrzeby badań własnych, prowadzonych w latach 2020-2022, dokonano doboru reprezentacyjnego populacji, jaką są placówki wychowania przedszkolnego (przedszkola, oddziały przedszkolne w szkołach oraz inne formy wychowania przedszkolnego) publiczne i niepubliczne na terenie gminy Rybnik, funkcjonujące co najmniej od 1 września 2020 roku. Jednostki doboru próby stanowili wszyscy nauczyciele i dyrektorzy tworzący zespoły nauczycielskie w placówkach wychowania przedszkolnego funkcjonujące na terenie gminy Rybnik. W badaniach zastosowano

dobór celowy i zostali do nich zaproszeni wszyscy nauczyciele i dyrektorzy zatrudnieni w publicznych i niepublicznych przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach oraz w innych formach wychowania przedszkolnego na terenie gminy miasta Rybnika w liczbie 443 nauczycieli i 42 dyrektorów. Operat doboru próby został określony na podstawie aktualnych danych zawartych w ogólnokrajowym Systemie Informacji Oświatowej (SIO), w punkcie dotyczącym liczby nauczycieli zatrudnionych w placówkach wychowania przedszkolnego na terenie gminy Rybnik. Ostatecznie w badaniach wzięło udział 305 nauczycieli oraz 37 dyrektorów (w tym także wicedyrektorzy). Dobór celowy grupy reprezentatywnej studium indywidualnego przypadku stanowi 10% badanych nauczycieli, u których zdiagnozowano badany problem.

Zróżnicowanie demograficzne, socjalno-ekonomiczne i kulturowe na terenie jednej gminy jest bardzo interesującym obiektem badań. Gmina Rybnik przypomina „tygiel”, który stanowi odzwierciedlenie rzeczywistości innych większych gmin na terenie aglomeracji śląskiej. Biorąc zatem pod uwagę tę różnorodność, można domniemywać, iż nauczyciele zatrudnieni w szkołach/placówkach, w zależności od ich lokalizacji, funkcjonują w odmiennych warunkach i dotyczą ich specyficzne warunki pracy. Z tego też względu uzasadnionym jest podjęcie właśnie na tym terenie badań odnośnie występowania konfliktów wewnętrznych w zespołach nauczycielskich i ich implikacji dla zawodowego funkcjonowania nauczycieli i efektywności pracy szkoły/placówki.

4.7 Organizacja i przebieg badań

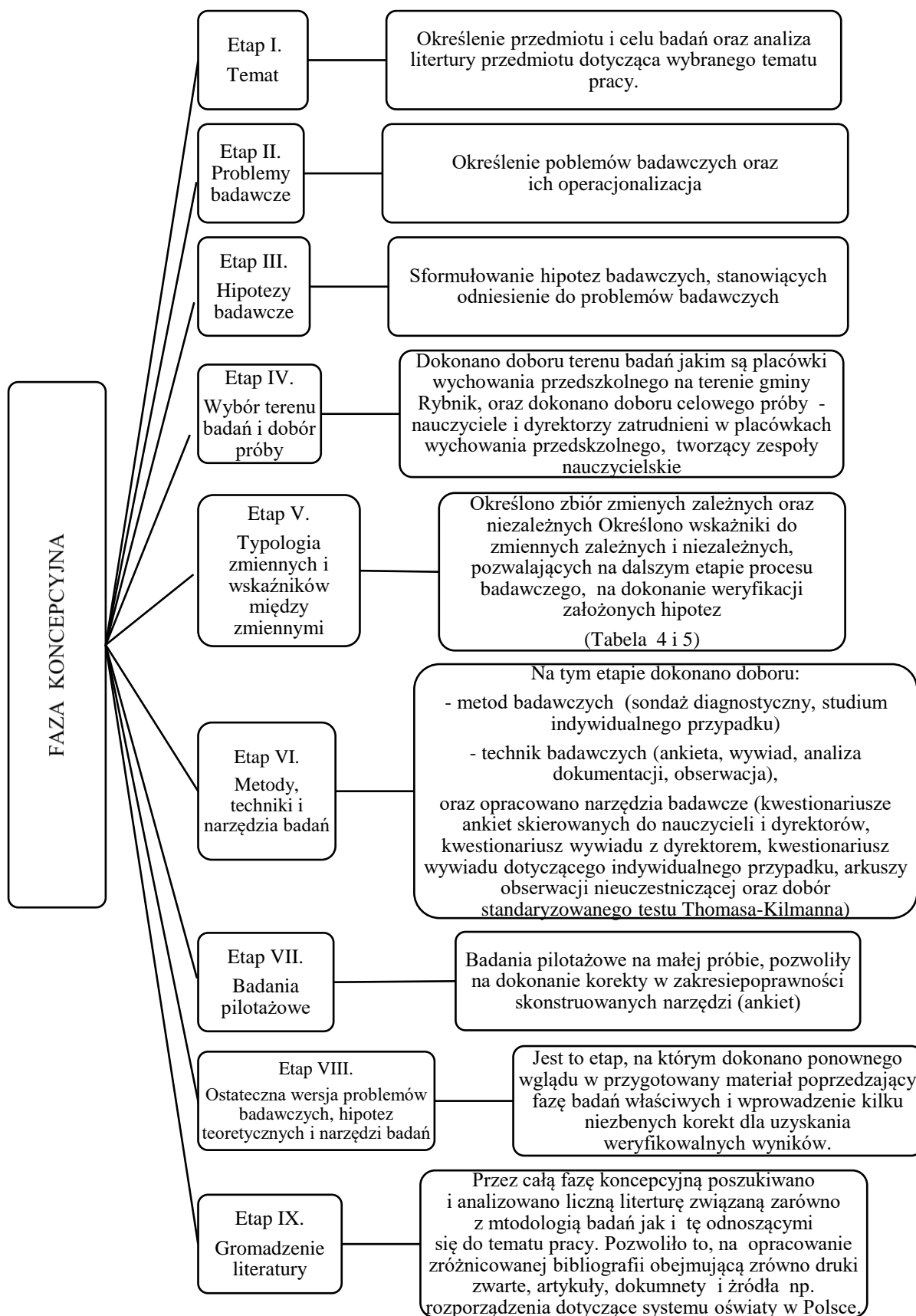
Procedura badawcza zakładała przeprowadzenie badania ankietowego, wywiadu, obserwacji oraz analizy dokumentacji.

Okres badań przypadł na okres pandemii i ograniczonego bezpośredniego kontaktu z respondentami i odbiorcami ankiet. Z uwagi na te ograniczenia do bezpośredniego kontaktu z poszczególnymi członkami zespołów nauczycielskich, kwestionariusze ankiet zostały skierowane do nauczycieli publicznych i niepublicznych przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego gminy Rybnik, głównie drogą elektroniczną. Taką formę udzielenia odpowiedzi na pytania zawarte w ankiecie preferowali dyrektorzy placówek. Przekazane kwestionariusze ankiety *Konflikty w zespole nauczycielskim* zawierały informację o zakresie prowadzonego badania oraz

prośbę o wypełnienie ankiety. Wywiady, w głównej mierze, przeprowadzane były telefonicznie, chociaż część z nich udało się także zrealizować w bezpośrednim kontakcie z respondentem. W roku szkolnym 2021/2022 nastąpiło „poluzowanie” w rygorystycznych przepisach pandemicznych i możliwym stało się przeprowadzenie obserwacji nieuczestniczącej w zespole nauczycielskim na terenie przedszkola publicznego oraz uczestniczenie w roli obserwatora podczas śródrocznej rady pedagogicznej niepublicznego przedszkola

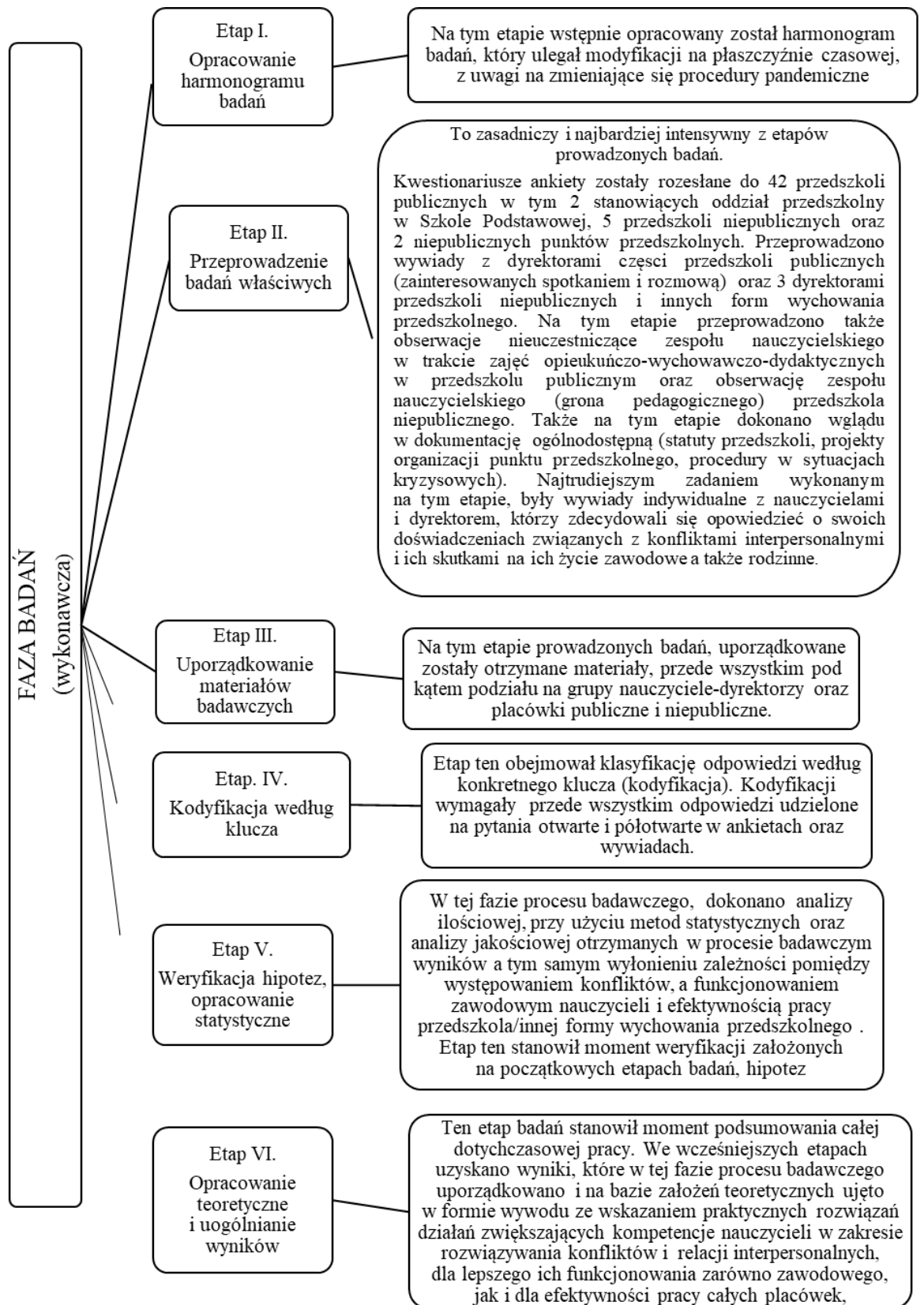
Przyjmując typologię postępowania badawczego wg Pilcha i Baumanna (2010), moje badania zostały przeprowadzone w dwóch fazach: koncepcyjnej i wykonawczej. Szczegółowy przebieg procesu w poszczególnych etapach fazy koncepcyjnej i fazy wykonawczej został przedstawiony na schemacie 3 i 4.

Ryc. 3. Faza koncepcyjna badań własnych



Źródło: Opracowanie własne za T. Pilch, T. Baumann, 2010, Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 185-209.

Ryc. 4. Faza badań



Źródło: Opracowanie własne za T. Pilch, T. Baumann, 2010, Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 209-218.

5. Wyniki badań – weryfikacja hipotez i wnioski

Opracowana procedura badawcza pozwoliła na zaprojektowanie poznawczo-teoretycznego modelu badań, zweryfikowanego w toku dociekań empirycznych. Rozpoznano najczęstsze przyczyny konfliktów występujących w zespołach nauczycielskich, a także dokonano diagnozy zależności pomiędzy nimi a zawodowym funkcjonowaniem nauczyciela i efektywnością pracy szkoły/placówki osiągając tym samym cel poznawczy badań własnych. Zaprojektowane dociekania empiryczne umożliwiły pogłębioną diagnozę istniejącego stanu rzeczy, przeprowadzenie analiz oraz obliczeń statystycznych, a także sformułowanie wniosków, w oparciu o które sformułowałam postulat konieczności włączenia do toku studiów przedmiotów kształtujących i rozwijających kompetencje komunikacyjne oraz praktyczne umiejętności w zakresie rozwiązywania konfliktów interpersonalnych o różnym podłożu u kandydatów do profesji nauczycielskiej, w tym także potencjalnych dyrektorów placówek przedszkolnych.

5.1 Konflikty wewnętrzne w zespołach nauczycielskich w placówkach przedszkolnych

Opinie respondentek dostarczyły informacji na temat występowania konfliktów wewnętrznych, ich charakterystyki oraz najczęstszych czynników etiologicznych generujących sytuacje konfliktowe w zespołach nauczycielskich, do których należą bądź należały. Badania oscylowały wokół hipotezy zakładającej występowanie heterogenicznych konfliktów wewnętrznych w zespołach nauczycielskich o różnorodnym charakterze, etiologii, nasileniu i czasookresie trwania w kontekście stażu pracy nauczycieli oraz uzyskanego stopnia awansu zawodowego i pozwoliły na sformułowanie odpowiedzi na pytanie o rodzaj konfliktów wewnętrznych występujących w zespołach nauczycielskich.

Profil respondentów badań oparty jest o informacje uzyskane w toku badań. Na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety odpowiedziało 305 nauczycielek, a wywiadu udzieliło 37 dyrektorek placówek wychowania przedszkolnego. Uczestniczki badania, to osoby z różnym stażem pracy zawodowej (od 1 roku do 37 lat) i na różnych etapach ścieżki awansu zawodowego (od osób bez żadnego stopnia awansu

zawodowego, po nauczycieli dyplomowanych). Takie zróżnicowanie doświadczenia zawodowego daje możliwość przekrojowego oglądu konfliktów wewnętrznych, ich charakteru i przyczyn. Większość respondentek potwierdziła występowanie konfliktów wewnętrznych w zespołach nauczycielskich, a także udział w nich. Najczęstszymi konfliktami są te, pojawiające się w relacjach pomiędzy nauczycielami lub pomiędzy nauczycielem a grupą nauczycieli. Największy odsetek konfliktów stanowią te o charakterze ukrytym, emocjonalne i racjonalne, co wydaje się być uzasadnione z punktu widzenia badań wskazujących zwiększoną emocjonalność u kobiet i typowy dla nich sposób reagowania na problemy (Grossman i Wood, 1993; Skrobarcek, 1998; Brody i Hall, 2000; Danes, Leichtentritt, Metz i Huddleston-Casas, 2000; Shields, 2002; Thygesen, Drapeau, Trijsburg, Lecours, and de Roten 2008; Fernández-Berrocal, Cabella, Castillo i Extremera, 2012; Rosselle, 2018 i inni). Przyjmując zatem, że płeć jest czynnikiem determinującym określone zachowania i style postępowania w obliczu konfliktu, można nadto zauważyć, że równie istotnymi czynnikami związanymi z powstawaniem i rozwojem konfliktu w zespole nauczycielskim jest staż pracy zawodowej i stopień awansu zawodowego. Ustalenie powiązań pomiędzy profilem zawodowym uczestniczek badań a konfliktami wewnątrz zespołu, pozwoliło na sformułowanie wniosku, że zwiększona konfliktowość powiązana jest z grupą młodszych stażem nauczycieli, posiadających niższy stopień awansu zawodowego. Porównując moje wyniki z badaniami Małgorzaty Falkiewicz-Szult (2006) można zauważyć, że są one częściowo zbieżne. Wskazują bowiem one na unikanie jawnych konfliktów w grupie dłużej pracujących nauczycielek wychowania przedszkolnego, posiadających wyższy stopień awansu zawodowego, co autorka wiąże z rutyną zawodową. Natomiast w przypadku młodszych stażem nauczycielek z niższym stopniem awansu zawodowego Falkiewicz-Szult potwierdza występowanie licznych konfliktów niejawnych, powiązanych z frustracją dotyczącą lekceważenia ich umiejętności i predyspozycji, braku możliwości realizacji własnych inicjatyw spowodowanych ograniczeniami wynikającymi z przepisów wewnętrznych i zewnętrznych wreszcie z nieustającej presji związanej z ocenianiem przez koleżanki z dłuższym stażem pracy czy też dyrektora placówki (Falkiewicz-Szult 2006, s. 23-25). Warto też odnotować, że podobne wyniki, choć nie odnoszące się do nauczycieli, uzyskał Stephen P. Robbins (Robbins 1998, s., 313), który badając zagadnienia z zakresu zachowań występujących w organizacji, poruszył także tematykę sytuacji konfliktowych jako istotnych zjawisk zachodzących w każdej strukturze, mającej cechy

charakterystyczne organizacji. W toku badań zauważył prawidłowość, że im większa grupa i im bardziej wyspecjalizowane są realizowane przez poszczególnych jej członków zadania, tym większa jest perspektywa ujawnienia się konfliktów. W przypadku korelacji między długością stażu pracy a konfliktowością, zauważa się prawidłowość wyższej konfliktowości wśród młodych członków zespołu przy wysokiej fluktuacji (Robbins 1998, s. 313).

5.2 Konflikty w zespołach nauczycieli przedszkola i ich skutki dla zawodowego funkcjonowania

Funkcje i zadania przypisane nauczycielowi na zerowym (przedszkolnym) etapie edukacyjnym determinowane są przez zbiór zadań. O nauczycielu wychowania przedszkolnego mówi się w kontekście trzech głównych funkcji jakie pełni: dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej. Choć, przyglądając się działaniom nauczycieli przedszkola, należałoby przyjąć nieco inną hierarchię (zwłaszcza w powiązaniu z dziećmi w wieku 2,5 - 4 lat), jako układ funkcji opiekuńczo-wychowawczo-dydaktycznych². Funkcja dydaktyczna pełniona przez nauczyciela wychowania przedszkolnego, powiązana jest z zadaniami opierającymi się na przygotowaniu dzieci do nauki w szkole (Cackowska 1994, s. 242)³. Funkcja wychowawcza odnosi się do zadań związanych z planowaniem i koordynacją procesów poznawczych i rozwojowych dzieci, organizowaniem działań wychowawczych i koordynowaniem czynności, zmierzających do wypracowywania umiejętności współpracy zarówno w grupie rówieśniczej, jak i z dorosłymi (Parafiniuk-Soińska 1994, s. 140-145). Funkcja opiekuńcza koncentruje się wokół zadań polegających na rozpoznawaniu potrzeb rozwojowych dzieci, diagnozie środowiska domowego, organizacji wypoczynku a także wielorakim wsparciu rodziny dziecka (także w zakresie ekonomicznym) (Parafiniuk-Soińska 1994, s. 140-150). W praktyce funkcje dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńcze pełnione przez nauczycieli, realizowane są przez właściwie dobrane, zaplanowane oddziaływania wychowawcze (Szempruch

² W literaturze znaleźć można wiele klasyfikacji funkcji dydaktycznych pełnionych przez nauczycieli, wyodrębnione wg istotnych z punktu widzenia autorów kryteriów (R. Więckowski 1979; S. Wołoszyn 1959; M. i R. Radziwiłłowie 1981; R. Kwaśnica 1990; Gnitecki 1991; M. Cackowska 1994; J. Parafiniuk-Soińska 1994 i inni).

³ Oprócz funkcji dydaktycznej, opiekuńczo-wychowawczej, autorka wymienia także funkcje diagnostyczno-korekcyjną oraz modyfikacyjną.

2013, s. 130). Wyrażają się one w jawnym wywieraniu wpływu (nauczanie, opowiadanie, wyjaśnianie, pogadanka, pokaz etc.), budowaniu związków emocjonalnych (podmiotowe traktowanie dziecka, zainteresowanie nim, troska o niego, szacunek dla jego zdania etc.) oraz modelowaniu (dawanie przykładu do naśladowania) (Szempruch 2013, s. 130). I chociaż każdy nauczyciel, jako funkcjonariusz publiczny, stara się godnie pełnić przypisaną mu rolę społeczną, to trzeba mieć na uwadze, że jest człowiekiem posiadającym własną hierarchię wartości, dążenia i pragnienia. Można zatem wnioskować, że wszelkie okoliczności towarzyszące nauczycielom w ich codziennej pracy determinują sposób realizowania zadań, wynikających z pełnionych przez nich funkcji zawodowych.

W opinii 1/3 badanych nauczycielek konflikty wewnętrzne ujawniane w tworzonych przez nich zespołach nauczycielskich rzadko pozytywnie wpływają na pełnione przez nich funkcje dydaktyczną, wychowawczą oraz opiekuńczą podczas gdy dyrektorzy dostrzegają, że czasami generują one pozytywne skutki w obrębie pełnionych przez nauczycieli funkcji, czego nie dostrzegają nauczyciele. Być może różnica ta wynika z odmiennej perspektywy postrzegania problemu. Zwłaszcza, że analizując rozkład wskazań skali występowania negatywnych konsekwencji konfliktów w odniesieniu do poszczególnych funkcji zawodowych nauczycieli, dyrektorzy rzadko dostrzegają negatywny ich wpływ na bezpośrednią pracę nauczycieli z dziećmi. Większość badanych nie zauważa negatywnego wpływu konfliktu na pełnione przez nie funkcję dydaktyczną, jedynie 21,3% widzi negatywne jego skutki w tym obszarze. W przypadku funkcji wychowawczej 28,5% nauczycieli wskazało, że czasami konflikty mają negatywny wpływ na realizowanie przypisanych im zadań; podobnie jak w przypadku oddziaływań opiekuńczych, gdzie aż 33,8% wskazało negatywne skutki konfliktu w tym obszarze pracy. Interesująca była także analiza rozkładu oceny wpływu konfliktów na pełnione funkcje zawodowe, wynikające z występowania lub braku występowania konfliktów w zespole. Nauczyciele pracujący w zespołach, w których zidentyfikowano konflikty wyraźniej odczuwają negatywny ich wpływ na pełnione przez siebie funkcje zawodowe niż nauczyciele, w których konflikty nie występują. Ponadto analiza statystyczna wskazała brak różnic w ocenie skutków konfliktów z uwagi na liczbę występujących nieporozumień.

Badanie związków między różnorodnością konfliktów i siłą ich przebiegu a ich oddziaływaniem na pełnione przez nauczycieli funkcje dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą wykazało, że w ocenie dyrektorów im bardziej różnorodne

konflikty doświadczane są przez zespoły nauczycielski tym kierujący placówkami wychowania przedszkolnego wyraźniej dostrzegają pozytywny wpływ na pełnienie funkcji zawodowych przez nauczycieli. Jednak wraz z silniejszym przebiegiem konfliktu maleje pozytywny jego wpływ na pełnione funkcje zawodowe. Nie odnotowano istotnych statystycznie związków między różnorodnością konfliktów oraz siłą ich przebiegu z oceną negatywnego wpływu konfliktu na pełnienie przez nauczycieli funkcji zawodowych. Pozytywny rezultat dla funkcji zawodowych pełnionych przez nauczycieli, można – jak sądzę – wyjaśnić za pomocą interakcyjnej teorii konfliktu. Można założyć, że występowanie konfliktów, traktowane w kategoriach powszechności i nieuchronności, nie zawsze musi pociągać za sobą negatywne skutki - choć i takie również mają miejsce.

Przeprowadzona w toku badań obserwacja pracy nauczycieli w trakcie realizacji podstawy programowej, której celem była diagnoza interakcji zachodzących pomiędzy członkami zespołu nauczycielskiego w czasie pełnienia zadań wynikających z pełnionych przez nauczycieli funkcji zawodowych, pozwoliła na potwierdzenie negatywnego oddziaływania konfliktu pomiędzy współpracującymi ze sobą nauczycielami na pełnione przez nich funkcje zawodowe. Najwyraźniej ujawnił się negatywny wpływ sytuacji konfliktowej na realizację funkcji dydaktycznej i wychowawczej, gdzie niewłaściwe zachowania osób dorosłych stały się złym przykładem do naśladowania dla wychowanków. Negatywny wydzźwięk konfliktów na zawodowe funkcjonowanie nauczycieli, wynikający m.in. z bardzo napiętej atmosfery w zespole nauczycielskim, potwierdziła także obserwacja rady pedagogicznej przedszkola. Jeżeli traktuje się autonomię *nauczycieli przejawiającą się w możliwościach realnego wpływu na kierunki działań i procesy zachodzące w ich środowisku pracy* (Wiśniewska 2021.s. 49-50), to w sytuacji, ograniczeń wynikających z konsekwencji napięć interpersonalnych, nie jest możliwa w danym momencie zawodowa realizacja powierzonych nauczycielowi zadań. Potwierdzenie tej tezy uzyskałam nie tylko poprzez analizę statystyczną opinii respondentek, ale także w wyniku przeprowadzonych wywiadów w ramach case study. We wszystkich trzech analizowanych przypadkach, wyraźnie podkreślone zostały czynniki dezintegrujące codzienne, zawodowe funkcjonowanie badanych. Niezwykle cennym jest jednak to, iż w przypadku wszystkich respondentek indywidualnych wywiadów, z perspektywy czasu, dostrzegają pozytywne skutki zaistniałych sytuacji konfliktowych a z przeżytych

doświadczeń, wyciągają konstruktywne wnioski, które wdrażają w swojej aktualnej pracy zawodowej, w tym na stanowiskach dyrektorskich.

5.3 Implikacje konfliktów wewnętrznych dla efektywności pracy przedszkola

Konflikty pojawiające się w zespołach nauczycielskich placówek wychowania przedszkolnego, nie oznaczają w sposób jednoznaczny, że przedszkole jest nieprawidłowo zarządzane lub dzieje się tam coś złego, sytuacje konfliktowe są *naturalnym stanem w funkcjonowaniu i rozwoju* placówki (Balawajder 1998, s. 62), niemniej rzutują w wyraźny sposób na pracę uwikłanych w nią osób oraz funkcjonowanie całej placówki. I właśnie o to, jak w tym kontekście postrzegają konflikt zapytano nauczycielki i dyrektorów przedszkoli. Uzyskane na podstawie ocen respondentek wyniki wskazują wyraźnie na dwojaką naturę konfliktu – odpowiedzi wskazywały bowiem zarówno na destrukcyjny jego charakter dla pracy zarówno jednostkowego nauczyciela, jak i całej placówki (jawne wzajemne wyrażanie niechęci, podział wewnątrz grona pedagogicznego, brak motywacji do pracy, pogorszenie się samopoczucia psycho-fizycznego, rezygnacja z pracy), jak i funkcjonalną stronę konfliktu jako impuls dla konstruktywnych zmian w zakresie jakości realizowanych zadań przez nauczyciela oraz wzrostu efektywności pracy przedszkola.

Przeprowadzone badanie miało także na celu poznanie opinii respondentek (nauczycieli i dyrektorów) w zakresie oceny własnego wpływu na kluczowe aspekty związane z efektywnością pracy placówki takie jak: realizacja zadań przedszkola, jakość pracy przedszkola i rozwijanie bazy dydaktycznej. Uzyskane wyniki wskazują, że im większa jest różnorodność doświadczanych konfliktów w zespole nauczycielskim, tym słabiej badani oceniają swój wpływ na efektywność funkcjonowania placówki pod kątem rozwijania bazy dydaktycznej, a im bardziej burzliwy jest konflikt, tym wyżej badane oceniają swój wpływ na jakość i efektywność pracy placówki.

Zarządzanie placówką oświatową kojarzone jest z postacią dyrektora jako osoby odpowiedzialnej za koordynację i prawidłowy przebieg wychowania i nauczania. Wynika to zarówno z kompetencji instytucjonalnych, określonych w ustawach i rozporządzeniach podwykonawczych, jak i wewnętrznych dokumentów placówek, takich jak Statut czy Projekt organizacyjny innej formy wychowania przedszkolnego. Badania wskazują na wagę pełnionej przez dyrektora funkcji, kluczowej w wielu

obszarach kierowania placówką oświatową, a w szczególności dla podnoszenia jakości kształcenia, wychowania czy opieki (Hallinger i Heck 1998; Davis, Darling-Hammond, LaPonte i Meyerson 2005; Levin 2005, Leithwood, Day, Sammons, Harris i Hopkins 2006; Robinson, Lloyd i Rowe 2008; Bouchamma, Basque i Marcotte 2014, Gawrecki 2019 i inni). Z pewnością konflikt jest sytuacją kryzysową, która dla każdego dyrektora jest wyzwaniem, z którym sam, z pomocą swojego zespołu lub wykorzystując pomoc z zewnątrz, musi się uporać. W swoich badaniach nie mogłam zatem pominąć tak istotnego aspektu, jak związek pomiędzy konfliktami wewnętrznymi a zarządzaniem placówką wychowania przedszkolnego.

Na podstawie uzyskanych danych można sformułować wniosek, że w zespołach, w których występują konflikty wewnętrzne, oceny działań dyrektora w zakresie zarządzania placówką a także kierowania i rozwiązywania konfliktów, są niższe niż w przypadku nauczycieli nie uwikłanych w konflikty. Nauczycielki z zespołów, w których nie ujawniono konfliktu wyżej oceniały zarówno poziom kompetencji dyrektora w zakresie zarządzania, jak i rozwiązywania konfliktów oraz własny wpływ na zarządzanie przedszkolem. Mając na uwadze powyższe, można przyjąć, że zarządzanie przedszkolem, w którym nie występują konflikty pozwala na większe poczucie sprawczości przez nauczycieli zarówno w zakresie realizacji zadań przedszkola, jak i wspierania dyrektora w zarządzaniu nim. Ponadto brak konfliktów w placówce może wskazywać na większe kompetencje dyrektora w zakresie zapobiegania ich powstawania. Jednocześnie przeprowadzono analizę związku liczby konfliktów a jakością zarządzania placówką (w ocenie nauczycieli), która wykazała, że liczba ujawnianych konfliktów jest powiązana z każdym aspektem oceny poziomu zarządzania placówką (swojego wpływu na efektywność funkcjonowania placówki w zakresie zarządzania; stopień realizacji zadań w zakresie zarządzania konfliktami przez dyrektora przedszkola; poziom kompetencji dyrektora placówki w zakresie rozwiązywania konfliktów) – im więcej konfliktów w danej placówce, tym niżej ocenia się zarządzanie przedszkolem. Badanie w grupie dyrektorów, związku liczby konfliktów a ich efektywnością w zakresie zarządzania przedszkolem oraz działań profilaktycznych zapobiegających ich występowaniu wykazało brak istotności statystycznej. Inaczej przedstawiają się wyniki analizy korelacji różnorodności konfliktów i siłą przebiegu z oceną własnego wpływu na efektywność funkcjonowania placówki w zakresie zarządzania. W tym przypadku, wyniki wskazują, że im bardziej różnorodne są przebyte konflikty wewnętrzne w zespole nauczycielskim, tym niżej

badani dyrektorzy oceniają jakość swojego zarządzania, lecz lepiej oceniają oni działania mające na celu zapobieganie konfliktom wewnętrznym. Natomiast im bardziej burzliwy był przebyty konflikt w zespole nauczycielskim, tym wyżej dyrektorzy oceniają swój styl kierowania placówką. Jednocześnie siła przebiegu konfliktów nie jest powiązana z oceną działań mających na celu zapobieganie im.

W pracy dyrektora umiejętność diagnozowania sytuacji konfliktowych oraz ich rozwiązywanie stanowi jeden z najważniejszych elementów funkcjonowania organizacyjnego (Cieślińska, 2014, s. 248). Istotne zatem są tu kompetencje dyrektora (także wybranych, psychospołecznych) w zakresie umiejętności rozwiązywania konfliktów z uwzględnieniem zarządzania nimi. Wyniki analiz wskazują, że staż pracy na stanowisku kierowniczym nie jest powiązany z oceną własnych kompetencji w zakresie rozwiązywania konfliktów, natomiast im wyżej badani dyrektorzy oceniają swoje kompetencje w obrębie komunikacji w środowisku pracy, tym niżej oceniają swoje kompetencje w zakresie zarządzania (rozwiązywania) konfliktem.

Z perspektywy specyfiki pracy dyrektora przedszkola i jego roli w rozwiązywaniu konfliktów wewnętrznych warto odnotować uwagę Franza Seitza i Romana Capaula, iż to właśnie kompetencje kadry kierowniczej w zakresie zarządzania konfliktem budują kulturę organizacyjną placówki (Seitz i Capaul, 2007, s. 250; za: Rosalska, 2016, s. 157). Przy czym zarządzanie konfliktami jest tutaj rozumiane znacznie szerzej aniżeli tylko ich rozwiązywanie. Stąd też konflikt jako specyficzna kategoria zadań współczesnego dyrektora przedszkola wymaga nieco szerszego oglądu. Uznano zatem, iż pomocnym w tym zakresie będzie wykorzystanie testu Thomasa-Kilmanna, za pomocą którego możliwe było zdiagnozowanie stylów rozwiązywania konfliktów preferowanych przez badanych dyrektorów. Dominującym stylem rozwiązywania konfliktów w badanej grupie dyrektorów, jest ten oparty na współdziałaniu, polegający na dążeniu do rozwiązania sytuacji konfliktowej przy uwzględnieniu potrzeb stron konfliktu. Dyrektorzy stawiają sobie za cel dokładną analizę stanowisk stron konfliktu i utrzymanie pozytywnych wzajemnych relacji. Być może to właśnie takie preferencje rozwiązywania konfliktów jak i demokratyczny sposób zarządzania placówkami wychowania przedszkolnego (zarówno w ocenie badanych nauczycielek, jak i dyrektorek) powoduje, że w znakomitej większości przypadków (ocena 93,4% nauczycielek i 97,3% dyrektorek) nie dostrzega potrzeby sięgania po wsparcie z zewnątrz. Z jednej strony, może to wskazywać na umiejętność zarządzania konfliktami przez dyrektorów lub sytuacje konfliktowe

nie były na tyle poważne w ocenie zarządzających placówką i zespołów nauczycielskich, by taka pomoc była niezbędna. Z drugiej, można przyjąć, że dyrektorzy nie korzystają z pomocy zewnętrznej w obawie, przed utratą autorytetu w oczach zarówno swojego personelu jak i osób, do których mogliby się zwrócić o tę pomoc. Zapewne niechęć dyrektorów do korzystania z pomocy zewnętrznej ma swoje źródło także w społecznym oczekiwaniu, iż sam będzie dysponował kompetencjami, które umożliwią mu rozwiązanie każdej problemowej sytuacji. Z pewnością wszelkie działania mające na celu zapobieżenie występowaniu sytuacjom konfliktowym są cennym elementem umiejętności zarządczych kadry kierowniczej. Respondentki badań (w obu grupach badanych) wskazywały na podejmowanie działań profilaktycznych w postaci m.in. organizacji szkoleń dla rad pedagogicznych w zakresie efektywnej komunikacji interpersonalnej, metod i technik radzenia sobie ze stresem, strategii rozwiązywania konfliktów czy bezpośredniej pomocy psychologicznej dla zainteresowanych nauczycieli. Dla nauczycieli ważnym elementem profilaktyki jest postawa i otwartość na dialog i innowacje nauczycielskie dyrektora placówki przedszkolnej. Takim elementem profilaktyki zdaje się być także, opracowana na wypadek konfliktu, procedura.

Na pytanie o opracowane procedury na wypadek pojawienia się konfliktu niespełna 23% nauczycielek potwierdziło ich istnienie, a w grupie dyrektorów placówek tylko 11% badanych udzieliło odpowiedzi twierdzącej. Pozostałe osoby najprawdopodobniej błędnie zrozumiały pytanie, gdyż informacje dotyczące trybów postępowania w sytuacji konfliktowej, zawarte są w Statucie każdego przedszkola. W placówkach opracowanych jest szereg osobnych procedur stanowiących osobne dokumenty (np.: procedura bezpieczeństwa w przedszkolu; procedura zarządzania ryzykiem – RODO; procedura modyfikacji programów etc.) co mogło wpłynąć na udzielane odpowiedzi. Niepokojącym jest jednak fakt braku znajomości statutu przez nauczycieli. A przecież to właśnie w tym dokumencie zawarte są zapisy regulujące wszelkie zasady wewnętrznej organizacji przedszkola, które to stanowią podstawę do podejmowania jakichkolwiek działań na terenie placówki. Być może jest to okazja do refleksji nad tym problemem.

Badane (nauczycielki i dyrektorki przedszkoli, w tym także respondentki indywidualnych wywiadów) zgodnie twierdzą, że zaangażowanie nauczycieli przedszkola w sytuacje konfliktowe odwraca ich uwagę od wspólnych celów i zadań co przekłada się z czasem na gorszą niż do tej pory jakość pracy placówki. Z uwagi

na krótkofalowe i długofalowe skutki konfliktu widzą potrzebę systematycznego doskonalenia i aktualizacji kompetencji komunikacyjnych i tych, które pomagają w radzeniu sobie ze stresem, napięciem emocjonalnym, nawiązywaniem i podtrzymywaniem relacji z innymi ludźmi, rozwiązywaniem zaistniałych konfliktów, budowaniu i utrzymywaniu klimatu grupy (Czub 1996, s. 75).

5.4 Wnioski z badań

Moje badania pozwoliły na weryfikację hipotez zakładających istnienie zróżnicowanych konfliktów (o różnej etiologii, charakterze i sile przebiegu) wewnątrz zespołów nauczycielskich, a także rozpoznania istniejących korelacji między konfliktami wewnętrznymi a czynnikami warunkującymi funkcjonowanie zawodowe nauczycieli (tj.: funkcją dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą) oraz jakością pracy placówki wychowania przedszkolnego(tj.: poziomem realizacji zadań przedszkola, poziomem jakości pracy placówki, poziomem rozwijania infrastruktury, a w szczególności bazy dydaktycznej, współpracą w zespołach nauczycielskich, poziomem zarządzania placówką oraz stylem rozwiązywania konfliktów przez dyrektorów). Istotnym było także przeprowadzenie analizy zależności pomiędzy stylem zarządzania placówką a poziomem kompetencji psychospołecznych dyrektorów przedszkoli oraz zbadanie związku między sposobem zarządzania konfliktem a stażem pracy na stanowisku kierowniczym.

Większość (z wyjątkiem dwóch) hipotez została zweryfikowana pozytywnie. Wyniki moich badań potwierdziły powszechność występowania różnorodnych konfliktów wewnętrznych, wynikających z różnych powodów i charakteryzujących się różnym natężeniem i siłą przebiegu. Rezultaty badań potwierdziły także istnienie korelacji pomiędzy występowaniem konfliktów wewnętrznych a czynnikami warunkującymi funkcjonowanie zawodowe nauczycieli przedszkoli oraz efektywnością pracy placówki. Natomiast hipotezy dotyczące istnienia zależności pomiędzy autooceną kompetencji rozwiązywania konfliktów a stażem pracy na stanowisku kierowniczym oraz związku między oceną własnych umiejętności rozwiązywania konfliktów a poziomem kompetencji psychospołecznych dyrektorów, zostały sfalsyfikowane.

Złożoność poruszonej tematyki i konstruktywne podejście do postawionych problemów badawczych pozwoliło nie tylko zobrazować zależności, które współdecydują o występowaniu konfliktów w przedszkolu, ale także specyficzną

narrację nauczycieli opisaną w ramach wykorzystanej metody *case study*. Akcentując jednak kwestię postrzegania i omawiania konfliktów, nie można zapomnieć o indywidualnym rozpoznawaniu przekonań osób uczestniczących w tego rodzaju zdarzeniach i specyfice zawodu nauczyciela, która z istoty swej generuje pytania o podmiotowość, źródła, rodzaje i charakter występujących w tym środowisku konfliktów. Z jednej strony, moje badania dowiodły, że w zespołach nauczycielskich najczęściej występują heterogeniczne typy konfliktów wewnętrznych o różnorodnym charakterze, etiologii, nasileniu oraz czasookresie trwania, a z drugiej, że staż pracy zawodowej i stopień awansu zawodowego w dużej mierze warunkują ich postrzeganie, ujawnianie i dobór sposobów ich rozwiązywania.

Analiza zebranego materiału empirycznego pozwoliła także na sformułowanie wniosku, iż istnieje związek (istotny statystycznie) konfliktu w zespole nauczycielskim z jakością realizacji funkcji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej przez nauczyciela, który w nim uczestniczy. Wykazana zależność w odniesieniu do jakości realizowanych przez nauczyciela zadań zawodowych, który w wyniku konfliktu może mieć obniżony poziom motywacji do pracy, może też być obciążony wyższym ryzykiem błędu, budzą realne obawy o jakość jego pracy i funkcjonowania całej placówki. Moje badania potwierdziły, iż są one w pełni uzasadnione, gdyż konsekwencje konfliktu przekładają się na jakość pracy pojedynczego nauczyciela, zespołu, w którym funkcjonuje oraz całej placówki przedszkolnej. Są zatem zbieżne z wynikami badań Magdaleny Grochowalskiej i Jolanty Sajdera, w myśl których jakość pracy nauczycieli w znacznym stopniu jest determinowana panującą w miejscu pracy atmosferą i relacjami interpersonalnymi.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają kompetencje psychospołeczne nauczyciela, gdyż one to właśnie - zdaniem Joanny Jarmużek - decydują o kondycji interpersonalnej danej osoby. Stanowiąc istotny element szerszego układu kompetencji osobistych, pozwalają na sprawne zarządzanie sobą w relacjach z innymi, także w sytuacjach, kiedy trzeba w umiejętny, bezkolizyjny sposób zaspokajać potrzeby własne, mając na uwadze interesy innych (Jarmużek, 2014, s. 217). Moje badania dowiodły istnienia zależności między tego rodzaju kompetencjami a przyczynami generującymi konflikty w tej grupie zawodowej.

Badania nad efektywnością pracy placówek oświatowych wskazują na pozytywny związek między dobrostanem nauczycieli (rozumianym tu jako *satysfakcja życiowa, pozytywne doświadczenia afektywne, dobre relacje z innymi ludźmi*

oraz *poczucie sensu życia* (Farnicka, Nowosad i Socha 2018, s. 72) i ich zaangażowaniem w wykonywaną pracę a organizacją, w której ją realizują (Farnicka, Nowosad i Socha 2018, s. 69-86). W oparciu o analizę treści wywiadów i analizę przypadków można potwierdzić istnienie takiego związku.

Praca zespołowa jest niezwykle efektywna dla całej społeczności, stając się narzędziem sprzyjającym otwartej dyskusji, z poziomu różnych perspektyw i integrowania ich w realne rozwiązania (Tjosvold, Wong i Chen 2015, s. 546). Rafał Fudala wskazuje jednak na paradoks funkcjonowania uczniów, ale także i nauczycieli, w postaci *dwubiegowości* kultu indywidualizmu i kultu współpracy (Fudala 2020, s. 120). Wiąże się to z jednej strony, z oczekiwaniami na przyzwolenie bycia indywidualną jednostką w społeczności, z drugiej zaś strony, oczekuje się współpracy i dostosowania się w ramach niej do sztywno określonych norm i zasad ustalanych instytucjonalnie zarówno przez władze oświatowe, jak i zasady i procedury wewnątrzszkolne (Fudala 2020, s. 120). Dla jakości pracy placówki przedszkolnej *oprócz rozwiązań instytucjonalnych w procesie organizacji współpracy niezwykle ważne są tzw. umiejętności miękkie czy innymi słowy kompetencje społeczne dyrektorów i nauczycieli* (Fudala 2020, s. 135). Wyniki moich badań są zgodne z tymi spostrzeżeniami. Kompetencje psychospołeczne są zatem istotne zarówno z punktu widzenia wykonywania, trudnej i wymagającej wielu umiejętności pracy nauczyciela, jak i z poziomu profesjonalizmu zawodowego osób sprawujących funkcje kierownicze w placówkach oświatowych. Abdikadir Issa Farah porównuje zarządzanie szkołą (placówką oświatową) do kierowania państwem podkreślając, że dyrektor takiej placówki musi być politykiem, ekonomistą, psychologiem i socjologiem (Farah 2013, s. 13). Przeprowadzone w trakcie badań rozmowy z dyrektorami wskazują na trafność tego porównania. Nadto wyniki moich badań potwierdziły także istnienie korelacji między stylem zarządzania placówką a wyborem i realizacją strategii rozwiązania konfliktu przez dyrektora. Jak również, zależność między konfliktem a jakością pracy przedszkola. Co jest zbieżne z wynikami badań Anny Sati wskazującej, że konflikt może wystąpić w każdej organizacji (w tym także w placówce edukacyjnej), a przypadku szkół/placówek oświatowych styl zarządzania konfliktem jest działaniem wspólnym, a stopień jego skuteczności determinuje rodzaj jego wpływu na efekty pracy całej instytucji (Saiti 2015, s. 582).

Moje badania potwierdziły także, wcześniej zweryfikowane empirycznie przez Deana Tjosvolda, Alfreda Shiu-ho Wonga i Nancy Yi-feng Chen założenie, że przy

rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych *jednostki i zespoły stosują różnorodne działania, od głośnej, gorącej debaty po milczenie* (Tjosvold, Wong i Chen, 2016, s.561). Są także zgodne z twierdzeniem, iż postawa automatycznego poddawania się racjom przełożonych i przystosowania się do wymogów instytucjonalnych *odpowiada naturze przedszkola, które jest instytucją sformalizowaną i stanowi część złożonej maszynierii całego systemu edukacyjnego* (Mieszalski 1997 por. Falkiewicz-Szult 2006, s. 25).

6. Postulaty dla praktyki pedagogicznej

Konflikty wewnętrzne w zespołach nauczycielskich placówek wychowania przedszkolnego są zjawiskiem powszechnym i bardzo częstym. I z tych też powodów zarówno nauczyciele, ich personel pomocniczy a także dyrektorzy winni być stosownie przygotowani do radzenia sobie z tego rodzaju sytuacjami. Wydaje się jednak, iż będzie to możliwe jedynie w przypadku, gdy oferowana im edukacja będzie obejmowała swym zakresem także obszary związane z komunikacją interpersonalną oraz radzeniem sobie w trudnych sytuacjach kryzysowych - takich jak konflikt. Tego typu kompetencje psychospołeczne są bowiem szczególnie potrzebne adeptom zawodu nauczycielskiego, gdyż oni rozpoczynając pracę zawodową będą musieli nawiązać nowe relacje z wszystkimi interesariuszami placówki wychowania przedszkolnego (tj.: dyrektorem, nauczycielami, z pozostałym personelem zatrudnionym w przedszkolu oraz dziećmi i ich rodzicami), znaleźć niejako swoje miejsce w istniejącym już zespole.

Biorąc pod uwagę wyniki moich badań zasadnym wydaje się zatem postulat rozszerzenia programów studiów pedagogicznych o przedmioty, pozwalające na nabywanie kompetencji w zakresie rozwiązywania konfliktów oraz komunikacji interpersonalnej. Obserwacja praktyki edukacyjnej pokazuje niestety, że o ile umiejętności te kształtowane są na wcześniejszych etapach edukacyjnych, to na studiach wyższych są najczęściej pomijane (co zdaje się być rezultatem dość mocno zakorzonego przekonania, iż student już je posiada) a jednak wymagają one ciągłej aktualizacji i doskonalenia. Stąd też realizacja sformułowanego powyżej postulatu, pozwoliłaby na lepsze przygotowanie do pełnienia roli nauczyciela, a tym samym przeciwdziałanie wielu trudnym sytuacjom, które mają zazwyczaj niekorzystny wpływ na funkcjonowanie jednostki, efektywność jej pracy a tym samym

przekładają się na niższą jakość pracy instytucji oświatowych, w tym szkół i przedszkoli.

7. Bibliografia

1. Apanowicz J., 2000, Metodologiczne elementy procesu poznania naukowego w teorii organizacji i zarządzania, Gdynia, Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „BERNARDINUM”.
2. Balawajder K., 1992, Konflikty interpersonalne. Analiza psychologiczna, Katowice, Uniwersytet Śląski.
3. Balawajder K., 1998, Komunikacja. Konflikty. Negocjacje w organizacji, Skrypty Uniwersytetu Śląskiego nr 540, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
4. Beck E, Orlińska-Gondor A., 2006, Stres jako kategoria jednostkowa i organizacyjna, [w:] L. Zbiegień-Maciąg, Nowe tendencje i wyzwania w zarządzaniu personelem, Kraków, Oficyna Ekonomiczna.
5. Cackowska M., 1994, Kompetencje pedagogiczne nauczycieli klas początkowych i pożądane zmiany w systemie ich kształcenia [w:] S. Palka (red.) Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej, Katowice, Wydawnictwo „Śląsk” Sp. z o. o.
6. Cieślińska J., 2014, Styl przywództwa dyrektora szkoły a rozwiązywanie konfliktów. Zwiad badawczy, Studia Edukacyjne nr 33, Poznań, Adam Mickiewicz University Press.
7. Coser L., 2009, Funkcje konfliktu społecznego, Kraków, Zakład Wydawniczy „Nomos”.
8. Creswell J.W., 2013, Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
9. Czub T., 1996, Sens, cele i zasady kształcenia liderów, [w:] red. A. Brzezińska, A. Potok (red.), Kształcenie liderów społeczności wiejskich, Poznań, Fundusz Współpracy.
10. Czupryński A., 2017, Cel poznawczy i użyteczny w naukach o bezpieczeństwie, [w:] A. Czupryński, B. Wiśniewski, J. Zboina (red.), Nauki o bezpieczeństwie. Wybrane problemy, Józefów, Wydawnictwo CNBOP-PIB.

11. Deutsch, M., 1973, *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. New Haven: Yale University Press.
12. Falkiewicz-Szult M., 2006, (Nie) jawne konflikty w instytucjach edukacyjnych na tle przemocy symbolicznej, [w:] I. Zajączkowska (red.), *Rozwiązywanie konfliktów w szkole. Materiały pokonferencyjne*, Szczecin, Oficyna Wydawnicza CdiDN
13. Farnicka M., Nowosad I., Socha R., 2018, O możliwości zastosowania kategorii dobrostanu nauczycieli i zaangażowania w pracę w badaniach szkoły jako efektywnej organizacji, *Edukacja Humanistyczna*, 1 (38).
14. Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D., 2001, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
15. Gnitecki J., 1995, *Zarys pedagogiki ogólnej*, Wydanie II, Poznań, Wydawnictwo naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
16. Grochowalska M., Sajdera J. (2017). *Placówka przedszkolna w Małopolsce miejscem współpracy nauczycieli*, [w:] I. Ocetkiewicz (red.), *Szkoła jako organizacja ucząca się? Perspektywa ewaluacji zewnętrznej*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
17. Guilfort J.P. (1965), *Fundament Statistics in Psychology and Education*, New York; za: A. Stanisław (2006). *Przystępny kurs statystyki z zastosowaniem STATISTICA.Pl na przykładach z medycyny*, T. 1 Statystyki podstawowe, Kraków, Wydawnictwo StatSoft.
18. Grzesiuk L., 2001, *Umiejętności menedżera. Psychologia stosowana dla menedżerów*, Warszawa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Handlu i Prawa im. Ryszarda Łazarskiego.
19. Hocker J, Wilmont W., 2011, *Konflikty między ludźmi*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
20. Jarmużek J., 2014, *Kompetencje społeczne nauczyciela a skuteczność pracy w szkole*. *Studia Edukacyjne*, Nr 30.
21. Juszczak S., 2005, *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Katowice, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. Gen. Jerzego Ziętka.
22. Kieżun W., 1997, *Sprawne zarządzanie organizacją*, Warszawa, Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej.

23. Kisielnicki, J., 2005, Zarządzanie organizacją, Warszawa, Oficyna Wydawnicza Wyższej szkoły Handlu i Prawa im. Ryszarda Łazarskiego.
24. Kłusek-Wojciszke B., Łosiewicz M., 2009, Style postępowania w sytuacji konfliktowej u nauczycieli i studentów – analiza empiryczna, [w:] Z. Nęcki, K. Błaszczak, R. Uździcki (red.), Komunikacja i negocjacje a współdziałanie interpersonalne, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
25. Kłusek-Wojciszke B., 2012, Metody zarządzania konfliktem w organizacjach, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego, Studia i Materiały Instytutu Transportu i Handlu Morskiego, nr 9.
26. Kmiotek K., Piecuch T., 2012, Zachowania organizacyjne. Teoria i przykłady, Warszawa, Difin.
27. Konarzewski K., 2008, Nauczyciel, [w:] K. Konarzewski (red.) Sztuka nauczania. Szkoła, Warszawa, Wydawnictwo PWN.
28. Korzeniowski L.F., 2012, Warszawa, Podstawy nauk o bezpieczeństwie.
29. Kuc B. R., 1999, Zarządzanie doskonale, Warszawa, Wydawnictwo „Oskar–Master of Biznes”.
30. Łobocki M., 2001, Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych, Kraków, Wydawnictwo IMPULS.
31. Moore Ch. W., 2012, Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów, Warszawa, Wydawnictwo Oficyna Wolters Kluwer.
32. Nowosad I., 2003, Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
33. Nowosad I., Pietrań K., Szymański M. J. (red.), 2016, Szkoła. Konflikt podmiotów? Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
34. Parafiniuk-Soińska J., 1994, Teoretyczne i empiryczne przesłanki doboru celów i treści, Szczecin, Uniwersytet Szczeciński.
35. Perkowska-Klejman A., Górka-Strzałkowska A., 2016, Szkoła jako instytucja, system społeczny i organizacja [w:] A. Minczanowska, A. Szafrńska-Gajdzica, M. Szymański (red.), Szkoła Wspólnota dążeń? Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
36. Pilch T., Bauman T., 2010, Zasady badań pedagogicznych, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie "Żak".
37. Pochtowski A., 1998, Zarządzanie zasobami ludzkimi, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Antykwa”.

38. Poczowski A., 2008, Zarządzanie zasobami ludzkimi, Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne
39. Poplucz J., 1973, Konflikty w zespołach nauczycielskich. Wpływ konfliktów na funkcję pedagogiczną szkoły, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
40. Pyżalski J., Merecz D., 2010, Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem, Kraków, Wydawnictwo Impuls.
41. Robbins S., 1998, Zachowania w organizacji, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
42. Robbins S., Judge T., 1998, Zachowania w organizacji, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
43. Robbins S., DeCenzo D., 2002, Podstawy zarządzania, Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
44. Robbins S., Judge T., 2012, Zachowania w organizacji, wydanie III zmienione, Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
45. Rubacha K., 2008, Metodologia badań nad edukacją, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
46. Rummel-Syska Z., 1990, Konflikty organizacyjne, Ujęcie mikrospołeczne, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
47. Salejko-Szyszczyk I., 2011, Klasyfikacja konfliktów w przedsiębiorstwie. Acta Universitatis Nicolai Copernici. Zarządzanie, 38, 137–148.
48. Sedlak K. (red.), 1994, Polubić biznes, Kraków, Wydawnictwo PSB.
49. Sikora J., 1998, Zarządzanie konfliktem w zakładzie pracy, Bydgoszcz, Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu Organizacyjnego.
50. Stoner J. A. F., Wankel Ch. 1997, Kierowanie, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
51. Szempruch J., 2013, Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne, Kraków, Oficyna Wydawnicza "Impuls".
52. Sztumski J., 1995, Wstęp do metod i technik badań społecznych, Katowice Wydawnictwo: "Śląsk" Wydawnictwo Naukowe.
53. Sztumski J., 2010, Wstęp do metod i technik badań społecznych, Katowice, „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe

54. Thomas K.W, Kilmann R. H., 1974, Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument, New York, Xicom, Tuxedo,
55. Tjosvold, D., 2006, Defining conflict and making choices about its management: Lighting the dark side of organizational life. *International Journal of Conflict Management*, 17(2).
56. Webber R. A., 1997, *Zasady zarządzania organizacjami*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
57. Więcek-Janka E, 2006, *Zmiany i konflikty w organizacji*, Poznań, Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej.
58. Wiśniewska E., 2021, *Autonomia Nauczyciela - wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje*, *Spółeczeństwo Edukacja Język*, Tom 14/2021.

8. Netografia

1. Catana L., 2016, Conflicts between Teachers: Causes and Effects. In: Sandu, A., Frunza, A., Gorghiu, G., & Ciongaru, E. (Eds.), *New Approaches in Social and Humanistic Sciences* (pp.89-93). Bologna: MEDIMOND, ISBN 978-88-7587-728-6, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3342158> [dostęp: 01.09.2022].
2. Cieślińska J., 2014, Styl przywództwa dyrektora szkoły a rozwiązywanie konfliktów. *Zwiad badawczy, Studia Edukacyjne* nr 33, Poznań, Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2879-0. ISSN 1233-6688 [dostęp: 25.08.2022].
3. Encyklopedia Zarządzania. Model stylów zachowania się w sytuacji konfliktowej Thomasa-Kilmanna https://mfiles.pl/pl/index.php/Test_Kilmana [dostęp: 22.07.2022].
4. Farah, A.I., 2014, School Management: Characteristics of Effective Principal. *Global Journal of Human-Social Science Research*, 13 https://globaljournals.org/GJHSS_Volume13/2-School-Management-Characteristics.pdf [dostęp: 21.08.2022].
5. Fudala, R. (2021). Współpraca czy konflikt? O relacji między instytucją przedszkola a rodzicem. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Paedagogica*, 13, <https://studiapaedagogica.up.krakow.pl/article/view/8573> [dostęp: 13.08.2022].

6. Isa A. A., 2015, Conflicts in organizations: Causes and Consequences, Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research (JEPER), ISSN: 2408-6231 (Online) Vol. 2, N0.11. Pp 54-59
7. Kłusek B., 2009, Kwestionariusz stylów rozwiązywania konfliktów, Czasopismo Psychologiczne, Tom 15, Nr 1.
<http://www.czasopismopsychologiczne.pl/files/articles/2009-15-kwestionariusz-stylw-rozwizywania-konfliktw.pdf> [dostęp: 04.06.2022].
8. Tjosvold D., Wong A. S. H., Chen N. Y. F., 2016, Constructively managing conflicts in organizations, in: Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior March 2014. 1:545–68. doi: 10.1146/annurev-orgpsych-031413-091306 [dostęp 19.08.2022].
9. Van de Vliert, E., de Dreu, C.K.W., 1994, "Optimizing performance by conflict stimulation", International Journal of Conflict Management, Vol. 5 No. 3. <https://doi.or10.1108/eb022743> [dostęp: 19.08.2022]

