



UNIWERSYTET
EKONOMICZNY
W POZNANIU

Maria Barbara Zawilska

Kierowanie konfliktami
w zarządzaniu szkołą ponadgimnazjalną

Conflict management
in upper secondary school

Praca doktorska

Promotor: prof. zw. dr hab. Kazimierz Krzakiewicz

Promotor pomocniczy: dr Agnieszka Ignyś

Pracę przyjęto dnia.....

Podpis promotora

Spis treści

WSTĘP	4
Rozdział 1. Szkoła w polskim systemie oświaty	10
1.1. Struktura polskiego systemu oświaty	10
1.2. Analiza interesariuszy szkoły publicznej	26
Rozdział 2. Konflikt w organizacji	35
2.1. Istota i pojęcie konfliktu.....	35
2.2. Ewolucja poglądów na temat konfliktu.....	36
2.3. Typologie konfliktów w organizacji	39
2.4. Źródła konfliktów w organizacji	45
2.5. Sytuacja konfliktowa w organizacji	48
2.6. Zachowania ludzi w sytuacjach konfliktowych	53
2.7. Wpływ konfliktów na poziom efektywności organizacji.....	62
Rozdział 3. Wybrane aspekty kierowania konfliktami	65
3.1. Istota procesu kierowania konfliktami	65
3.2. Strategie, metody i techniki kierowania konfliktami	72
3.3. Style kierowania konfliktami	87
3.4. Komunikacja interpersonalna w procesie kierowania konfliktami	91
Rozdział 4. Charakterystyka procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych.....	100
4.1. Cele i założenia postępowania badawczego	100
4.2. Ograniczenia postępowania badawczego.....	103
4.3. Charakterystyka próby badawczej	105
4.4. Źródła konfliktów w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych.....	106
4.5. Strategie i metody kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych	113

4.6. Preferowane style kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych	119
Rozdział 5. Dojrzałość procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych.....	126
5.1. Dojrzałość procesu kierowania konfliktami.....	126
5.2. Ocena poziomu dojrzałości procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych	133
ZAKOŃCZENIE	141
Bibliografia	149
Akty prawne	161
Spis rysunków	162
Spis tabel.....	163
Spis wykresów	164
Załącznik 1.....	165
Załącznik 2.....	176

WSTĘP

Konflikty są elementem życia człowieka, są zjawiskiem powszechnym i tak naturalnym, że nie uważa się ich za coś wyjątkowego i niezgodnego z naturą ludzką. Mimo to ludzie obawiają się konfliktów, postrzegając je najczęściej jako coś niebezpiecznego. Przyczyn takiego postrzegania konfliktów nie należy doszukiwać się w samych konfliktach, lecz w braku umiejętności kierowania nimi.

Konflikty są zjawiskiem dynamicznym i złożonym. Złożoność terminu „konflikt” znajduje odzwierciedlenie w odmiennych sposobach jego definiowania. Część autorów [Bernard 1951; Schmidt i Kochan 1972, za: Koc 2011, s. 193] traktuje konflikty jako sprzeczność celów lub interesów oraz wynikające z nich działania dwóch lub więcej osób. Inni autorzy [Osgood 1961; Deutsch i Krauss 1962 za: Koc 2011, s. 193] uważają, że konflikty są wynikiem sprzecznych „właściwości” dwóch lub więcej osób o odmiennej osobowości, emocjonalnej lub poznawczej.

Konflikty są zjawiskiem występującym powszechnie, jakkolwiek ich problematyka nie zawsze była przez teoretyków zarządzania doceniana. Jeszcze w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku konflikty były traktowane jako zaburzenia, które przeszkadzają organizacji w realizacji założonych celów. Na przestrzeni lat ukształtowały się trzy różne grupy poglądów na temat konfliktów: tradycyjny, szkoły stosunków międzyludzkich i interakcyjny.

Pogląd tradycyjny zakładał, że konflikty są czymś złym i zawsze wywołują skutki niekorzystne dla organizacji. Należy unikać konfliktów, gdyż ich obecność wskazuje, że w organizacji dzieje się źle. Dobrym wskaźnikiem oceny jakości pracy organizacji jest brak konfliktów. Stosownie z kolei do poglądów szkoły stosunków międzyludzkich konflikty są zjawiskiem naturalnym i nieuniknionym. Nie muszą być szkodliwe, bo mogą się stać źródłem pozytywnych zmian w organizacji. Pogląd interakcyjny zakłada, że konflikty są konieczne, aby organizacja mogła efektywnie funkcjonować [Robins i DeCenzo, 2002; Kisielnicki 2005; Robbins i Judge 2012].

Konflikty odgrywają ważną rolę w zarządzaniu szkołą. Zarządzanie jest pojęciem, które odnosi się do działalności gospodarczej i osiągnięcia w niej korzystnych rezultatów. Obejmuje również oddziaływanie na ludzi wykorzystujących zasoby w procesie gospodarowania. Podmiotem zarządzania jest zawsze człowiek lub zespół ludzi, natomiast przedmiotem jest człowiek lub zespół ludzi i rzeczy, którymi się posługuje lub które wykorzystuje w procesie gospodarowania. Zarządzanie organizacją w ujęciu funkcjonalnym koncentruje się na

podstawowych rodzajach działań, które obejmują funkcje: planowania, organizowania, motywowania i kontrolowania. W stosunku do ujęcia funkcjonalnego alternatywnym podejściem jest ujęcie procesowe, które traktuje zarządzanie jako proces [Krzakiewicz i Cyfert 2015, s. 24-28].

Definicja zarządzania odnosi się również do zarządzania szkołą, która jest organizacją społeczną o specyficznych celach. Jest podstawowym elementem systemu oświaty, instytucją edukacyjno-usługową, realizującą cele: dydaktyczne (kształcenia), wychowawcze i opiekuńcze.

Konflikty w organizacji mogą być funkcjonalne lub dysfunkcjonalne. Konflikty funkcjonalne mają na zarządzanie organizacją wpływ motywacyjny, innowacyjny, identyfikacyjny. Funkcja motywacyjna zawarta jest w przekonaniu, że konflikty zmuszają do aktywności i krytycznego spojrzenia na funkcjonowanie organizacji – sygnalizują nieprawidłowości. Funkcja innowacyjna stwarza potrzebę zmian, bywa źródłem nowych, kreatywnych pomysłów. Funkcja identyfikacyjna przyczynia się do większego zaangażowania pracowników w sprawy organizacji. Konflikty mogą się stać dysfunkcjonalne, gdy w organizacji jest ich dużo lub gdy nie są objęte procesem kierowania konfliktami. Wtedy dezorganizują pracę organizacji, przeszkadzają w osiągnięciu jej celów. Obniża się motywacja pracowników, ich wydajność i jakość pracy. Zazwyczaj towarzyszą temu negatywne emocje [Coleman 2005; Kisielnicki 2005].

Aby konflikt mógł odgrywać pozytywną rolę w zarządzaniu szkołą, muszą być spełnione określone warunki. Cała społeczność szkolna musi akceptować możliwość wystąpienia konfliktów oraz posiadać odpowiednią wiedzę i wystarczające umiejętności w zakresie kierowania konfliktami rozumiane jako: planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrolowanie działań, które pozwolą czerpać korzyści z konfliktów w organizacji i zminimalizują niekorzystne konsekwencje dla organizacji.

Analizując wpływ konfliktów na zarządzanie szkołą, należy uwzględnić ich poziom w organizacji. Gdy jest on bardzo niski, wówczas organizacji grozi stagnacja, gdy zaś jest wysoki, pojawia się niebezpieczeństwo jej rozpadu. Najkorzystniejszy jest taki poziom konfliktu, który zapobiega stagnacji, ale nie jest na tyle wysoki, by utrudniał efektywne funkcjonowanie organizacji. W takim przypadku konflikt będzie stymulował kreatywność i umożliwi zmiany w organizacji [Stoner i Wankel 1997].

Występowanie konfliktów w szkołach jest nieuniknione, niezależnie od tego, jak wysoce wykwalifikowani są dyrektorzy i grono pedagogiczne.

W literaturze przedmiotu zagadnienia dotyczące konfliktów w organizacji są szeroko

omawiane. Analizowane są ich źródła, typy, strategie, metody oraz style kierowania konfliktami. Istnieje jednak luka poznawcza dotycząca kierowania konfliktami w zarządzaniu szkołą.

Zasadne wobec tego jest poszukiwanie rozwiązań następujących problemów badawczych:

- Jakie źródła konfliktów występują w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych?
- Jakie strategie i metody kierowania konfliktami są wykorzystywane w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych?
- Jakie style kierowania konfliktami są preferowane w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych?
- Jaki jest poziom dojrzałości procesu kierowania konfliktami w zarządzaniu publicznymi szkołami ponadgimnazjalnymi?

Głównym celem rozprawy jest identyfikacja i ocena procesu kierowania konfliktami oraz ocena dojrzałości tego procesu w zarządzaniu szkołą ponadgimnazjalną.

Realizacja celu głównego wymagała sformułowania i osiągnięcia celów szczegółowych o charakterze systematyzującym i poznawczo-wyjaśniającym:

Cele systematyzujące obejmują analizę i ocenę literatury polskiej i zagranicznej w zakresie:

- szkoły w polskim systemie oświaty, struktury polskiego systemu oświaty oraz interesariuszy szkoły,
- konfliktów w organizacji – istoty konfliktu, ewolucji poglądów na temat konfliktu, typologii konfliktów w organizacji, źródeł konfliktów, przebiegu sytuacji konfliktowej, zachowań ludzi w sytuacjach konfliktowych oraz wpływu konfliktów na poziom efektywności funkcjonowania organizacji,
- kierowania konfliktami w organizacji – istoty procesu kierowania konfliktami, strategii i metod kierowania konfliktami, stylów kierowania konfliktami, komunikacji interpersonalnej w procesie kierowania konfliktami,
- dojrzałości procesu kierowania konfliktami w organizacji.

Cele poznawczo-wyjaśniające obejmują:

- zidentyfikowanie źródeł konfliktów w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych,
- ustalenie strategii i metod kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych,

- zidentyfikowanie stylów kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych,
- ustalenie poziomu dojrzałości procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych,

Zakres pracy wynika z przyjętych celów rozprawy.

Zakres przedmiotowy to procesy kierowania konfliktami w zarządzaniu publicznymi szkołami ponadgimnazjalnymi województwa wielkopolskiego.

Zakres podmiotowy w warstwie empirycznej to publiczne szkoły ponadgimnazjalne – na dzień 1 marca 2015 roku w województwie wielkopolskim funkcjonowały 263 szkoły ponadgimnazjalne, które były szkołami samodzielnymi lub zespołami szkół.

Zakres przestrzenny obejmuje województwo wielkopolskie.

Zakres czasowy w warstwie empirycznej obejmuje 2015 rok.

Przyjęte cele przesądziły o teoretyczno-empirycznym charakterze rozprawy. W części teoretycznej wykorzystano zarówno pierwotne, jak i wtórne źródła informacji. Do źródeł wtórnych zalicza się polską i zagraniczną literaturę z zakresu procesu kierowania konfliktami oraz jego dojrzałości w zarządzaniu szkołą. Analiza literatury przedmiotu pozwoliła usystematyzować wiedzę dotyczącą istoty konfliktu, procesu kierowania konfliktami oraz dojrzałości tego procesu w zarządzaniu szkołą.

Ze względu na tematykę rozprawy część empiryczno-analityczna została oparta na wynikach badań przeprowadzonych wśród dyrektorów i nauczycieli szkół objętych badaniem. W ramach badań pierwotnych na potrzeby dysertacji zostały przeprowadzone badania ilościowe z zastosowaniem kwestionariuszy ankiet. Dobór próby miał charakter celowy. Kwestionariusze ankiet zostały przekazane dyrektorom i nauczycielom publicznych szkół ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego. Zakres merytoryczny ankiet objął zagadnienia dotyczące procesu kierowania konfliktami oraz dojrzałości procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego.

Przyjęty cel i przedmiot pracy narzucały określoną logikę wywodu, co wyraża się w przyjętej konstrukcji rozprawy. Zasadnicza część pracy składa się z pięciu rozdziałów, jest poprzedzona wstępem i podsumowana zakończeniem. Pierwsze trzy rozdziały mają charakter teoretyczny, czwarty jest metodyczno-empiryczny, a piąty rozdziałem empiryczno-analitycznym.

Przedmiotem rozważań zawartych w rozdziale pierwszym są zagadnienia związane ze szkołą w polskim systemie oświaty. Zaprezentowano w nim strukturę polskiego systemu oświaty oraz poddano analizie interesariuszy szkoły. Analizując szkołę jako organizację, przedstawiono ją w trzech ujęciach: rzeczowym, atrybutowym i czynnościowym [Bielski 2002, s.29]. Na podstawie ustawy o systemie oświaty zaprezentowano podział szkół na szkoły publiczne i niepubliczne. Wśród szkół, które obejmuje system oświaty w Polsce są szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne. Spośród szkół ponadgimnazjalnych wyróżnia się: licea ogólnokształcące, technika i zasadnicze szkoły zawodowe. Szkoły ponadgimnazjalne obejmują szkoły specjalne, integracyjne, dwujęzyczne, z oddziałami integracyjnymi, dwujęzycznymi i sportowymi, sportowe, mistrzostwa sportowego, rolnicze i leśne [Ustawa o systemie oświaty].

Drugi rozdział został poświęcony konfliktom. Przedstawiono w nim istotę i pojęcie konfliktu. Zaprezentowano różne poglądy na temat konfliktu i typologie konfliktów w organizacji oraz omówiono ich źródła w organizacji. Przedstawiono jedno z powszechnie wykorzystywanych narzędzi analizy źródeł konfliktów, tzw. koło konfliktu, stworzone przez amerykańskiego mediatora Christophera Moore'a. Omówiono sytuację konfliktową w organizacji, chociaż wykazanie uniwersalnych i stałych prawidłowości jest trudne ze względu na niejednorodność i ograniczoną porównywalność sytuacji konfliktowych. Zwrócono uwagę na zachowania ludzi w organizacji w obliczu konfliktu. Odwołując się do badań, wskazano i omówiono pięć cech osobowości, które okazały się istotne przy wyjaśnianiu indywidualnych zachowań pracowników w organizacji. Ukazano wpływ konfliktów na poziom efektywności organizacji.

Trzeci rozdział przedstawia wybrane aspekty procesu kierowania konfliktami. Omówiono w nim istotę procesu kierowania konfliktami. Na potrzeby dysertacji opracowano definicję procesu kierowania konfliktami, zgodnie z którą jest to: planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrolowanie działań, które pozwolą czerpać korzyści z obecności konfliktów w organizacji i zminimalizują niekorzystne konsekwencje dla organizacji. Zaprezentowano strategie i metody kierowania konfliktami. Omówiono style kierowania konfliktami na podstawie kwestionariusza Thomasa-Kilmanna: unikanie, rywalizację,

akomodację (dostosowanie się, uleganie), kompromis, współpracę. Ukazano rolę komunikacji interpersonalnej w procesie kierowania konfliktami.

Celem rozdziału czwartego jest charakterystyka procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych. Omówiono tutaj cele i założenia postępowania badawczego oraz jego ograniczenia. Dokonano charakterystyki próby badawczej.

W rozdziale tym zaprezentowano wyniki badań ilościowych dotyczących:

- źródeł konfliktów w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych,
- strategii i metod kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych,
- preferowanych stylów kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych.

Celem rozdziału piątego jest ocena dojrzałości procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych. Zaprezentowano w nim pojęcie dojrzałości procesu kierowania konfliktami w organizacjach. Na potrzeby dysertacji opracowano definicję oraz zaproponowano autorską konstrukcję modelu dojrzałości procesu kierowania konfliktami, którą wykorzystano do oceny poziomu jego dojrzałości w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego.

Pracę podsumowuje zakończenie, w którym omówiono realizację celów o charakterze systematyzującym i poznawczo-wyjaśniającym oraz wskazano kierunki doskonalenia procesu kierowania konfliktami w zarządzaniu publicznymi szkołami ponadgimnazjalnymi.

Rozdział 1. Szkoła w polskim systemie oświaty

1.1. Struktura polskiego systemu oświaty

Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej „stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa. Kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniem zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka [Ustawa o systemie oświaty 1991].

Termin „oświata” jest definiowany, jako „stan i proces upowszechnienia wykształcenia i kultury w społeczeństwie, osiągnięty przez działalność zarówno szkolnictwa, jak i wielu różnych instytucji pozaszkolnych” [Encyklopedia powszechna 1992].

W. Okoń przez pojęcie „oświata” rozumie „działalność polegającą na upowszechnieniu wykształcenia ogólnego i zawodowego oraz realizowaniu określonych celów wychowawczych dla zapewnienia jednostkom wszechstronnego rozwoju i pomyślnej egzystencji, a społeczeństwu więzi kulturalnych łączących jego przeszłość historyczną z terażniejszością [...]. W pojęciu oświaty mieści się całość tej działalności realizowanej poprzez system wychowania w rodzinie, system kształcenia równoległego i system kształcenia ustawicznego” [Okoń 2001, s. 279].

Oświata „obejmuje całokształt (ogół) instytucji edukacyjnych i dokonujących się w nich intencjonalnych i w miarę racjonalnych procesów służących kształtowaniu osobowości człowieka – zarówno dzieci, młodzieży, jak i ludzi dorosłych. Jest ona działaniem, którego celem jest doprowadzenie jednostek i całego społeczeństwa do określonego poziomu rozwoju umysłowego i zawodowego. Proces ten realizuje się głównie przez opracowywanie treści umysłowych i poznawanie różnych zjawisk kultury” [Różycka 2004].

Jak wynika z powyższych definicji, pojęcie oświaty jest szerokie [Dziwulak 1995, s. 8].

Oświata pełni funkcje społeczne wobec innych systemów współczesnego społeczeństwa: administracji, samorządów gospodarczych, ochrony zdrowia, wymiaru sprawiedliwości i innych.

Dobrze funkcjonująca oświata spełnia różne funkcje. Poprzez funkcję ekonomiczną, oświata zapoznaje uczących się z nowymi technologiami pracy i nową organizacją pracy, co przyczynia się do lepszej wydajności pracy ludzi zatrudnionych na danym odcinku. Od poziomu edukacji zależy jakość przyszłych kadr pracowniczych. Kolejną ważną funkcją społeczną oświaty jest integracja. Oświata pełni także funkcje polityczne. Przez przekazywanie wiedzy i kształtowanie poglądów oraz ocen przyczynia się do wzmocnienia

wielu grup społecznych oraz ich dążeń społecznych i politycznych. Oświata pełni również funkcję kulturową. Jest więc formą przekazu i utrwalania dziedzictwa kulturowego. Niewątpliwie jedną z ważniejszych jest funkcja różnicująca oświaty. Przez możliwości kształcenia się ludzi w różnych szkołach i na odmiennych kierunkach oraz na różnych poziomach doprowadza się do wykształcenia ludzi w różnych obszarach, przygotowuje się specjalistów do pracy w różnych zawodach i na zróżnicowanych stanowiskach. Często mówi się o funkcji konstruktywnej oświaty. Wyraża się ona w stymulowaniu rozwoju, wzmaganiu społecznej twórczości i kreatywności. Można wymienić jeszcze wiele innych funkcji oświaty, jak: popularyzacyjną, kompensacyjną, ideologiczną czy propagandową. Wszystkie te funkcje dowodzą ważności oświaty jako jednego z segmentów życia określonej społeczności [Różycka 2004].

Pojęcie oświaty zostało włączone w pewien system, a więc „układ elementów mających określoną strukturę, stanowiący logicznie uporządkowaną całość” [Sobol 2003]. We współczesnej literaturze termin „system oświaty” jest różnie rozumiany.

System oświaty w Polsce to ustanowiona przez państwo polskie struktura organizacyjna zapewniająca w szczególności realizację prawa do nauki poprzez kształcenie, wychowanie i opiekę. Warto podkreślić, że w przepisach ustawy o systemie oświaty brak jest legalnej definicji pojęcia „systemu oświaty”. Nie mając możliwości ujęcia tego zjawiska w definicję legalną, ustawodawca posłużył się opisem systemu oświaty zarówno od strony przedmiotowej, jak również podmiotowej [Pilich 2009, s. 29-37].

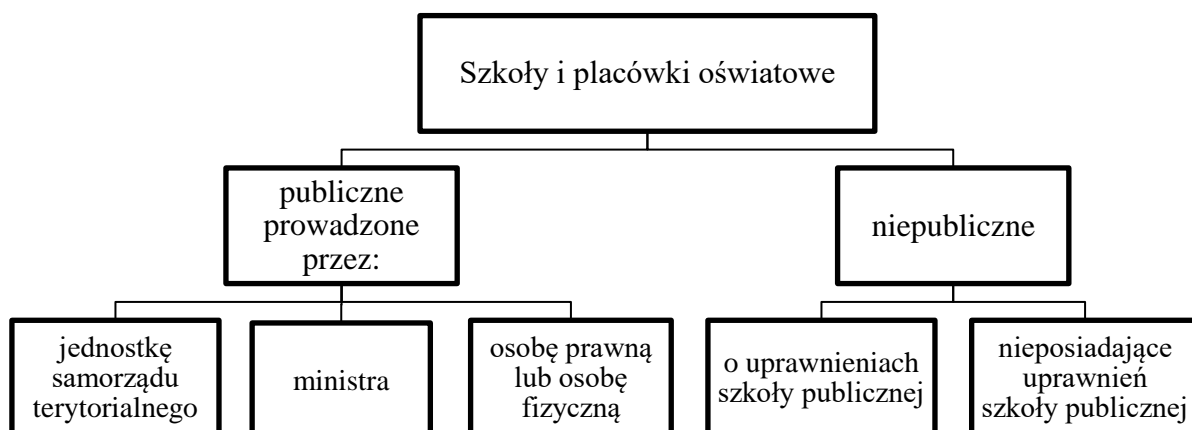
Organizacja i działalność systemu oświaty zostały określone w szczególności w wielokrotnie nowelizowanej Ustawie z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty. Zasadniczą zmianę w tym systemie wprowadzono w 1999 roku.

Zgodnie z art. 1 ustawy o systemie oświaty z 1991 roku, system oświaty zapewnia w szczególności:

- 1) realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju;
- 2) wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny;
- 3) możliwość zakładania i prowadzenia szkół i placówek przez różne podmioty;
- 4) dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej;

- 5) możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami;
 - a) opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania indywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych;
- 6) opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie;
- 7) upowszechnianie dostępu do szkół, których ukończenie umożliwia dalsze kształcenie w szkołach wyższych;
- 8) możliwość uzupełniania przez osoby dorosłe wykształcenia ogólnego, zdobywania lub zmiany kwalifikacji zawodowych i specjalistycznych;
- 9) zmniejszanie różnic w warunkach kształcenia, wychowania i opieki między poszczególnymi regionami kraju, a zwłaszcza ośrodkami wielkomiastowymi i wiejskimi;
- 10) utrzymywanie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach i placówkach;
- 11) upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej;
- 12) opiekę uczniom pozostającym w trudnej sytuacji materialnej i życiowej;
- 13) dostosowywanie kierunków i treści kształcenia do wymogów rynku pracy;
 - a) kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym;
- 14) przygotowywanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia;
- 15) warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego;
- 16) upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowanie właściwych postaw wobec zagrożeń i sytuacji nadzwyczajnych.

Szkoła jest podstawowym ogniwem systemu oświaty. Ustawa o systemie oświaty [art. 5 ust.1 ustawy o systemie oświaty] podzieliła szkoły na szkoły publiczne i niepubliczne (zob. rysunek 1).



Rysunek 1. Klasyfikacja szkół i placówek ze względu na organ prowadzący

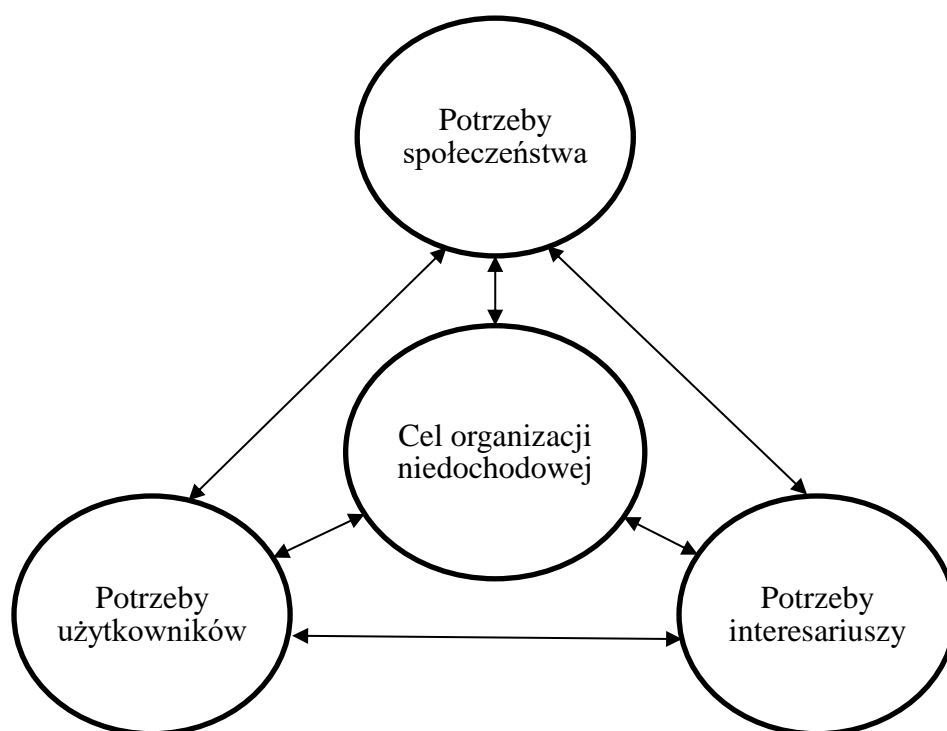
Źródło: Rup 2005, s. 9

Szkoły publiczne, zgodnie z [art. 58 ustawy o systemie oświaty], to szkoły prowadzone przez ministra edukacji i inne organy administracji rządowej, gminę i związek komunalny. Zakładane mogą być przez osoby fizyczne lub prawne, ale tylko za zgodą właściwego organu samorządu terytorialnego.

Szkoły publiczne zapewniają bezpłatne nauczanie w zakresie ramowych planów nauczania, przeprowadzają rekrutację uczniów zgodnie z zasadą powszechnej dostępności, zatrudniają nauczycieli posiadających odpowiednie kwalifikacje, realizują ustalone dla danego typu szkoły minimum programowe przedmiotów obowiązkowych oraz ramowy plan nauczania, a także realizują ustalone przez ministra edukacji narodowej zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz umożliwiają uzyskanie świadectw i dyplomów państwowych [art. 7 ust. 1 ustawy o systemie oświaty].

Z kolei szkoły niepubliczne mogą być zakładane również przez osoby prawne (poza ministrem, innymi organami administracji rządowej, gminą i związkiem komunalnym) i osoby fizyczne. Osoba prawna czy fizyczna może założyć szkołę niepubliczną po uzyskaniu wpisu do ewidencji prowadzonej przez kuratora oświaty właściwego dla siedziby szkoły. Szkoły niepubliczne nie posiadają osobowości prawnej, a ich założyciele mogą je prowadzić na zasadzie organizacji non-profit lub też organizacji gospodarczej. Finansowane są jak szkoły publiczne, a także z takich dochodów jak: chesne, wpisowe, dotacje czy wpłaty na komitet rodzicielski. Wśród szkół niepublicznych wyróżnia się szkoły społeczne i prywatne [Bednarska-Wnuk 2010, s. 20-21].

Szkoły publiczne jako organizacje są także obiektem badań zarządzania publicznego [Kožuch 2004, s. 53]. W związku z tym, szkołę publiczną można nazwać organizacją publiczną, która podejmuje działania w interesie publicznym i urzeczywistnia swoje główne cele poprzez wpływ na inne organizacje lub na niezinstytucjonalizowanych uczestników danej społeczności [Kožuch 2004, s. 83]. Takie organizacje realizują różne cele formułowane przez licznych interesariuszy. Natomiast w organizacjach gospodarczych najważniejsze jest osiągnięcie zysku [Kožuch 2004, s. 92]. Wielowymiarowy cel organizacji nieochodowej przedstawia rysunek 2.



Rysunek 2. Wielowymiarowy cel organizacji nieochodowej

Źródło: Kożuch 2004, s. 93

Szkoły publiczne jako organizacje publiczne cechuje większa otwartość na wpływ otoczenia. Wzajemne oddziaływanie sprzyja dopasowaniu działalności szkoły do rzeczywistych potrzeb publicznych. Duża otwartość, którą znamionuje przenikanie idei i różnorodnych informacji, leży w interesie szkoły, jak i środowisk, na rzecz których one działają. Szkoły niepubliczne cechują się innymi kryteriami racjonalności mogą więc pozwolić sobie na ignorowanie otoczenia [Kožuch 2005, s. 35].

Szkoły publiczne są organizacjami niebiznesowymi, realizują cele społeczne, jednak wymaga się od nich narzędzi odpowiednich dla organizacji gospodarczych (np. opracowania planów, budżetowania czy kontroli posiadanych zasobów i innych). Specyficzny charakter szkoły publicznej jako organizacji wymaga innego paradygmatu zarządzania niż w organizacjach gospodarczych, które realizują zadania sprawdzonych wzorców i reguł postępowania. Szkoły powinny uwzględniać takie elementy, które zapewnią dyrektorowi autonomię oraz właściwy poziom świadczonych usług edukacyjnych [Bednarska-Wnuk 2010, s. 22].

Szkoły publiczne i niepubliczne dzielą się na następujące typy [art. 9 ust.1 ustawy o systemie oświaty]:

- sześciolletnią szkołę podstawową;
- trzyletnie gimnazjum, dające możliwość dalszego kształcenia w szkołach, o których mowa w pkt 3 lit. a-c i e, w którym w ostatnim roku nauki przeprowadza się egzamin gimnazjalny;
- szkoły ponadgimnazjalne.

Szkoły ponadgimnazjalne publiczne i niepubliczne dzielą się na następujące typy [art.9 ust.1 ustawy o systemie oświaty]:

- trzyletnią zasadniczą szkołę zawodową, której ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie, a także dalsze kształcenie począwszy od klasy drugiej liceum ogólnokształcącego dla dorosłych,
- trzyletnie liceum ogólnokształcące, którego ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego,
- czteroletnie technikum, którego ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie, a także uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego,
- szkołę policealną dla osób posiadających wykształcenie średnie, o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku, umożliwiającą uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie,
- trzyletnią szkołę specjalną przysposabiającą do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów

z niepełnosprawnościami sprzężonymi, której ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa potwierdzającego przysposobienie do pracy.

Szkoła podstawowa i gimnazjum mogą być tylko szkołami publicznymi lub niepublicznymi o uprawnieniach szkoły publicznej [art. 8 ustawy o systemie oświaty].

Szkołą zgodnie z ustawą o systemie oświaty kieruje nauczyciel mianowany lub dyplomowany, któremu organ prowadzący powierzył stanowisko dyrektora [art. 36 ust. 1 ustawy o systemie oświaty]. Szkołą może również kierować osoba niebędąca nauczycielem, która zostaje powołana przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny, ale nie może ona sprawować nadzoru pedagogicznego. W takim wypadku nadzór pedagogiczny sprawuje nauczyciel, który zajmuje inne stanowisko kierownicze w danej szkole [art. 36 ust. 2 ustawy o systemie oświaty; Lorens 2012, s.28-49; Kurzyna-Chmiel 2009, s.130].

Stanowisko dyrektora jest powierzane na okres pięciu lat [art 36a ust. 8 ustawy o systemie oświaty]. Istnieje możliwość powierzenia stanowiska na okres krótszy, ale nie krótszy niż jeden rok szkolny, w uzgodnieniu z kuratorem oświaty [Kurzyna-Chmiel 2009, s. 131].

Ustawa z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty (tekst jednolity: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz.2572 ze zm.) i Ustawa z dnia 26.01.1982r. – Karta Nauczyciela (tekst jednolity: Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 ze zm.) jako podstawowe akty prawne regulujące działalność oświatową, określają zadania dyrektora szkoły.

Dyrektor zgodnie z art. 39 ust. 1 ustawy o systemie oświaty kieruje działalnością szkoły, reprezentując ją również na zewnątrz. Sprawuje nadzór pedagogiczny oraz sprawuje opiekę nad uczniami, tworząc im odpowiednie warunki do harmonijnego rozwoju psychofizycznego poprzez aktywne działania prozdrowotne. Realizuje uchwały rady szkoły i rady pedagogicznej w ramach ich kompetencji stanowiących. Dysponuje środkami określonymi w planie finansowym szkoły. Wykonuje zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę oraz zadania wynikające z przepisów szczegółowych. Jest odpowiedzialny za właściwą organizację i przebieg sprawdzianów i egzaminów przeprowadzanych w placówce. Stwarza warunki do działania w szkole wolontariuszy, stowarzyszeń i innych organizacji. Współpracuje ze szkołami wyższymi oraz zakładami kształcenia nauczycieli.

Dyrektor szkoły jest kierownikiem zakładu pracy dla zatrudnionych nauczycieli i pracowników niebędących nauczycielami, w związku z tym decyduje w sprawach [art. 39 ust. 3 ustawy o systemie oświaty]:

- zatrudniania i zwalniania nauczycieli oraz innych pracowników szkoły,

- przyznawania nagród oraz wymierzania kar porządkowych nauczycielom i innym pracownikom szkoły,
- występowania z wnioskami w sprawach odznaczeń, nagród i innych wyróżnień dla nauczycieli i innych pracowników szkoły.

Poziom podejmowanych decyzji wpływa na efektywność funkcjonowania organizacji. Specyfika procesu decyzyjnego w szkołach wynika [Flajsok, Męczyńska i Michina 2013, s. 84-85]:

- ze struktury systemu oświaty,
- z jednoosobowej odpowiedzialności dyrektora szkoły za efekty podejmowanych decyzji,
- ze swoistego wpływu otoczenia na funkcjonowanie szkoły,
- z charakteru świadczonych usług dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych.

W strukturze oświatowej dyrektor publicznej szkoły charakteryzuje się podwójną przynależnością organizacyjną, jest podwładnym w stosunku do władz oświatowych i organu prowadzącego szkołę. Ustawa o systemie oświaty wskazuje na istnienie kolegialnych podmiotów, które mogą wspierać dyrektora w wypełnianiu zadań.

Dyrektor szkoły współpracuje z radą szkoły lub placówki, radą pedagogiczną, rodzicami i samorządem uczniowskim [art. 39 ust. 4 ustawy o systemie oświaty].

Rada szkoły [art. 50 ust. 2 ustawy o systemie oświaty] uczestniczy w rozwiązywaniu spraw wewnętrznych szkoły, a także uchwała statut szkoły; opiniuje projekt planu finansowego szkoły; może występować do organu sprawującego nadzór pedagogiczny nad szkołą z wnioskami o zbadanie i dokonanie oceny działalności szkoły, jej dyrektora lub innego nauczyciela zatrudnionego w szkole; wnioski te mają dla organu charakter wiążący; opiniuje plan pracy szkoły, projekty innowacji i eksperymentów pedagogicznych oraz inne sprawy istotne dla szkoły; z własnej inicjatywy ocenia sytuację oraz stan szkoły lub placówki i występuje z wnioskami do dyrektora, rady pedagogicznej, organu prowadzącego szkołę oraz do wojewódzkiej rady oświatowej, w szczególności w sprawach organizacji zajęć, o których mowa w art. 64 ust. 1 pkt 2, 5 i 6.

W celu wspierania działalności statutowej rada szkoły lub placówki może gromadzić fundusze z dobrowolnych składek oraz innych źródeł.

W skład rady szkoły wchodzi [art. 51 ust. 1 ustawy o systemie oświaty (z zastrzeżeniem ust. 1a–1c)], w równej liczbie: nauczyciele wybrani przez ogół nauczycieli; rodzice wybrani przez ogół rodziców; uczniowie wybrani przez ogół uczniów.

Rady szkoły nie powołuje się w szkołach, w których ze względu na specyfikę organizacji pracy i zadania nie ma możliwości wyłonienia stałej reprezentacji rodziców lub uczniów [art. 52 ust.1 ustawy o systemie oświaty]. W szkołach, w których rada szkoły nie została powołana, zadania rady szkoły wykonuje rada pedagogiczna [art.52 ust.2 ustawy o systemie oświaty]. Rada pedagogiczna stanowi zbiorowość wszystkich pracujących w niej nauczycieli. Na czele rady pedagogicznej stoi dyrektor szkoły.

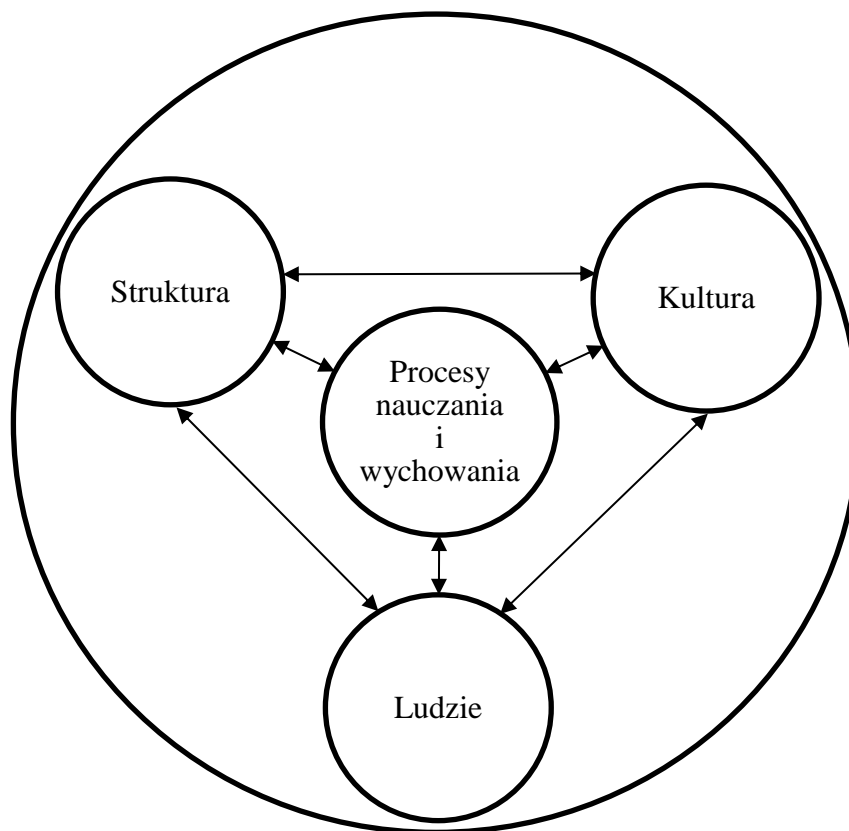
Rada rodziców reprezentuje rodziców uczniów w danej szkole [art.54 ust.1 ustawy o systemie oświaty]. Może występować do dyrektora i innych organów szkoły, organu prowadzącego szkołę oraz organu sprawującego nadzór pedagogiczny z wnioskami i opiniami we wszystkich sprawach szkoły lub placówki.

Do kompetencji rady rodziców [art. 54 ust. 2 ustawy o systemie oświaty), należy: uchwalanie w porozumieniu z radą pedagogiczną: programu wychowawczego szkoły, skierowanego do uczniów oraz programu profilaktyki dostosowanego do potrzeb rozwojowych uczniów oraz potrzeb danego środowiska, obejmującego wszystkie treści i działania o charakterze profilaktycznym skierowane do uczniów, nauczycieli i rodziców; opiniowanie programu i harmonogramu poprawy efektywności kształcenia lub wychowania szkoły; opiniowanie projektu planu finansowego składanego przez dyrektora szkoły.

Samorząd uczniowski w szkole tworzą wszyscy uczniowie szkoły [art. 55 ustawy o systemie oświaty]. Organy samorządu są jedynymi reprezentantami ogółu uczniów. Regulamin samorządu nie może być sprzeczny ze statutem szkoły. Samorząd może przedstawiać radzie szkoły, radzie pedagogicznej oraz dyrektorowi wnioski i opinie we wszystkich sprawach szkoły, w szczególności dotyczących realizacji podstawowych praw uczniów.

Szkoła jest instytucją, która wpisuje się w życie każdego człowieka. W interpretacji słownikowej termin „szkoła” pochodzi od greckiego słowa- *scholè*, co oznacza spokój, czas wolny przeznaczony na wypoczynek po pracy, na naukę. W języku potocznym to instytucja oświatowo-wychowawcza, budynek (budynek) [Bogaj 2006, s. 18].

W Polsce dopiero w 1773 r. zaczęto poświęcać więcej uwagi szkole jako organizacji oraz roli dyrektora w jej zarządzaniu. Powołano wówczas Komisję Edukacji Narodowej i stało się to punktem przełomowym w postrzeganiu pracy dyrektora szkoły i funkcjonowaniu szkoły w środowisku. Niektórzy organ ten utożsamiają z obecnym Ministerstwem Edukacji Narodowej [Litak 2005, s. 223]. Model szkoły prezentuje rysunek 3.



Rysunek 3. Model szkoły

Źródło: Bednarska-Wnuk 2010, s. 17

Model szkoły zawiera cztery elementy [Bednarska-Wnuk 2010, s. 17]:

- procesy nauczania i wychowania,
- strukturę,
- kulturę,
- ludzi.

Procesy nauczania i wychowania odgrywają ważną, pomocną rolę w kształtowaniu uczniów. Na strukturę składa się wewnętrzna organizacja szkoły (podział na klasy czy hierarchia władzy). Kulturę tworzą normy i wartości, relacje między ludźmi oraz zwyczaje i tradycje uznawane przez szkołę. Kategoria ludzie to podmioty edukacyjne, które wchodzi w skład szkoły.

Analizując szkołę jako organizację, należy zaznaczyć, że termin „organizacja” używany jest w trzech ujęciach [Bielski 2002, s. 29]:

- rzeczowym,

- atrybutowym,
- czynnościowym.

W ujęciu rzeczowym organizacja jest określana jako „rzecz zorganizowana, w której skład wchodzi ludzie i aparatura” [Zieleniewski 1975, s. 267]. W odniesieniu do ludzi mamy na uwadze: dyrektora szkoły, nauczycieli, personel administracyjny, uczniów, rodziców i innych przedstawicieli oświaty. Z kolei aparatura to wszystkie środki niezbędne do realizacji zadań.

W ujęciu atrybutowym organizację definiuje się jako „pewien szczególny rodzaj stosunków części do siebie i do złożonej z nich całości, przy czym poszczególne części przyczyniają się do jej powodzenia” [Jarosiewicz 2004, s. 443].

Organizacja w ujęciu czynnościowym to „tworzenie lub przekształcenie zorganizowanej całości – ludzi i aparatury” [Bielski 2002, s. 30].

Szkoła jest złożoną organizacją. Składają się na nią [Banach 1997, s. 160]:

- wielorakość celów i jej funkcji;
- duże napięcie emocjonalne: powodzenia i niepowodzenia dydaktyczne i wychowawcze;
- indywidualizacja metod oddziaływania i pracy, gdyż występują różne zachowania uczniów i nauczycieli, a także różne style dyrektorskiego kierowania;
- trudności w wymiarze efektów działania;
- próby reformowania odgórnego i oddolnego, przyswajania nowości i ich odrzucania;
- studia nad przeszłością i przyszłością.

Szkołę można określić jako [Seitz i Capaul, za: Otręba 2012, s. 28]:

- system społeczny – znaczenie ma długotrwałe oddziaływanie, które osiąga się dzięki procesowi kształcenia;
- system celowo zorientowany – szkoła oprócz realizacji celów kształcenia i wychowania, musi uwzględniać cele otoczenia;
- system gospodarczy – szkoła musi osiągnąć efekty edukacyjny, ale starając się zrobić to wydajnie kosztowo;
- system społeczno-techniczny – zasoby ludzkie osiągają efekty za pomocą środków technicznych.

Szkoła charakteryzuje się następującymi cechami [Elsner 1999, s. 153 i n.]:

- działania podejmowane przez szkołę są ukierunkowane na wszechstronny rozwój uczniów,
- uczeń jest postrzegany, jako aktywny uczestnik procesu uczenia się, a nauczyciel, – jako doradca w tym zakresie,
- cała społeczność szkolna jest nastawiona na wprowadzanie innowacji,
- rozwój indywidualny pracowników i szkoły jest postrzegany, jako zwarta całość,
- w przygotowaniu uczniów do życia w społeczeństwie wykorzystywana jest technologia informacyjna,
- szkoła jest otwarta na potrzeby społeczności oraz wszechstronną współpracę ze środowiskiem,
- jest ukierunkowana na przygotowanie uczniów do stawania się obywatelami Europy.

Szkoła jako instytucja oświatowo-wychowawcza koncentruje się na realizacji celów i zadań [Ustawa o systemie oświaty]:

- kształcenia,
- wychowania,
- opieki.

Kształcenie (ang. *education, instruction*) – jest to pojęcie wieloznaczne; może oznaczać: zjawisko, czynność, a także stan pożądany, czyli cel kształcenia (kanon kształcenia ogólnego) lub wynik, stan końcowy (wykształcenie) [Piotrowski i Saloni 2000, s.141].

Kształcenie to „system działań zmierzających do tego, aby uczącej się jednostce lub zbiorowi jednostek umożliwić:

- poznanie świata, jaki stworzyła natura i jaki zawdzięczamy kulturze, włącznie z nauką, sztuką i techniką;
- przygotowanie się do zmieniania świata poprzez rozwinięcie kwalifikacji fizycznych i umysłowych, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań oraz potrzeb i umiejętności samokształceniowych;
- ukształtowanie indywidualnej osobowości poprzez rozwinięcie postaw twórczych oraz osobistego stosunku do wartości moralnych, społecznych, poznawczych, artystycznych i religijnych” [Okoń 2001, s. 190].

Proces kształcenia to „uporządkowany w czasie ciąg zdarzeń obejmujący te czynności nauczyciela i uczniów, ukierunkowane przez odpowiedni dobór celów i treści, oraz te warunki i środki, które służą wywołaniu zmian w uczniach, stosownie do przyjętych celów kształcenia” [Okoń 1998, s. 132].

Cz. Kupisiewicz [2005, s. 44-46] ogólne cele kształcenia określa w następujący sposób: „cel główny to zapewnienie uczniom optymalnego rozwoju umysłowego i może on być zrealizowany poprzez:

- zaznajomienie uczniów z podstawami usystematyzowanej wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, technice i kulturze w zakresie umożliwiającym rozumienie najważniejszych rzeczy, zjawisk, wydarzeń i procesów oraz operatywne wykorzystywanie tej wiedzy w życiu;
- zapoznavanie uczniów z określonymi dziedzinami oraz wyposażenie ich w odpowiednie umiejętności;
- rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych, tzn. ich samodzielnego i krytycznego myślenia, uwagi, wyobraźni, pamięci, fantazji i różnorodnych umiejętności praktycznych;
- zapoznavanie uczniów z najważniejszymi we współczesnym świecie systemami wartości, czyli spójnymi merytorycznie i logicznie poglądami i przekonaniem, wyznaczającymi stosunek do świata oraz ukierunkowującymi postępowanie ludzi;
- wdrażanie uczniów do samokształcenia, wyrabianie u nich potrzeby stałego, a równocześnie systematycznego uzupełniania i wzbogacania posiadanej wiedzy w drodze świadomego uczenia się pozaszkolnego;
- zaznajomienie uczniów z ogólnymi podstawami produkcji i organizacji pracy w zakresie wytwórczości przemysłowej, gospodarki rolno-handlowej i usług.

Ten rodzaj kształcenia określa się mianem „nakierowanego na działanie” [Glockel 1990, s.142 i nast.].

Przedstawione szczegółowe cele kształcenia odnoszą się do pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi i młodzieżą w różnych typach szkół i na różnych szczeblach nauczania. Mają charakter wytycznych kierunkowych. Dalszej konkretyzacji służą cele zawarte w planach i programach nauczania [Kupisiewicz 2005, s. 46].

Termin „proces kształcenia” obejmuje nauczanie i uczenie się, ale również kształtowanie wychowanka przy jego własnym, podmiotowym udziale [Okoń 1998, s. 129].

Nauczanie jest definiowane jako planowana i systematyczna praca nauczyciela z uczniami, polegająca na wywoływaniu i utrwalaniu zmian w ich wiedzy, dyspozycjach, postępowaniu i całej osobowości – pod wpływem uczenia się i opanowania wiedzy, przeżywania wartości i własnej działalności praktycznej. Uczenie się jest procesem, w toku którego na podstawie doświadczenia, poznania i aktywności powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte” [Okoń 1998. s. 55 - 56].

Najważniejsze składniki systemu kształcenia to [Okoń 1998, s. 62]:

- nauczyciele, ich kompetencje, metody pracy i zaangażowanie,
- uczniowie, ich potrzeby, motywacje i metody pracy,
- treść kształcenia, jej dobór i układ oraz sposoby sprawdzania osiągniętych wyników,
- środowisko kształcenia, czyli środki kształcenia i jego społeczno-materialne warunki.

Ze względu na treści edukacji kształcenie dzielimy na: ogólne i zawodowe. Kształcenie ogólne umożliwia opanowanie wiedzy, sprawności i postaw niezbędnych wszystkim obywatelom kraju, które otwierają drogę do wyższych szczebli kształcenia. Kształcenie zawodowe umożliwia opanowanie wiedzy związanej z wybranym zawodem i zawodami pokrewnymi. To opanowanie metod, środków i form pracy zawodowej oraz rozwinięcie zainteresowań i uzdolnień potrzebnych w związku z wykonywanym zawodem.

Oprócz podstawowych odmian wyróżnia się kształcenie specjalne, które obejmuje dzieci i młodzież z dysfunkcjami rozwojowymi, kształcenie dorosłych, zwane kształceniem ustawicznym lub kształceniem przez całe życie oraz kształcenie równoległe, czyli oprócz kształcenia szkolnego i ustawicznego ten tor kształcenia jest realizowany przez środki masowego przekazu i różne organizacje.

Proces kształcenia, w którym uczestniczy jednostka, może być organizowany zarówno przez instytucje, głównie szkołę, rodzinę, zakład pracy, jak i przez pojedyncze osoby. Wynikiem kształcenia jest wykształcenie, które może być ogólne lub zawodowe, ale nie oznacza procesu, tylko stan fizyczny, do którego doprowadziło kształcenie ogólne lub zawodowe. Od celów, treści i bogactwa form kształcenia zależy charakter i jakość wykształcenia [Okoń 1998, Okoń 2001].

Wychowanie to świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywołanie

zamierzonych zmian w osobowości wychowanka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznawaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno-motywacyjną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia” [Okoń 2001, s. 445].

Proces wychowania jest uwarunkowany wieloma czynnikami. Źródło wychowania tkwi zarówno w środowisku zewnętrznym człowieka, jak i w nim samym. Proces wychowawczy ma strukturę bardzo złożoną i wieloetapową.

Proces i wyniki wychowania kształtują się więc pod wpływem [Okoń 2001, s. 445]:

- świadomego i celowego oddziaływania osób i instytucji na wychowanie (m.in. rodziców, nauczycieli, szkoły, organizacji społeczno-politycznych i kulturalnych);
- systemu wychowania równoległego, a zwłaszcza odpowiednio zorganizowanego wpływu środków masowego oddziaływania;
- wysiłków jednostki wkładanych w kształtowanie własnej osobowości.

Generalnym celem współczesnej szkoły jest „wychowanie człowieka, który będzie wyposażony w pewien określony zespół sprawności, w pewien zespół etycznych rygorów, które potocznie można nazwać ukształtowaniem sumienia oraz w zespół przeświadczeń dotyczących własnej osoby, jej tożsamości i godności” [Banach 1997, s. 34].

Pierwszy cel osiąga się dając człowiekowi umiejętność posługiwania się wytworami cywilizacji. Osiągnięcie drugiego celu można nazwać procesem uspołecznienia. Trzeci cel polega na ukształtowaniu przekonania o własnej godności i wiary we własne możliwości.

Zarówno kształcenie jak i wychowanie można porównać do wywoływania zmian w życiu człowieka, jego życiu biologicznym, społecznym i duchowym. Dawniej za wywoływanie tych zmian obarczano głównie szkołę. Obecnie za te procesy nie mniej odpowiedzialna jest rodzina, rówieśnicy, mass media i szeroko pojmowane środowisko społeczno-kulturowe [Okoń 1998, s. 58].

Opieka nad dziećmi, młodzieżą, to ogół działań podejmowanych przez instytucje w celu zaspokojenia codziennych potrzeb oraz wszechstronnego rozwoju ich osobowości. Wiąże się ona z wychowaniem; wychowanie służy aktywizacji i usamodzielnianiu jednostek pozostających pod opieką. Do instytucji zapewniających opiekę całkowitą zalicza się: rodzinę, dom dziecka, żłobek, przedszkole. Opiekę częściową zapewniają: szkoła, internat, świetlica, klub, pałac młodzieży i inne [Okoń 2001, s. 275].

W osiągnięciu celów szkoły bardzo ważną rolę odgrywają: wykształcona kadra pedagogiczna, nadzór oświatowy, rodzice, środowisko, baza lokalowa i dydaktyczna oraz zabezpieczenie budżetowe skarbu państwa, samorządów lokalnych [Okoń 2001, s. 283; Stankiewicz 2000, s. 138].

Polski system edukacji funkcjonuje w warunkach [Furmanek 2009, s. 29]:

- coraz większej powszechności,
- przemian w zakresie demografii i mobilności społecznej,
- narastania potrzeb wychowawczych,
- zjawisk nierówności społeczno-bytowych,
- nowych wymogów w zakresie wiedzy i umiejętności,
- zwiększenia liczby dysfunkcji rozwojowych,
- dynamizmu transformacji,
- konieczności uczenia się przez całe życie,
- europejskiego wymiaru kształcenia.

Prawidłowo funkcjonująca polska szkoła jest zorientowana na współczesność i przyszłość. Priorytetowymi zadaniami systemu edukacji szkolnej w latach 2007-2020 są [Banach 2009, s. 42]:

- przygotowanie uczących się do funkcjonowania w tworzącym się społeczeństwie informacyjnym,
- dostosowanie edukacji do zmian w gospodarce,
- reforma systemu edukacji nauczycielskiej,
- zapewnienie wzrostu nakładów na edukację.

Szkoła powinna stawać się żywym środowiskiem społeczno-pedagogicznym i systemem organizacyjnym dla uczniów, nauczycieli, rodziców oraz sojuszników szkół. Liczne prace naukowe prezentują różne wizje szkoły przyszłości. Najbardziej pożądana jest wizja reskolaryzacji, która zakłada istnienie szkoły innej niż obecna. Szkoła w świetle rosnących aspiracji i potrzeb jej wszystkich podmiotów powinna świadomie i efektywnie stwarzać im możliwości kreowania własnej teraźniejszości i przyszłości [Banach 2009, s. 44-45].

Według T. Pilcha [1994, s. 4] szkoła przyszłości to szkoła wysokich kompetencji, promująca nowoczesność, otwartość na świat, podatność na innowacje oraz nauczająca bezwzględnej uczciwości.

W kreowaniu tożsamości współczesnej szkoły istotne są następujące czynniki [Gajda 2004, s. 64-65]:

- Antropologiczno-humanistyczna zasada edukacji, która wyraża się w doborze treści i form kształcenia i oznacza budowanie wspólnoty ludzi na szczeblu lokalnym, regionalnym, narodowym, zjednoczonej Europy i całego globu. Kształcenie i samokształcenie powinno być oparte na dobrach kultury intelektualnej, artystycznej i moralnej. Wychowanie powinno się odbywać w duchu tolerancji i zrozumienia dla odrębności i inności, w poszanowaniu praw człowieka.
- Kształtowanie zdecydowanej postawy aksjologicznej, która umożliwi dokonać wyboru wartości kreujących pełną osobowość. Wartości, które pozwolą żyć w duchu szacunku dla innych, wolnym od nacjonalizmu, fobii narodowych, wyznaniowych i fanatyzmów. Wychowanie nacechowane empatią i tolerancją. Kreowanie wielopłaszczyznowej tożsamości poprzez dialog i spotkanie kultur [Boski, Jarymowicz i Malewska-Peyre 1992; Szczepański 2004, s. 59].
- Podniesienie poziomu kultury pedagogicznej nauczycieli, ich kompetencji merytorycznych i metodycznych.

Współczesna szkoła to również współczesny nauczyciel, który zaczyna być określany mianem przedsiębiorcy posiadający rynek określany przez potrzeby edukacyjne obecnych i potencjalnych uczniów [Hasińska 2001, s. 102]. Nauczyciel XXI wieku powinien być przygotowany do kształcenia człowieka wielowymiarowego, tj. autonomicznego, wolnego, twórczego, jak również otwartego i samodzielneho. Nauczyciel w pracy z młodzieżą, która przeżywa wiele problemów emocjonalnych, duchowych, socjalnych, musi się nauczyć dostrzegać i diagnozować ich potrzeby, niepokoje, lęki i frustracje, które mogą się stać źródłem konfliktów. Muszą pomóc uczniom dostosować się do nowej rzeczywistości i nowych wyzwań cywilizacyjnych [Lenart 2012, s. 164].

1.2. Analiza interesariuszy szkoły publicznej

Jednym z ważniejszych elementów decydujących o poziomie funkcjonowania organizacji jest jej otoczenie. Z punktu widzenia organizacji i osób zarządzających niezwykle istotne jest rozpoznanie środowiska, w którym funkcjonuje ich organizacja. Ważna jest znajomość problemów, z którymi mogą się spotkać oraz szans i zagrożeń na nich czekających.

Funkcjonowanie szkoły publicznej trudno sobie wyobrazić w oderwaniu od otoczenia. Szkoła pozostaje w interakcji z otoczeniem przyrodniczym (naturalnym) i otoczeniem

społecznym [Urbanowska-Sojkin, Banaszyk i Witczak 2007, s. 17]. Składniki otoczenia wpływają na jej działanie i jednocześnie są pod jej oddziaływaniem [Gościński 1997, s. 36]. Analizując otoczenie szkoły, można się odwołać do myśli socjologicznej F. Znanieckiego, według którego „szkoła jest terenem, na którym krzyżują się niezliczone i różnorodne działania zewnętrzne, a jej odosobnienie staje się często niemal fikcją” [Znaniecki 1973, s. 188]. Wzajemne oddziaływanie na siebie szkół publicznych i otoczenia sprzyja dopasowaniu ich działalności do rzeczywistych potrzeb publicznych. To pokrywa się z interesem zarówno szkoły, jak i otoczenia.

Otoczenie organizacji według J.A.F. Stonera jest synonimem środowiska zewnętrznego i jest definiowane jako elementy poza organizacją, które mają związek z jej funkcjonowaniem. Wśród elementów wymienia się elementy o bezpośrednim i pośrednim oddziaływaniu. Do elementów o bezpośrednim oddziaływaniu, które możemy określić jako interesariuszy, czyli „grupy lub osoby bezpośrednio zainteresowane działalnością organizacji w jej dążeniu do osiągnięcia celów” [Stoner, Freeman i Gilbert 2001, s. 80], zaliczają się akcjonariusze, związki zawodowe, dostawcy, osoby i instytucje bezpośrednio wpływające na daną organizację. Elementy o pośrednim oddziaływaniu kształtują klimat, w którym dana organizacja funkcjonuje. Należą do nich: technika, gospodarka i polityka w danym społeczeństwie. Elementy pośrednie mogą się przekształcić w elementy bezpośrednie [Stoner Freeman i Gilbert 2001, s. 79].

Zaprezentowana definicja ma charakter uniwersalny i można ją zastosować do każdego środowiska, w którym funkcjonuje dana organizacja. Nie wymaga modyfikacji ze względu na zmieniające się otoczenie, np. związane z postępem cywilizacyjnym.

Inna definicja przedstawia otoczenie jako „wszystkie zjawiska, procesy i podmioty, które nie wchodzi w skład przedsiębiorstwa, ale są z nim związane przez proces wzajemnego oddziaływania. Tym samym otoczenie stwarza szanse bądź zagrożenia dla jego dalszego przetrwania lub rozwoju” [Urbanowska-Sojkin, Banaszyk i Witczak 2007, s. 104].

Z kolei J. Żurek otoczenie definiuje jako „zbiór różnego rodzaju uwarunkowań społeczno-politycznych, ekonomiczno-prawnych, organizacyjnych, techniczno-technologicznych, kulturowych oraz demograficznych, o charakterze krajowym i międzynarodowym, oddziałujących w sposób bezpośredni i pośredni na zachowanie się podmiotów gospodarczych stwarzających z jednej strony szanse ich rozwoju, z drugiej zaś – narzucających pewne ograniczenia” [Żurek 2007 s. 56]. Ta definicja pozwala wskazać z jakimi problemami może się spotkać organizacja oraz jaki mogą mieć one wpływ na jej funkcjonowanie.

W literaturze przedmiotu dokonano podziału otoczenia z uwzględnieniem różnorodnych kryteriów. Za najpopularniejsze kryterium uznano podział na [Urbanowska-Sojkin, Banaszyk i Witczak 2007, s. 105]:

- makrootoczenie (dalsze),
- mikrootoczenie (bliższe).

Makrootoczenie (otoczenie dalsze, ogólne) to „zjawiska, procesy i przedmioty, które zasadniczo oddziałują na organizację pośrednio, obiektywnie, stwarzają ramy działalności. Mikrootoczenie (otoczenie bezpośrednie, zadaniowe, społeczne) to „zjawiska, procesy i podmioty, które oddziałują bezpośrednio na organizację i są przedmiotami jego oddziaływań” [Urbanowska-Sojkin, Banaszyk i Witczak 2007, s. 105].

W ramach otoczenia wymieniono elementy składowe [Urbanowska-Sojkin, Banaszyk i Witczak 2007, s. 105]:

- Otoczenie ekonomiczne obejmuje „zjawiska i procesy ekonomiczne, powstające jako rezultat świadomej i celowej działalności gospodarczej osób fizycznych i podmiotów gospodarczych, a także organów władzy”. Za podstawowe wskaźniki otoczenia ekonomicznego przyjmuje się: produkt globalny, inflację, wielkość i strukturę popytu, podaży, skalę i rodzaj bezrobocia, kondycję ekonomiczną organizacji, skłonność do inwestycji, wielkość, strukturę i skłonność do konsumpcji” (...) [Urbanowska-Sojkin, Banaszyk i Witczak 2007, s. 106].
- Otoczenie społeczno-kulturowe (niekiedy jego elementy przedstawiane są samodzielnie, nazywane otoczeniem społecznym i otoczeniem kulturowym). „Otoczenie społeczne obejmuje zjawiska i procesy dotyczące ogółu ludzi pozostających ze sobą w różnorodnych relacjach, a także instytucji związanych z jego funkcjonowaniem” [Urbanowska-Sojkin, Banaszyk i Witczak 2007, s. 109].
„Otoczenie kulturowe obejmuje poglądy, idee, pojęcia polityczne, społeczne, prawne, etyczne, religijne, filozoficzne, uznawane i akceptowane w określonym czasie i w określonych warunkach przez jednostki, grupy społeczne kraju, w skali międzynarodowej lub globalnej” [Urbanowska-Sojkin, Banaszyk i Witczak 2007, s. 111].
- Otoczenie technologiczno-techniczne (nazywane często technologicznym). „Technologia to wiedza o sposobach wytwarzania lub przetwarzania dóbr naturalnych w dobra użyteczne. Technika to środki materialne do realizacji celów działalności

gospodarczej oraz umiejętność posługiwania się tymi środkami” [Urbanowska-Sojkin, Banaszyk i Witczak 2007, s. 112].

- Otoczenie prawno-instytucjonalne (przedstawiane niekiedy jako polityczno-prawne lub oddzielnie, jako otoczenie polityczne i otoczenie prawne). „Stwarza podmiotom gospodarczym ramy organizacyjno-prawne działalności gospodarczej, która podlega regulacjom w zakresie jej podejmowania (konieczność spełniania określonych warunków do prowadzenia działalności gospodarczej) oraz prowadzenia na obszarze kraju i w innych krajach” [Urbanowska-Sojkin, Banaszyk i Witczak 2007, s. 111 -112].

I. Bednarska-Wnuk [2010, s. 23] otoczenie organizacji dzieli na:

- ogólne (pośrednie),
- bezpośrednie.

Otoczenie ogólne jest wspólne dla wielu organizacji, a otoczenie bezpośrednie jest inne dla każdej organizacji [Bielski 2002, s. 73].

Otoczenie ogólne zawiera elementy, które mogą oddziaływać na organizację. Czasami są to bliżej nieokreślone czynniki i siły, które wpływają na funkcjonowanie organizacji. Należą do nich następujące elementy [Griffin 1997, s. 104 -107]:

- ekonomiczne,
- techniczne,
- socjokulturowe,
- prawno-polityczne,
- międzynarodowe.

W kontekście funkcjonowania szkoły publicznej element ekonomiczny, czyli ogólna kondycja systemu gospodarczego, odgrywa ważną rolę. Określają ją takie kategorie ekonomiczne, jak: popyt, podaż, dochód realny, poziom cen, stopa inflacji oraz inne zmienne, które kształtują stan rynku. Sytuacja ekonomiczna wymusza zmiany w każdej organizacji – zarówno gospodarczej, jak i non-profit – dostosowując zakres działań do jej poziomu. W przypadku ograniczenia dotacji budżetowych dyrektor podejmuje takie działania, jak: wynajem pomieszczeń czy pobieranie opłat za dodatkowe zajęcia [Mikołajczyk 2003, s.23].

Element techniczny obejmuje: maszyny, urządzenia, infrastrukturę techniczną oraz wiedzę pracowników, z której szkoła może korzystać. Zastosowanie tego elementu jest widoczne

w pracy codziennej w zakresie teleinformatyki, informatyki i telekomunikacji. Bardzo szybki rozwój w tym wymiarze determinuje społeczność szkolną do edukacji permanentnej.

Element socjokulturowy obejmuje nawyki, wartości i demograficzne cechy społeczeństwa, w którym funkcjonuje organizacja. Ważnym aspektem w tym wypadku jest struktura demograficzna, która znacząco wpływa na długookresową strategię danej organizacji.

Element prawno-polityczny to „państwowa regulacja działalności gospodarczej i ogólne stosunki pomiędzy gospodarką a państwem” [Griffin 1997, s. 107].

Państwo poprzez zmiany w przepisach prawnych może wpływać na funkcjonowanie każdej organizacji, również szkoły. Element prawno-polityczny kształtowany jest przez regulacje i dokumenty międzynarodowe, np. strategię lizbońską, deklarację bolońską czy deklarację kopenhaską, które decydują o nowym kształcie edukacji i wpływają na treść nowych dokumentów krajowych.

Element międzynarodowy to „zakres, w jakim organizacja uczestniczy w działalności gospodarczej w innych krajach lub pozostaje pod jej wpływem” [Griffin 1997, s. 103]. Analiza tego elementu ma szczególne znaczenie w warunkach integracji Polski z Unią Europejską. Wiele szkół prowadzi wymianę uczniów w ramach umów partnerskich, tworzy klasy językowo-autorskie oparte na wspólnych programach nauczania. Odbywają się wyjazdy studyjne dyrektorów i nauczycieli w celu obserwacji i nauki najlepszych praktyk nauczania i zarządzania placówką oświatową.

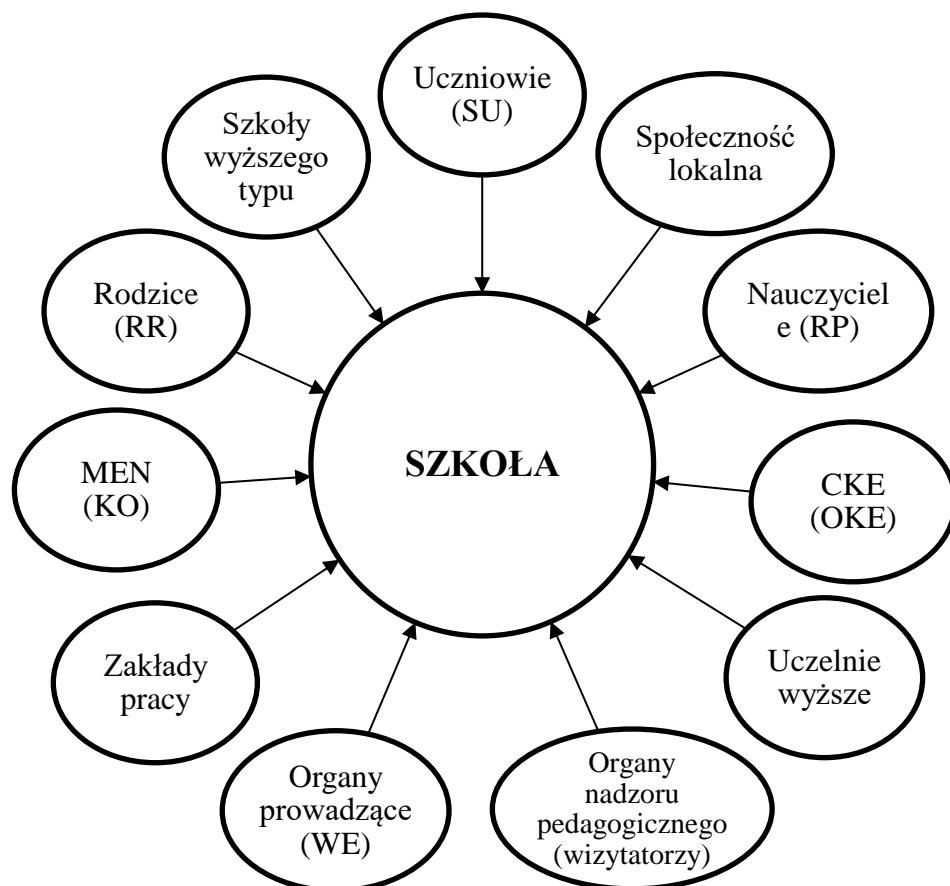
Analiza otoczenia bezpośredniego pozwala zauważyć, że choć jest zmienne i złożone, to dostarcza organizacji dokładniejszych informacji na temat szans i zagrożeń niż otoczenie pośrednie. Otoczenie bezpośrednie cechuje sprzężenie zwrotne, co oznacza, że podmioty wchodzące w skład organizacji oddziałują na nią, ale organizacja również ma możliwość oddziaływania na te podmioty.

Do elementów bezpośrednich otoczenia szkoły zalicza się [Bielski 2002, s. 73]:

- konkurentów – wszystkie placówki edukacyjne, które konkurują o zasoby, czyli uczniów, świadczone usługi edukacyjne – takie same lub podobne;
- klientów (odbiorców) – uczniowie danej szkoły i ich rodzice;
- lokalny rynek pracy – nadmiar lub niedobór nauczycieli na danym terytorium;
- dostawców – organizacje, które dostarczają szkole innych zasobów, np. dbają o wyposażenie stołówek;

- regulatorów – jednostki, które kontrolują pracę szkoły (kuratoria, Ministerstwo Edukacji, Sanepid, straż pożarna i inne);
- grupy interesu – organizacje utworzone przez swoich uczestników, np. związki zawodowe;
- właścicieli – tę grupę tworzą właściwe organy samorządu terytorialnego, które są odpowiedzialne za dany typ szkoły;
- sojuszników strategii, czyli organizacje, które współpracują ze sobą w ramach wspólnego przedsięwzięcia, np. nauczyciele dwóch szkół przygotowują olimpiadę przedmiotową dla danego regionu czy województwa.

W odniesieniu do szkoły publicznej, oprócz przytoczonych elementów otoczenia bezpośredniego, wymienia się inne typy interesariuszy, np. domy kultury, biblioteki, ośrodki doskonalenia nauczycieli czy placówki oświatowo-wychowawcze [Plawgo, Szpak i Radzinow 2006, s. 76]. Mapę interesariuszy szkoły prezentuje rysunek 4.



Rysunek 4. Mapa interesariuszy szkoły

Źródło: Flajszok, Męczyńska i Michna 2013, s. 43

Spośród interesariuszy szkoły Flajszok, Męczyńska i Michna [2013, s. 42-43] wymieniają: uczniów (SU), nauczycieli (RP), rodziców (RR), MEN (KO), organy prowadzące (WE), organy nadzoru pedagogicznego (wizytatorów), CKE (OKE), społeczność lokalną, zakłady pracy, szkoły wyższego typu, uczelnie wyższe.

Jak wskazuje T. Pszczołowski [1978, s. 156], otoczenie jest heterogeniczne, składa się z wielu elementów. Definiowane jest jako „to, z czego wyodrębniony został dany system i co ma na niego wpływ poprzez wejścia i na co ma wpływ poprzez wyjścia”.

W modelu St. Gallera interesariusze zostali podzieleni na dwie grupy. Pierwszą z nich stanowią – konkurencja, dostawcy i państwo. Druga grupa dotyczy tworzonej przez organizację wartości – to opinia publiczna, inwestorzy, klienci, współpracownicy [Rüegg-Stürn 2002, za: Otręba: 2012, s. 48-49]. W danym modelu generalną zasadą jest zachowanie równowagi pomiędzy pierwszą a drugą grupą, mając na uwadze, że każda organizacja, działając w niestabilnym otoczeniu, musi swoją ofertę przystosować nie tylko do wymogów ilościowych, ale również jakościowych, jakie zgłaszają obecni oraz potencjalni nabywcy tej oferty [Szołtysek 2003, s. 44].

Grupy interesariuszy w organizacji szkolnej wg modelu St. Gallera przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Interesariusze w organizacji szkolnej

Cel analizy grupy interesariuszy	Grupy według modelu St. Gallera	Interesariusze w organizacji szkolnej
Tworzenie ram organizacyjnych lub dostarczanie zasobów	konkurencja	<ul style="list-style-type: none"> • szkoły tego samego typu
	dostawcy	<ul style="list-style-type: none"> • nauczyciele, stowarzyszenia nauczycieli, ośrodki doskonalenia nauczycieli
	państwo	<ul style="list-style-type: none"> • państwo i jego organy • ugrupowania społeczne (partie polityczne, organizacje pracodawców, związki gospodarcze, związki zawodowe, kościoły), • władze oświatowe i administracja oświatowa, władze lokalne (oświatowe)
Zainteresowanie wartością	opinia publiczna	<ul style="list-style-type: none"> • pobliskie szkoły • grupy sąsiedzkie: środowisko lokalne, rodzice jako przedstawiciele dzieci • wspólnoty: stowarzyszenia miłośników szkoły, media
	inwestorzy	<ul style="list-style-type: none"> • przedsiębiorstwa, zakłady usługowe
	klienci	<ul style="list-style-type: none"> • wyższe szkoły • rodzice, dzieci i młodzież • absolwenci
	współpracownicy	<ul style="list-style-type: none"> • nauczyciele • pracownicy administracji i obsługi • specjaliści (np. psychologzy, pedagodzy, doradcy zawodowi, logopedzi)

Źródło: Rüegg-Stürm 2002, za: Otręba 2012, s.49

Przedstawiona tabela nie wyczerpuje tematyki związanej z określeniem grup docelowych tworzących interesariuszy szkoły. Należy zauważyć, że jedna grupa interesariuszy może występować w różnych rolach, np. nauczyciele mogą występować jako dostawcy lub jako współpracownicy.

Należy podkreślić, że otoczenie jest jednym z głównych determinantów funkcjonowania organizacji. Decyduje w dużym zakresie o poziomie podejmowanych działań i uzyskiwanych efektach.

Nawiązanie współpracy z interesariuszami, zwłaszcza stałej, może przynieść wiele korzyści [Lenart 2015, s. 81]:

– dla szkoły:

- budowanie wizerunku szkoły otwartej na nowe inicjatywy i pomysły,

- wspólna realizacja projektów,
 - wspólne występowanie o ośrodki unijne,
 - rozwiązywanie problemów lokalnych,
 - uzyskanie pomocy rzeczowej i finansowej, wsparcie merytoryczne,
 - udostępnienie lub zakup sprzętu dla szkoły,
 - uzyskanie pomocy przy organizacji imprez, akcji charytatywnych, proekologicznych, wyjazdów i wycieczek szkolnych oraz zajęć pozalekcyjnych, imprez środowiskowych,
 - uzyskanie pomocy socjalnej dla uczniów,
 - prowadzenie lub współprowadzenie lekcji,
 - stypendia dla najlepszych uczniów;
- dla nauczycieli:
- nowe doświadczenia, wiedza, praktyka, umiejętności, kompetencje,
 - rozwój osobisty,
 - nowe kontakty i relacje międzyludzkie,
 - satysfakcja z podejmowanych działań na rzecz szkoły i środowiska,
 - integracja społeczności szkolnej i ze środowiskiem;
- dla uczniów:
- nauka przez praktykę,
 - kształtowanie: kompetencji, empatii, współpracy, asertywności, umiejętności organizacyjnych,
 - sprawdzenie siebie w sytuacjach trudnych,
 - zawieranie nowych znajomości,
 - sposób na spędzenie czasu wolnego,
 - wyjazdy zagraniczne.

Współpraca z interesariuszami pozwala realizować wymagania państwa wobec szkół zawarte w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U.poz.1214), w szczególności wymagania: 1, 4, 9, 10 i 12.

Realizacja polityki oświatowej na rok 2015/2016 obligowała szkoły do współpracy z szeroko pojętymi partnerami społecznymi. Każda szkoła i placówka oświatowa powinna być otwarta na otoczenie, zyskując sojuszników i sprzymierzeńców oraz partnerów.

Rozdział 2. Konflikt w organizacji

2.1. Istota i pojęcie konfliktu

Wyraz „konflikt” pochodzi od łacińskiego rzeczownika *conflictus*, co oznacza zderzenie, lub też czasownika *confligō* – uderzać, ścierać się [Aszyk 1998]. Potocznie oznacza on zetknięcie się sprzecznych dążeń, niezgodność interesów, poglądów, antagonizm, kolizję postaw, spór, zatarg [Sobol 2003]. Zderzać mogą się ze sobą różne poglądy, postawy, przekonania, opinie, dążenia i aspiracje ludzi w obrębie konkretnych faktów, w ramach pewnej rzeczywistości moralnej. Towarzyszą temu zazwyczaj negatywne emocje, zwłaszcza złość, niechęć, żal, gniew, lęk i niepokój.

Złożoność pojęcia „konfliktu” znajduje odzwierciedlenie w odmiennych sposobach definiowania. Część autorów [Bernard 1951; Schmidt i Kochan 1972, za: Koc 2011, s. 193] traktuje konflikty jako sprzeczność celów czy interesów oraz wynikające z nich działania dwóch lub więcej osób. Inni autorzy [Osgood 1961; Deutsch i Krauss 1962 za: Koc 2011, s. 193] uważają, że konflikty są wynikiem sprzecznych „właściwości” dwóch lub więcej osób, odmienności osobowościowej, emocjonalnej lub poznawczej.

Konflikty definiowane są również jako „określone sytuacje społeczne, [...], w których zachodzi ujawniona sprzeczność interesów, tendencji, poglądów i postaw jednostek lub grup społecznych współdziałających w jednym miejscu i czasie [...] wywołują silne napięcie emocjonalne i pobudzają do zachowań mających na celu usunięcie lub zminimalizowanie tego stanu rzeczy” [Kowalski 1992, s. 20].

Definicje konfliktów podkreślają także rywalizację stron „spór dwóch lub więcej członków albo grup, wynikający z konieczności dzielenia się ograniczonymi zasobami albo pracami lub z zajmowania odmiennej pozycji, różnych celów, wartości lub spostrzeżeń. Członkowie lub działy organizacji dążą do tego, by ich sprawa lub punkt widzenia przeważały nad sprawami lub punktem widzenia innych” [Stoner i Wankel 1997, s. 329].

Wśród wielu teorii konfliktu, które prezentują różne znaczenie terminu „konflikt”, „przebiega główna linia podziału między tymi, którzy widzą w konflikcie stan patologiczny i szukają jego przyczyn i sposobów leczenia, oraz tymi, którzy uważają konflikt za coś oczywistego i badają związane z nim zachowania” [Schelling 2013, s. 3]. Zachowania uczestników konfliktu można podzielić na racjonalne – irracjonalne, świadome – nieświadome, jak również z uwzględnieniem motywacji, czy kalkulacji. Uczestnicy konfliktu mogą zachowywać się racjonalnie i świadomie przebiegle, traktując konflikt jako rodzaj rywalizacji, w której każda ze stron stara się wygrać.

Wielość i różnorodność definicji konfliktu prezentowanych w literaturze przedmiotu nie pozwala na przyjęcie jednej uniwersalnej definicji. Istnieje jednak możliwość uwydatnienia elementów wspólnych:

- konflikty są zjawiskiem naturalnym, które mogą wystąpić w każdej grupie społecznej,
- są w nie zaangażowane co najmniej dwie strony, które są od siebie zależne,
- oddziaływanie przynajmniej jednej ze stron jest niekorzystne dla drugiej strony – szkodzi albo zagraża jej interesom, np. poziomowi życia, godności, samoocenie,
- konflikty to sytuacje społeczne, w których ujawnia się sprzeczność interesów, wartości i postaw jednostek lub grup społecznych, w jakimś stopniu zależnych od siebie, albo które są wynikiem odmienności osobowościowej, emocjonalnej lub poznawczej tych stron,
- źródłem konfliktów mogą być obiektywne albo subiektywne niezgodności,
- zachowania uczestników konfliktów mogą być świadome albo też nieświadome,
- konfliktom zazwyczaj towarzyszą negatywne emocje (złość, żal, niechęć, gniew, lęk, niepokój i inne), mogące wpływać na podejmowanie działań, które doprowadzą do konstruktywnego rozwiązania konfliktu, albo utrudnią ich rozwiązanie,
- konflikty w organizacji mogą pełnić funkcję motywacyjną, innowacyjną, identyfikacyjną albo dezorganizować jej pracę.

2.2. Ewolucja poglądów na temat konfliktu

Konflikty są zjawiskiem występującym powszechnie i naturalnym, jakkolwiek problematyka konfliktów w organizacji nie zawsze była przez teoretyków zarządzania doceniana. Jeszcze w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku konflikty były traktowane jako zaburzenie, które przeszkadza organizacji w realizacji założonych celów. Z biegiem lat ukształtowały się trzy różne poglądy na temat konfliktu w organizacji [Robins i DeCenzo, 2002; Robbins i Judge, 2012]:

- pogląd tradycyjny,
- pogląd szkoły stosunków międzyludzkich,
- pogląd interakcyjny.

Tradycyjny pogląd zakładał, że konflikty są czymś złym i zawsze wywołują skutki niekorzystne dla organizacji. Konflikty postrzegano, jako dysfunkcyjny wynik niedostatecznej komunikacji, braku otwartości i zaufania między ludźmi oraz nieumiejętność

kierowników reagowania na potrzeby i aspiracje ich podwładnych. Uważano, że należy unikać konfliktów, gdyż one wskazują, że w organizacji dzieje się źle. Konflikt to synonim przemocy, destrukcji i nieracjonalności. Natomiast dobrym wskaźnikiem oceny jakości pracy jest brak konfliktów. Dobry kierownik to ten, który nie dopuszcza do powstania lub ujawniania się konfliktów. Według tego poglądu przyczyną konfliktów są błędy w zarządzaniu organizacją, błędne rozwiązania organizacyjne lub tzw. konfliktowi pracownicy, w stosunku do których należy podjąć radykalne decyzje personalne. Tradycyjny pogląd obowiązywał w literaturze z zakresu zarządzania do połowy lat czterdziestych XX wieku. [Robbins i DeCenzo 2002; Kisielnicki 2005; Robbins i Judge 2012].

Stosownie do poglądu szkoły stosunków międzyludzkich konflikty w organizacji są zjawiskiem naturalnym i nieuniknionym i nie muszą wcale być szkodliwe, jak zakładali przedstawiciele poglądu tradycyjnego. Przedstawiciele tego poglądu dowodzili, że skoro konfliktów nie da się uniknąć, to należy je zaakceptować. Szukali również przyczyn ich wystąpienia. Uważali, że w wielu wypadkach konflikty przyczyniają się do wzrostu wydajności pracy i rozwiązania problemów, przed którymi staje organizacja. Konflikty mogą się stać nie tylko źródłem pozytywnych zmian, ale również innowacyjnych rozwiązań w organizacji. Poglądy przedstawicieli szkoły stosunków międzyludzkich obowiązywały od końca lat czterdziestych do połowy lat siedemdziesiątych XX wieku [Robbins i DeCenzo 2002; Kisielnicki 2005; Robbins i Judge 2012].

Współcześnie w teorii konfliktów funkcjonuje pogląd interakcyjny, który zakłada, że konflikty nie tylko mogą być pozytywną siłą, lecz także są nieodzowne, aby organizacja mogła sprawnie funkcjonować. Jeżeli w danej organizacji nie ma konfliktów, wcale nie oznacza to stanu idealnej harmonii i niezmaconego niczym rozwoju. Sytuacje apatii i stagnacji mogą w konsekwencji doprowadzić do jej rozkładu. W takiej sytuacji należy umiejętnie taki konflikt wprowadzić [Robbins i DeCenzo 2002; Robbins i Judge 2012; Kisielnicki 2005].

Stymulowanie konfliktem jest preferowanym stylem, kiedy podwładni są zbyt mało aktywni. Jest to „świadomy zabieg polegający na wywoływaniu, eskalacji konfliktu lub utrzymaniu go, aby zmusić grupę do działania czy podjęcia określonej postawy” [Rummel-Syska 1990, s. 154].

Aby pobudzić zespół do działania, wywołuje się sytuacje konfliktowe poprzez zachęcanie pracowników do ujawniania nieporozumień. Jednak konflikt powinien być utrzymany na takim poziomie, aby przyczynił się do prawidłowej realizacji zadań. Techniki, które

pomagają stymulować konflikt, to [Wachowiak 2001, s. 162; Piotrowski i Świątkowski 2000, s. 103]:

- wprowadzanie ludzi z zewnątrz – polega na zatrudnianiu nowych pracowników, którzy mają za zadanie wprowadzić nowe zasady i procedury postępowania, co może prowadzić do konfliktów w organizacji;
„Świeża krew często wywołuje różne konflikty i pobudza do powstawania nowych pomysłów oraz kreatywności. [...] Zmiana procedur stwarza nowe wyzwania” [Buhler 2002, s. 143].
- postępowanie wbrew regułom obowiązującym w organizacji – ma uaktywnić pracowników i doprowadzić do zmian w organizacji;
- zachęcanie do współzawodnictwa – przyczynia się do powstawania konfliktów, gdyż każdy pracownik chce osiągnąć założone cele. Technikę należy stosować, gdy chce się zwiększyć sprawność działania organizacji;
- reorganizacja polega na zmianie struktury organizacji; może spowodować brak poczucia stabilności i wywołać stres i niezadowolenie wśród pracowników; sytuacja ta może spowodować konflikty, które wpłyną na efektywność funkcjonowania organizacji;
- zmiana na stanowisku kierownika może się przyczynić do powstania konfliktów, które uaktywnią zespół pracowniczy.

S.P. Robbins [1974 za: Hatch 2002, s. 302] zaproponował następujące sposoby stymulowania konfliktów:

- uznawanie istnienia tłumionego konfliktu,
- osoby stanowiące wzorzec wchodzą w konflikt funkcjonalny przez otwarte wyrażenie niezgody lub współpracę,
- zmiana ustalonych kanałów komunikacyjnych,
- blokowanie informacji,
- nadmiar informacji,
- rozmyślne przekazywanie niejednoznacznych komunikatów,
- różna ocena działania lub wyników podwładnych,
- kwestionowanie istniejącej struktury władzy.

Ponieważ konflikty są korzystne dla prawidłowego funkcjonowania organizacji, gdy jest ich za mało, należy stymulować ich powstanie [Buhler 2002]. Stymulowanie konfliktów

w organizacji jest dzisiaj niezbędną umiejętnością każdego dyrektora. Ta umiejętność jest szczególnie ważna w organizacjach, w których występuje paradoks zgody czy też samozadowolenia. Na podstawie literatury przedmiotu wyróżniamy trzy środki, poprzez które możemy stymulować konflikty: komunikację, strukturę organizacyjną i czynniki ludzkie [Chełpa i Witkowski 1999, s. 238-239].

Wielką umiejętnością personelu zarządzającego daną organizacją jest utrzymanie odpowiedniego dla organizacji poziomu konfliktu, gdyż wówczas odgrywa on pozytywną rolę i jest źródłem kreatywnych, twórczych rozwiązań. To jednak wymaga nieustannego czuwania na przebiegiem konfliktu, aby aspekt zadaniowy, funkcjonalny nie został zdominowany przez cele uboczne, poza zadaniowe, czy też prywatne interesy uczestników konfliktu [Ratajczak 2007].

Pogląd interakcyjny nie zakłada, że wszystkie konflikty są dobre. Niektóre z nich sprzyjają celom organizacji, zwiększając jej efektywność, i nazywane są konfliktami funkcjonalnymi. Natomiast konflikty, które przeszkadzają organizacji w osiągnięciu jej celów, nazywane są konfliktami dysfunkcjonalnymi [Robbins i DeCenzo 2002].

2.3. Typologie konfliktów w organizacji

W literaturze przedmiotu można się zapoznać z wieloma typologiami konfliktów w organizacji. J.Stoner i Ch.Wankel [1997, s.331] prezentują następującą typologię:

- konflikt indywidualny (wewnętrzny),
- konflikt między poszczególnymi osobami w tej samej organizacji,
- konflikt między grupami w tej samej organizacji,
- konflikt między organizacjami.

Konflikt indywidualny (wewnętrzny), to „napięcie jednostki wywołane dążeniem do osiągnięcia dwóch lub więcej celów” [Aronson, Wilson i Akert 1997, s. 387].

Powodem konfliktów wewnętrznych może być:

- konieczność dokonania wyboru między dwoma celami równie atrakcyjnymi dla danej osoby,
- konieczność dokonania wyboru między celami przykrymi, ale koniecznymi (problem wyboru mniejszego zła),
- konieczność osiągnięcia wartości pozytywnej, związanej z wyrzeczeniami,
- brak informacji o postrzeganiu osoby w organizacji (jaką postawę należy przyjąć, aby została zaakceptowana przez zespół) [Stoner i Wankel 1997, s. 331].

H. Retter uważa, że konflikty w wymiarze indywidualnym występują, kiedy co najmniej dwa dążenia, motywy lub potrzeby są ze sobą sprzeczne. Potrzeby mogą mieć charakter pozytywny (dążący do celu) i negatywny (odrzucający, awersyjny). Możliwe są takie przypadki [Retter 2005, s.315-316]:

- konflikt „dążenie-dążenie” – występuje wtedy, gdy dwa pozytywne dążenia są nie do pogodzenia, np. konflikt dyrektora: którego z dwóch bardzo dobrych pracowników awansować, nagrodzić itp.;
- konflikt „dążenie-unikanie” występuje wtedy, gdy np. pracownik otrzyma od przełożonego propozycję przeniesienia na wyższe stanowisko; to wpływa pozytywnie na jego samoocenę (pozytywny aspekt), ale pojawia się wątpliwość, czy podda nowym wyzwaniom, trudniejszym zadaniom;
- konflikt „unikanie-unikanie”, – pojawia się wtedy, gdy osoba znajdzie się między negatywnymi aspektami odczuć i musi podjąć decyzję, wybierając mniejsze zło; napięcie wewnętrzne jednostki może być przyczyną powstania różnych konfliktów, najczęściej interpersonalnych czy intragrupowych.

Konflikty między poszczególnymi osobami w tej samej organizacji (konflikty interpersonalne) powstają najczęściej w wyniku różnicy w ocenach zaistniałej sytuacji [Aronson, Wilson i Akert 1997, s. 387].

Konflikty interpersonalne polegają na napięciu między dwiema lub więcej osobami lub grupami, które mają sprzeczne cele. Ten rodzaj konfliktów można podzielić na dwa typy [Aronson, Wilson i Akert 1997, s. 387-388]:

- Konflikt o sumie zerowej – zysk jednej strony jest zawsze równoznaczny ze stratą drugiej strony. W tym konflikcie obie strony nie mogą jednocześnie ani wygrać, ani przegrać.
- Konflikt motywów mieszanych – w konflikcie obie strony mogą zyskać, ale gdy będą współdziałać. Jednostka może osiągnąć większą korzyść, jeśli będzie rywalizować z partnerem. Nazwa „motywy mieszane” oznacza, że ludzie mają do wyboru dwie możliwości: mogą rywalizować lub współdziałać. Tego typu konflikty występują częściej w życiu codziennym niż konflikty o sumie zerowej.

Każdy konflikt interpersonalny musi mieć swój przedmiot. Mogą nim być konkretne dobra materialne, np. pieniądze lub dobra symboliczne, np. władza, prestiż, wartości cenione przez uczestników konfliktu.

Konflikty mogą dotyczyć różnych obszarów [Karney 1998, s. 102]:

- indywidualnego stylu zachowania, wynikającego z różnic pod względem wykształcenia, wieku oraz postawy wobec środowiska pracy;
- podziału dóbr zarówno materialnych, jak i symbolicznych - wszystkie dobra mogą się stać źródłem konfliktu;
- sprawowania kontroli - władza i kontrola nad innymi ludźmi to cenione wartości w większości organizacji, różnice między przełożonym i podwładnymi, co do stopnia lub obszarów kontroli mogą rodzić poważne konflikty;
- koordynacji działań - realizacja różnych celów wymaga współdziałania; źródłem konfliktu w tej sytuacji może być pewien rodzaj uzależnienia i wspólna odpowiedzialność za sukcesy i porażki.

Konflikt między jednostką a grupą to groźny konflikt w sytuacji gdy występuje między dyrektorem a pracownikami. Często przekształca się w poważną konfrontację, np. strajk. Niekiedy spowodowany jest błędami, które wynikają z prowadzenia polityki kadrowej. Konflikt między jednostką a grupą może być również wywołany pozytywnym stosunkiem danego pracownika do realizowanych zadań i przekraczania norm wydajności mimo istniejącej w grupie zmowy mającej utrzymać wydajność na określonym poziomie [Stoner i Wankel 1997, s.331].

Konflikt pomiędzy jednostką a grupą może być skutkiem wielu przyczyn, np. naruszenia przez nią przyjętych norm grupowych, obowiązujących wzorców zachowań, społecznego stosunku do innych członków, widocznych rozbieżności między interesem jednostki a interesem grupy. Trzeba zaznaczyć, że konflikt w takim układzie najczęściej przynosi pożytek grupie, która integruje się przeciwko danej jednostce, uświadamia sobie własne cele i ideały, które tworzą jej system wartości, potwierdzając jednocześnie ich ważność dla grupy [Sztumski 2000, s. 51].

Mówiąc o konfliktach między grupami w organizacji, należy najpierw zdefiniować grupę.

Grupa społeczna w literaturze definiowana jest jako pewna liczba osób, które [Sikorski 2005, s.3]:

- mają wspólny cel albo przedmiot działania,
- wchodzą ze sobą w interakcje,
- są psychologicznie świadome siebie nawzajem,
- postrzegają siebie jako członków grupy.

Najogólniej grupy można podzielić na formalne i nieformalne. W grupach formalnych, planowo wpisanych w schemat organizacyjny, członkostwo jest narzucone odgórnie i wynika ze specyfiki zajmowanego stanowiska, wiedzy i umiejętności. Grupy te są organizowane dla realizacji określonych celów. Istotnym elementem są więzi oficjalne, rzeczowe pomiędzy członkami. Zasady działania grupy, granice jej odpowiedzialności regulowane są przepisami, regulaminami i statutami.

Do tego rodzaju grup zaliczamy [Haber 1993, s. 195]:

- zespół – członkowie mają do spełnienia określone zadania, które wynikają z potrzeb firmy, cechują się pewną samodzielnością, nie wymagają dużego nadzoru;
- grupę zadaniową – jej członkowie to specjaliści zebrani do wykonania konkretnego zadania, harmonogram pracy jest szczegółowo ustalony, o metodach decydują sami;
- grupę technologiczną – jej uczestnicy mają małą autonomię, zakres i metody pracy są odgórnie określone, nawet tempo wykonywania czynności jest ściśle kontrolowane.

Grupy nieformalne tworzą się samoczynnie głównie pod wpływem potrzeby kontaktów społecznych. Podstawą ich funkcjonowania są zwyczajowo określone normy współżycia, niepisane sankcje, nieformalne przywództwo. Niekiedy cele grupy nieformalnej mogą być sprzeczne z celami przedsiębiorstwa.

Do takich grup należą [Januszek i Sikora 1988, s. 66]:

- grupy koleżeńskie – łączy osoby podobnych cechach; członkowie danej grupy spędzają ze sobą wolny czas, oddają się wspólnym hobby, zainteresowaniom;
- kolektywy pracownicze – członków łączy więź wynikająca ze współpracy w danym zakresie: produkcyjnym, społecznym, politycznym;
- kliki pracownicze – to podgrupy powstałe w obrębie większej grupy, które dążą do zapewnienia sobie dominującej pozycji i osiągnięcia możliwie największych korzyści; członkowie lubią manifestować swe powiązania i wpływy, lawirują na krawędzi przepisów. Są to swoiste grupy nacisku.

Do konfliktów między grupami w tej samej organizacji należą między innymi konflikty między komórkami liniowymi a komórkami sztabowymi, jak również pomiędzy związkami zawodowymi a pracodawcami. Niekiedy wywoływane są w celu poprawy efektywności funkcjonowania organizacji [Stoner i Wankel 1997, s. 331].

Istnieją teorie mówiące o przyczynach konfliktów międzygrupowych. „Już samo pojęcie «grupy społecznej» implikuje, że istnieją jakieś kryteria odróżniania jednego zbioru ludzi od drugiego. Kiedy dokonujemy kategoryzacji ludzi na grupy, siłą rzeczy zwracamy uwagę na

różnice między nimi. Różnice te mogą istnieć naprawdę lub tylko w naszej wyobraźni, ale niezależnie od tego, na ile znajdują odbicie w rzeczywistości, stanowią źródło konfliktów międzygrupowych” [Stephan i Stephan 2003, s. 149].

Trzy podstawowe teorie dotyczące tego zjawiska to [Stephan i Stephan 2003, s. 150]:

- Teoria rzeczywistego konfliktu grupowego – głównym kryterium jest założenie, że wiele konfliktów jest wynikiem rywalizacji o władzę lub ograniczone zasoby albo wynika z różnic dotyczących norm i przekonań. Skutkiem takiego konfliktu jest wzrost etnocentryzmu oraz poczucia spójności w grupie i zarazem nasilenia się wrogości w stosunku do obcej grupy.
- Teoria względnego niezaspokojenia – kładzie się w niej nacisk na to, co grupa spostrzega jako swoją szkodę. Zwolennicy tej koncepcji uważają, że postrzegane krzywdy mogą się stać powodem konfliktu nawet wówczas, gdy spostrzeżenia grupy niezupełnie odpowiadają rzeczywistości. Grupy doświadczające względnego niezaspokojenia odczuwają rozbieżność między swoją obecną sytuacją a tym, co się im w ich przekonaniu należy. Takie postrzeganie sytuacji stanowi silny bodziec do rozpoczęcia konfliktu. Niezaspokojenie może wywołać konflikt nawet w trakcie pozytywnych przemian społecznych, gdyż poprawa warunków społecznych sprzyja eskalacji oczekiwań, które często muszą pozostać niezrealizowane. Powoduje to frustrację i poczuciem skrzywdzenia w stosunku do grup, którym się powiodło.
- Teoria podstawowych potrzeb psychicznych – w tej teorii uważa się, że głównym źródłem długotrwałych konfliktów jest dążenie do zaspokojenia podstawowych potrzeb psychicznych, np. potrzeby bezpieczeństwa, tożsamości, uznania i uczestnictwa. Jest to konflikt, który w odróżnieniu od walki o ograniczone zasoby nie musi kończyć się sytuacją wygrana - przegrana. Obie strony mogą porzucić wzajemną wrogość poprzez uznanie własnej odrębności, a w ten sposób zaspokoić swoje potrzeby psychiczne.

Konflikty międzygrupowe wynikają z rywalizacji grup o własną atrakcyjność w oczach innych pracowników, lepszą opinię wśród szefów, o nagrody. Pod wpływem silnych postaw konformistycznych rodzi się wrogość pomiędzy konkurującymi ze sobą grupami. Kierują one swe działania przeciwko sobie nawzajem, rozwijając negatywne stereotypy i poczucie własnej wyższości [Cowling i Mailer 1990, s. 120].

Powszechnie uważa się, że konflikty między organizacjami sprzyjają innowacyjności organizacji. Ale niekiedy występują pewne patologie, które objawiają się tym, że

organizacje, które chcą być najlepsze, sięgają po nieetyczne metody, np. stosują nieuczciwą konkurencję [Stoner i Wankel 1997, s. 331].

Typy konfliktów w organizacji uwzględniające kryteria zastosowanego podziału przedstawili J.A.F.Stoner i Ch.Wankel [1997]:

- przyczyna konfliktu,
- zasięg konfliktu,
- formy konfliktu,
- czas trwania konfliktu,
- podłoże konfliktu.

Tabela 2. Typy konfliktów w organizacji

Kryteria zastosowanego podziału	Rodzaj konfliktu
Przyczyna konfliktu	<ul style="list-style-type: none"> • ekonomiczna - wynikająca z zasad podziału pracy i płac stosunków własnościowych, • socjalna - na tle spraw bytowych, • polityczna - na tle przynależności, rasowym, narodowościowym, światopoglądowym
Zasięg konfliktu	<ul style="list-style-type: none"> • makroskala - między miastem a wsią, regionami, państwami, • mikroskala - w firmach, szkołach
Formy konfliktu	<ul style="list-style-type: none"> • jawne - ludzie otwarcie manifestują przyczyny i cele konfliktu, np. skargi, strajk, • ukryte - nie dopuszcza się do ujawnienia przyczyn, uwidaczniają się one pośrednio (np. kursowanie plotki, anonimy, rozgrywki personalne, • zorganizowane - przeprowadzone według z góry przyjętych zasad, np. strajk, • niezorganizowane - żywiołowe, spontaniczne
Czas trwania konfliktu	<ul style="list-style-type: none"> • długotrwałe - najczęściej ekonomiczne, polityczne, • krótkotrwałe - często w wyniku przyznania pewnej grupie pracowników nagród i pominięcia innej grupy
Podłoże konfliktu	<ul style="list-style-type: none"> • racjonalne - wynikające z rzeczywistych przesłanek, • irracjonalne - zachodzące z przyczyn fikcyjnych, urojonych, np. skutek podejrzliwości, obsesji, zawiści

Źródło: Stoner i Wankel 1997

Zaprezentowane typy konfliktów w organizacji dostarczają użytecznych kategorii analityczno - opisowych oraz wskazują przykłady różnych rodzajów konfliktów.

Inny podział konfliktów w organizacji przedstawia W.Kieżun [1997, s.370]:

- konflikty rzeczowe,
- konflikty emocjonalne.

Konflikty rzeczowe mają charakter poza personalny, powstają na skutek różnicy zdań co do sposobu załatwiania jakiejś sprawy, stosunku do spraw czy rzeczy. Konflikty emocjonalne natomiast są wynikiem określonej postawy emocjonalnej w interakcji człowiek - człowiek. Bardzo często mają charakter irracjonalny.

Konflikty powstające w organizacjach można też podzielić na konflikty:

- pracownik – organizacja,
- pracownik – przełożony,
- pracownik – pracownik,
- pracownik – grupa pracowników,
- grupa pracowników – grupa pracowników.

Konflikty pracownika z organizacją z reguły personifikują się w konflikcie pracownik-przełożony, w którym przełożony identyfikuje się z interesem organizacji [Kieżun 1997, s. 370].

2.4. Źródła konfliktów w organizacji

Jednym z powszechnie wykorzystywanych narzędzi do analizowania źródeł konfliktów jest tzw. koło konfliktu, utworzone przez amerykańskiego mediatora Christophera Moore'a [2012]. Wyróżnił on pięć potencjalnych źródeł konfliktów i tym samym typów: konflikt danych, relacji, wartości, strukturalny, interesów.

Konflikt danych powstaje na skutek niedostatecznych lub niepełnych informacji. Wykorzystując różne metody zbierania danych, strony często posiadają odmienne lub nieaktualne informacje, inaczej je przetwarzają czy też odmiennie interpretują. To może prowadzić do eskalacji konfliktu, gdyż strony oskarżają się o zatajenie danych, manipulacje informacjami i celowe wprowadzanie w błąd.

Konflikt relacji powstaje na skutek negatywnych emocji pojawiających się w sytuacji różnicy zdań i nieporozumień. Jest ściśle związany z błędnym postrzeganiem osoby uczestniczącej w konflikcie. Może się pojawiać nawet wówczas, gdy nie ma obiektywnych powodów do konfliktu. Przyczyną konfliktu mogą być również stereotypy czy też zła komunikacja. Konflikty relacji, jeśli się pojawiają, wywołują nieprzyjemną atmosferę i negatywnie wpływają na relacje międzyludzkie, zaburzając współpracę.

Konflikt wartości powstaje na skutek prezentowania przez ludzi odmiennych zachowań i postaw wynikających z przyjętego przez nich systemu wartości. Każdy inaczej definiuje cele, do których dąży. Konflikt tego typu może występować na tle religijnym, ideologicznym. Objęte są nim także wartości związane z własnym „ja” (poczucie własnej wartości, godności, honoru) oraz z dniem codziennym (przyzwyczajenia) czy preferencje (styl ubierania). Konflikt wartości należy do najpoważniejszych.

Konflikt strukturalny wynika ze struktury sytuacji, w której znajdują się ludzie. Powstaje często na skutek niejednakowego dostępu do dóbr (informacji, decyzji, sprzętu multimedialnego itp.). Do powstania konfliktu może się przyczynić pełnienie opozycyjnych ról (dyrektor – nauczyciel, nauczyciel – uczeń). Źródłem mogą być również presja czasu (natłok zadań, problemów, ograniczone możliwości komunikowania się), problemy organizacyjne, techniczne (trudności z nawiązaniem kontaktu z nauczycielem, godziny rozpoczynania lekcji i inne), trudności wynikające z nieprawidłowej komunikacji i integracji działań (np. niedrożne kanały komunikacyjne pomiędzy pracownikami szkoły). Ten typ konfliktu jest niezależny od intencji ludzi. Konflikt strukturalny może być początkiem konfliktów: relacji, danych lub wartości.

Konflikt interesów powstaje wtedy, gdy ludzie stanowią dla siebie przeszkodę w zaspakajaniu swoich potrzeb. Wtedy żadna ze stron nie może osiągnąć swoich celów bez zgody lub udziału drugiej strony. Jest ściśle powiązany z zablokowaniem realizacji potrzeb wynikających ze współzależności między ludźmi. Strony czasami chcą uzyskać to samo, a to nie jest możliwe.

Mówiąc o konflikcie interesów, mamy na uwadze interesy, które dzielimy na trzy rodzaje:

- rzeczowe,
- proceduralne,
- psychologiczne.

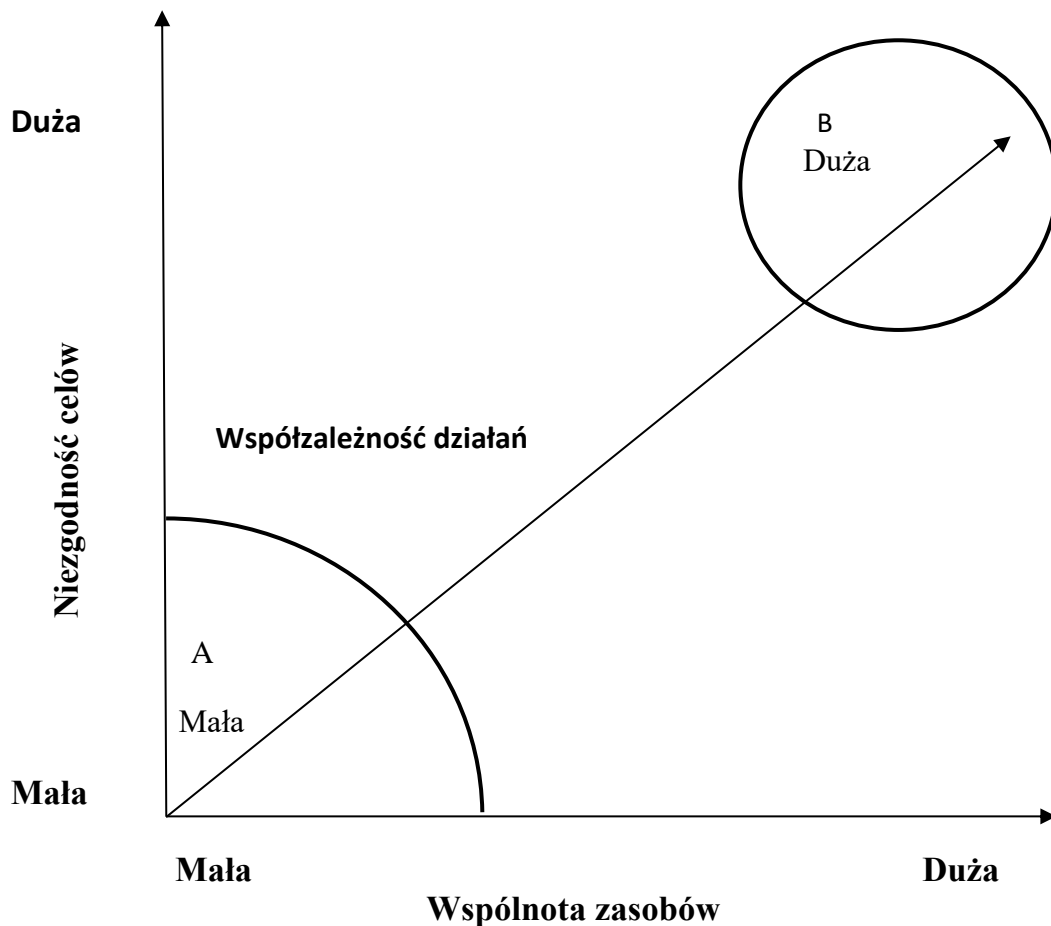
Interesy rzeczowe, to np.: pieniądze, czas, podział pracy. Interesy proceduralne to np. sposób prowadzenia rozmów, sposób rozwiązywania kwestii spornych, negocjacji. Interesy psychologiczne, to np. poczucie bezpieczeństwa, szacunku, godności [Maksymowska i Werwicka 2009, s. 26-35; Miklaszewski 2008, s. 133-139].

Na jedną sytuację konfliktową może się nałożyć kilka przyczyn. Często gdy konflikt się zaostrza, do pierwotnej przyczyny dołączają się nowe kwestie albo nierozwiązane spory.

Źródłem konfliktów wśród pracowników szkoły może być nieprzyjazna atmosfera, brak wsparcia, brak pomocy w realizacji procesu dydaktycznego, wychowawczego i opiekuńczego, pełnienie różnych funkcji w szkole.

R.A. Webber [1997, s. 453] przedstawia istotne źródła konfliktów, którymi są:

- niezgodność celów,
- wspólnota zasobów,
- współzależność działań.



Obszar A: małe możliwości wystąpienia konfliktu.

Obszar B: duże możliwości wystąpienia konfliktu.

Rysunek 5. Obszary występowania konfliktu

Źródło: Webber 1997, s. 453

Rysunek 5 prezentuje zależność pracowników w organizacji w zakresie celów, zasobów i podejmowanych działań. Pracownicy w organizacji wykonują przydzielone im zadania związane z celami i misją organizacji, jednak nie zawsze cele organizacji są zbieżne z ich celami i dążeniami. Im większa jest ta rozbieżność celów, tym większe jest ryzyko

wystąpienia konfliktu w organizacji. Również dzielenie się zasobami w organizacji może wywołać konflikt. Chociaż wynika ono z podstawowych zasad funkcjonowania organizacji, to zazwyczaj organizacje nie są w stanie posiadać wystarczających ilości zasobów, aby zaspokoić oczekiwania wszystkich członków, grup czy działów. Im bardziej ograniczone są zasoby w organizacji, tym bardziej możliwy staje się konflikt, gdyż należy się nimi dzielić. Współzależność działań występuje wtedy, gdy dwie osoby, grupy są zależne od siebie przy wykonywaniu swoich zadań. Pojawienie się konfliktu można zaobserwować wtedy, gdy jedna osoba lub grupa nie może rozpocząć pracy, dopóki inna nie zakończy swojej.

Duże ryzyko konfliktu w organizacji jest wtedy, gdy występuje duża niezgodność celów, duża wspólnota zasobów i duża współzależność działań pomiędzy grupami, działami, czy poszczególnymi pracownikami. Z kolei małe ryzyko wystąpienia konfliktu jest wówczas, gdy jest mała niezgodność celów, mała wspólnota zasobów i mała współzależność działań pomiędzy osobami, grupami lub działami w organizacji.

Również przy dużej niezgodności celów, ale małej współzależności działań i małej wspólnocie zasobów jest mniejsze ryzyko wystąpienia konfliktu w organizacji.

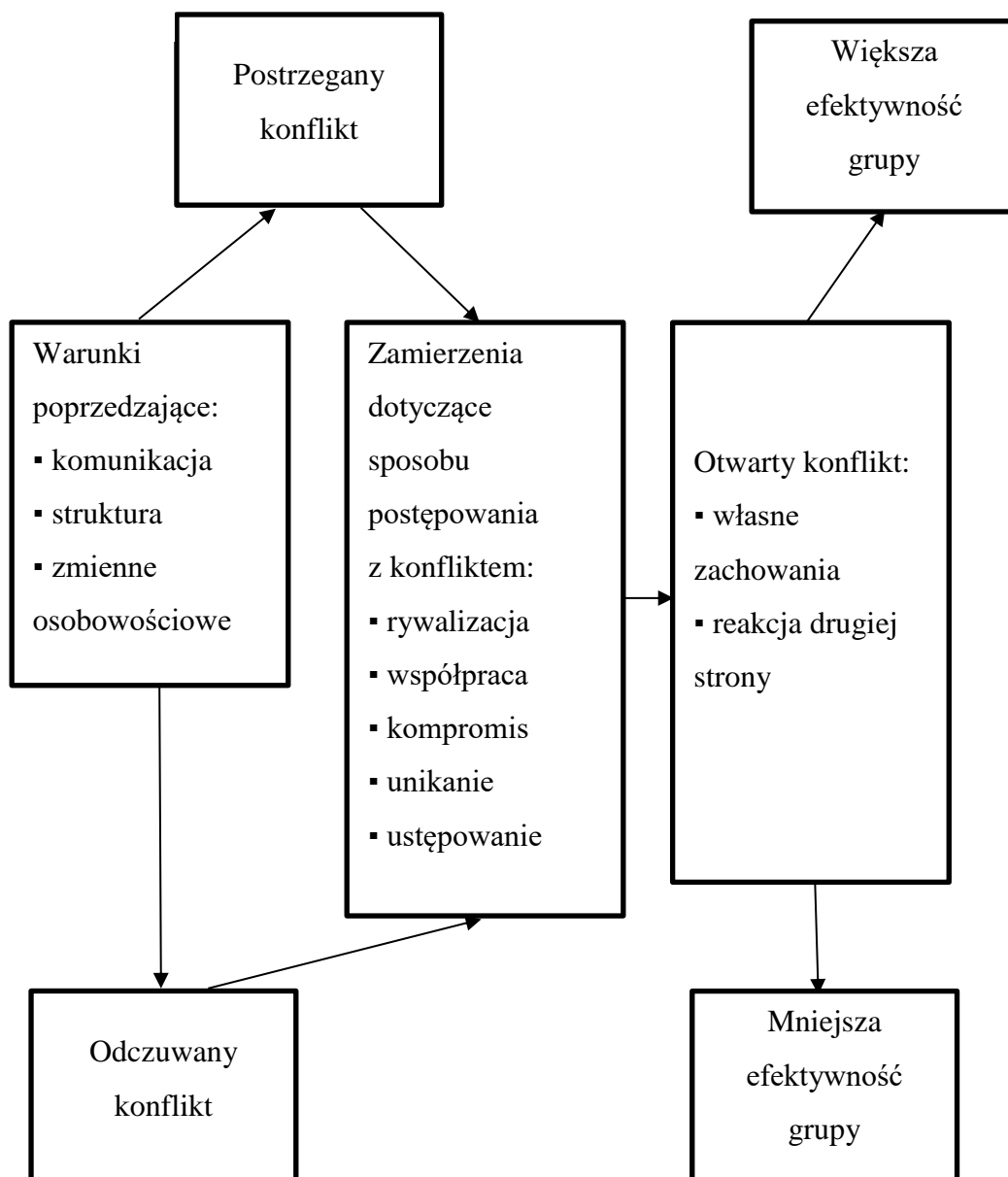
2.5. Sytuacja konfliktowa w organizacji

Konflikty są zjawiskiem dynamicznym i zróżnicowanym. Wykazanie uniwersalnych i stałych prawidłowości w przebiegu konfliktu jest z pewnością trudne ze względu na niejednorodność i ograniczoną porównywalność sytuacji konfliktowych.

Należy jednak zaakcentować etapy rozwoju sytuacji konfliktowej [Robbins i Judge 2012, s. 308-311]:

- etap I – potencjalna opozycja lub niezgodność,
- etap II – poznanie i personifikacja,
- etap III – zamiary,
- etap IV – zachowania,
- etap V – skutki.

Etap I	Etap II	Etap III	Etap IV	Etap V
Potencjalna opozycja lub niezgodność	Poznanie i personifikacja	Zamiary	Zachowania	Skutki



Rysunek 6. Schemat przebiegu sytuacji konfliktowej

Źródło: Robbins i Judge 2012, s. 308

Etap I – zostają tu określone warunki, które mogą umożliwić wystąpienie konfliktu. Nie muszą bezpośrednio prowadzić do konfliktu, ale musi występować przynajmniej jeden z nich, aby konflikt się pojawił. Warunki poprzedzające, które możemy uznać za źródła konfliktów, zostały podzielone na trzy ogólne kategorie zmiennych:

- zmienne komunikacyjne,
- zmienne strukturalne,
- zmienne osobowościowe.

Komunikacja

Z przeglądu badań wynika, że odmienna interpretacja słów, żargon, niedostateczna wymiana informacji i szum w kanałach informacyjnych utrudniają komunikację i są przyczyną pojawienia się konfliktów. Z badań wynika również, że potencjał konfliktu wzrasta, gdy komunikacja jest zaburzona.

Struktura

W poniższych rozważaniach, termin „struktura” służy do określenia takich zmiennych, jak: rozmiar grupy, stopień specjalizacji zadań przydzielonych członkom grupy, jasne zakresy odpowiedzialności, zgodność pomiędzy członkami i celami, style przywództwa, stopień zależności między grupami, staże pracy i wiek członków grupy. Z badań wynika, że im większa grupa i specjalizacja, tym prawdopodobieństwo wystąpienie konfliktu jest wyższe. Odwrotna zależność występuje między długością stażu a konfliktami. Szczególnie wtedy, gdy członkowie zespołu są młodzi, a fluktuacja jest wysoka. W sytuacji gdy odpowiedzialność za działania nie jest jednoznacznie określona, możliwość pojawienia się konfliktu jest duża. Może to również być przyczyną wewnętrznych sporów o obszar działania i sprawowanie kontroli nad zasobami. Także różnorodność celów jest źródłem konfliktów. System wynagradzania może wywoływać konflikty, gdy korzyść odnoszona przez jednego członka zespołu następuje kosztem drugiego. Taka sytuacja może się również odnosić do grup w organizacji. Źródłem konfliktów w organizacji może być zależność grup, albo odwrotnie – wzajemna zależność pozwoli odnosić korzyści, ale kosztem drugiej.

Zmienne osobowościowe

Ta kategoria obejmuje osobowość, emocje i wartości. Z badań wynika, że pewne typy osobowościowe prowadzą do konfliktów, szczególnie ludzie w dużym stopniu autorytarni i dogmatyczni. Negatywne emocje uzewnętrzniane przez członków zespołu mogą

wywoływać konflikty [Robbins i Judge 2012, s. 308-309].

Zanim w organizacji ujawni się konflikt, często pojawiają się detektory konfliktu interpersonalnego, czyli objawy, które wskazują jednoznacznie na możliwość wystąpienia sporu. Do najczęściej spotykanych objawów zalicza się [Chełpa i Witkowski 1999, s. 150-151]:

- unikanie bezpośredniego kontaktu z partnerem,
- charakteryzowanie się wzajemnych kontaktów formalizmem, brakiem cierpliwości i drażliwością, a także brakiem tolerancji wobec popełnianych nawet najdrobniejszych błędów,
- nieprzestrzeganie podstawowych zasad regulujących współpracę,
- prowokowanie impulsywnych zachowań partnera,
- blokowanie informacji niezbędnych partnerowi do efektywnego działania,
- podkreślanie różnic i odrębności we wzajemnych interakcjach,
- niezgadanie się na żadne plany i propozycje wysuwane przez partnera,
- ironiczne traktowanie partnera, lekceważenie jego poglądów i propozycji,
- uparte trzymanie się własnego zdania i emocjonalna jego obrona w przypadku kontrargumentacji partnera,
- zarzucanie partnerowi braku dobrej woli i nieuczciwych zamiarów,
- przejawianie nieufności oraz gotowości do zachowań obronnych i ofensywnych w obliczu bezpośredniego kontaktu z partnerem,
- ograniczanie działań partnera, przejmowanie nieodczownych mu do działania zasobów i jego stopniowe uzależnianie,
- ograniczanie partnerowi kontaktów, izolowanie od otoczenia.

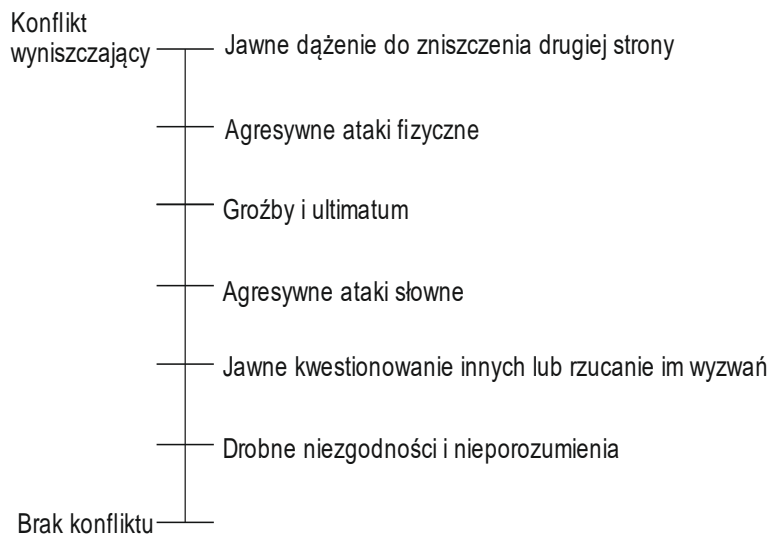
Etap II – jeżeli warunki opisane na etapie I negatywnie wpływają na coś, na czym zależy jednej ze stron, to możliwość wystąpienia opozycji lub niezgodności urealnia się na poziomie tego etapu. Z definicji konfliktu wynika, że musi być postrzegany, chociaż przez jedną ze stron, ale postrzeganie konfliktu nie oznacza jego personifikacji. Jedna strona zdaje sobie sprawę, że w relacji z drugą stroną istnieje brak zgodności, ale nie musi to spowodować napięcia, nie musi również pogorszyć relacji pomiędzy stronami. W momencie, gdy strony angażują się emocjonalnie, odczuwają niepokój, napięcie, frustrację, a nawet wrogość. Jest to ważny etap, gdyż strony definiują przyczynę konfliktu.

Etap III – to zamiary, które są czynnikami pośredniczącymi między spostrzeżeniami i emocjami ludzi a ich jawnymi zachowaniami. Zamiary to decyzje, w jaki sposób chcemy postąpić w danych okolicznościach. Musimy także wyciągnąć wnioski co do zamiarów drugiej strony, aby wiedzieć, jak zareagować na jej zachowanie. Często występuje wiele różnic pomiędzy zamiarami a zachowaniem danej osoby.

Posługując się dwoma wymiarami: kooperatywnością (stopień, w jaki dana osoba pragnie zaspokoić interesy drugiej strony) oraz asertywnością (stopień, w jaki dana osoba pragnie zaspokoić własny interes), można wskazać pięć rodzajów stylów kierowania konfliktami:

- rywalizację – zamiary asertywne i niekooperatywne,
- współpracę – zamiary asertywne i kooperatywne,
- unikanie – zamiary nieasertywne i niekooperatywne,
- ustępowanie – zamiary nieasertywne i kooperatywne,
- kompromis – zamiary pośrednie zarówno pod względem asertywności, jak i kooperatywności.

Etap IV – zachowania. Na tym poziomie konflikt staje się widoczny, obejmuje stwierdzenia, działania i reakcje stron konfliktu. Jest rozpatrywany jako dynamiczny proces interakcji. Kontinuum nasilania się konfliktu przedstawia rysunek 7.



Rysunek 7. Kontinuum nasilania się konfliktu

Źródło: Robbins i Judge 2012, s. 311

Natężenie konfliktów rośnie w miarę przechodzenia w górę tego kontinuum, aż staną się wysoce destrukcyjne. Konflikty funkcjonalne obejmują dolny obszar kontinuum.

Etap V – skutki. Podejmowane działania, reakcje, postawy stron prowadzą do określonych konsekwencji. Skutki mogą być funkcjonalne, czyli doprowadzić do zwiększenia efektywności grupy, albo dysfunkcjonalne, obniżające jej efektywność [Robbins i Judge 2012, s. 308-311].

2.6. Zachowania ludzi w sytuacjach konfliktowych

Zachowania ludzi w dużym stopniu są uzależnione od osobowości, którą tworzą następujące układy [Gerstmann 1970, s. 97-100]:

- otoczenie i układ nerwowy (fundamentalne),
- układ funkcji poznawczych,
- układ funkcji emocjonalno-zasileniowych,
- układ funkcji twórczych,
- program działania i układ wykonawczy.

W psychologii osobowość to konstrukcja teoretyczna, która pozwala na ocenę bycia i funkcjonowania człowieka z punktu widzenia jego umiejętności przystosowania się do otoczenia. Ten aspekt ma najważniejsze znaczenie dla zachowań organizacyjnych, które mają duży ładunek zachowań pożądanых. W ostatnim okresie dużą wagę przywiązuje się do zachowań asertywnych [Tyrała 2004, s. 9].

Zachowanie asertywne „nie jest ani uległe, ani agresywne, ani manipulacyjne. Pozwala ono na niespełnienie oczekiwań innych ludzi, takich oczekiwań, które naruszają nasze prawa osobiste, godność lub interesy. Zachowanie asertywne to styl reagowania, obrony, a także ekspansji, który nie wiąże się z przemocą, nie jest inwazyjny oraz nie narusza niczyjej godności osobistej” [Król-Fijewska i Fijewski 2000, s. 9].

Osoba asertywna to ktoś pewny siebie, zadowolony ze swoich kontaktów z ludźmi zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym. Nikogo nie udaje, jest sobą. Czuje się autorem swoich wyborów i decyzji. Kontroluje dystans wobec innych ludzi: jest otwarta, ale również stawia granice, gdy jest to potrzebne. Osoba asertywna nie angażuje się w kłótnie, jest konkretna, skoncentrowana na zaistniałym problemie i zmotywowana do szybkiego rozwiązania. To osoba uczciwa wobec siebie i innych, czuje się wewnętrznie silna, a w trudnych sytuacjach łatwo jej podejmować decyzje. Nie unika konfrontacji, komunikacji

wprost oraz odpowiedzialności za własne pomyłki i błędy. Osoba asertywna akceptuje siebie i jest życzliwa w stosunku do innych ludzi. Aby być asertywnym kierownikiem, należy się nauczyć wydawać polecenia i przekazywać swoje oczekiwania, chwalić innych i prezentować siebie, nie bać się krytyki i reagować na nią, bronić się przed agresją, a także umieć odmawiać [Król-Fijewska i Fijewski 2000, s. 10-13].

Do podstawowych składników osobowości z psychologicznego punktu należy zaliczyć:

- siły dynamiczne, czyli potrzeby, skłonności, zainteresowania,
- właściwości układu nerwowego, czyli temperament,
- cechy warunkujące działania, czyli zdolności, talenty, cechy intelektu,
- zespół cech charakteru i woli.

Z kolei socjologowie wymieniają następujące trzy podstawowe elementy składowe osobowości:

- biogenne, czyli wzrost, budowa organizmu,
- psychogenne,
- socjogenne, czyli kulturowy ideał osobowości, role społeczne, jaźń subiektywna (wyobrażenie o sobie), jaźń odzwierciedlona (zespół wyobrażeń o sobie, ale „odczytanych” z wyobrażeń innych ludzi o nas samych) [Tyrąła 2004, s. 5-11].

Jedną z powszechnie stosowanych metod określania osobowości jest pięcioczynnikowy wskaźnik osobowości, popularnie nazywany modelem „wielkiej piątki”.

Do „wielkiej piątki” zaliczane są następujące cechy [Robbins i DeCenzo 2002, s. 367-368]:

- ekstrawersja – wymiar osobowości, który określa, w jakim stopniu dana osoba jest towarzyska, rozmowna i asertywna;
- życzliwość – wymiar osobowościowy, który określa, w jakim stopniu dana osoba jest dobroduszna, wykazuje się chęcią współdziałania i jest ufna;
- sumienność – wymiar osobowościowy, który określa, w jakim stopniu dana osoba jest odpowiedzialna, wiarygodna, wytrwała i nastawiona na osiągnięcia;
- stabilność emocjonalna – wymiar osobowościowy, który określa, w jakim stopniu dana osoba jest opanowana, nastawiona entuzjastycznie, ma poczucie bezpieczeństwa (biegun pozytywny) albo jest spięta, nerwowa, podlega depresji i czuje się niepewnie (biegun negatywny);
- otwartość na doświadczenia – wymiar osobowościowy, który określa, w jakim stopniu dana osoba cechuje się wytrwałością, wrażliwością artystyczną i postawą intelektualną.

Badania potwierdziły, że pięć cech osobowości okazało się istotnych przy wyjaśnianiu indywidualnych zachowań pracowników w organizacji. Należą do nich [Robbins i DeCenzo 2002, s. 369]:

- umiejscowienie kontroli,
- makiawelizm,
- poczucie własnej wartości,
- samokontrola,
- skłonność do ryzyka.

Umiejscowienie kontroli

W zależności od tego, jakie mamy poczucie umiejscowiona kontroli, zewnętrzne, czy wewnętrzne tak się zachowujemy [Robbins i DeCenzo 2002, s. 369].

W przypadku wewnętrznego umiejscowienia kontroli człowiek ma poczucie wpływu na rezultaty swojego działania, co oznacza zarazem większe poczucie odpowiedzialności i umiejętność korzystania z własnych doświadczeń. Sprzyja to postawom ofensywnym i proinnowacyjnym, tzn. poszukiwania nowych, skuteczniejszych sposobów osiągnięcia cenionych wartości. Człowiek o przewadze kontroli zewnętrznej ma poczucie podlegania cudzym wpływom i pesymistycznie ocenia szanse skuteczności własnych niezależnych działań. Zewnętrznemu poczuciu kontroli sprzyjają postawy obronne i konserwatywne. Człowiek liczy się przesadnie z opinią swojego otoczenia społecznego i przede wszystkim boi się utracić to, co do tej pory uzyskał [Sikorski 2001, s. 285].

Pracownicy z zewnętrznym umiejscowieniem kontroli za niską ocenę swojej pracy, będą winić kierownictwo, współpracowników lub wydarzenia, na które nie mają wpływu. Pracownicy z wewnętrznym umiejscowieniem kontroli taką ocenę będą wyjaśniać w kategoriach własnych działań [Robbins i DeCenzo 2002, s. 369-370].

Zewnętrzne lub wewnętrzne poczucie kontroli jest bezpośrednio związane z samooceną. Ludzie pewni siebie wysoko oceniają swoje możliwości i następstwa własnych działań. Podejmują nowe i trudne zadania. Ludzie oceniający się nisko są zazwyczaj bierni, oczekują rad i wskazówek od innych ludzi i niechętnie podejmują próby zmiany swojej pozycji.

Z pewnością siebie związana jest proaktywność. Według T.S. Batemana i J.M. Cranta osoba proaktywna jest słabo krępowana w swoich działaniach czynnikami sytuacyjnymi i dąży do zmiany środowiska, w którym się znajduje. Proaktywność jako cecha osobowości wymaga pewnych zdolności interpersonalnych i intelektualnych. Zdolności interpersonalne

odnoszą się do umiejętności współpracy z innymi ludźmi oraz komunikowania się. Konstrukttywizm w podejściu do różnych problemów społecznych, asertywność i umiejętności negocjacji są ważnymi warunkami wykorzystania tej cechy osobowości w relacjach społecznych. Innym ważnym warunkiem jest sprawność intelektualna, która wyraża się w pomysłowości, umiejętności szybkiego uczenia się, łatwości w przewycięzaniu nawyków myślowych oraz w giętkości myślenia i zdolności dostosowania się do nowych informacji [Sikorski 2001, s. 285-288].

Makiawelizm

Nazwa pochodzi od nazwiska Niccolò Machiavellego, autora z XVI w., który uczył jak zdobywać władzę i manipulować ludźmi. Psychologia wykorzystała ten kierunek myślenia, rozwijając naukę o kierowaniu zespołami ludzkimi. Machiavelli opisując władców, wskazywał, że ich sukcesy polityczne były bezsporne, choć działania moralne wieloznaczne. Miał bardzo negatywne przekonanie o naturze ludzkiej, przypisując jej zmienność, powierzchowność, uleganie demagogii i uczuciom chwili. Człowiek mający pełną władzę powinien podkreślać surowością swe zdecydowanie, ale nie ulegać pokusie sadystycznego jej wykorzystywania. Jeśli chce być skuteczny, musi się kierować rozsądkiem i chłodnym wyrachowaniem. Wobec pojawienia się konfliktu, nie wykazuje dezorganizacji, jest odporny na działanie czynników ubocznych niezwiązanych z głównym celem działania, co pozwala na lepszą koncentrację poznawczą, nastawienie na odbiór sygnałów, przetwarzanie informacji, wykorzystanie ich do realizacji celów. Oprócz cech nieakceptowanych społecznie, kierownik o nastawieniu makiawelistycznym posiada zespół cech zapewniających efektywność. Niccolò Machiavelli zawsze miał na względzie dobro państwa, dziś możemy powiedzieć - efektywność organizacji.

Poczucie własnej wartości (samoocena)

Ludzie różnią się od siebie poczuciem własnej wartości. Osoby posiadające poprawną samoocenę są [Goleman 1999, s. 94]:

- świadome swoich silnych i słabych stron,
- skłonne do refleksji i chętne do wyciągania wniosków ze swoich doświadczeń,
- otwarte na szczere uwagi, gotowe przyjąć inny punkt widzenia, stale uczyć się i rozwijać,
- zdolne do spojrzenia na siebie z humorem i dystansem.

Badania pokazały, że to poczucie wartości wiąże się z oczekiwaniem sukcesu. Ludzie z wysokim poczuciem wartości uważają, że potrafią osiągnąć powodzenie, sukces w pracy, życiu. Są skłonni do podejmowania wysokiego ryzyka przy wyborze pracy, przy podejmowaniu decyzji. Chętniej wybierają niekonwencjonalne stanowiska niż osoby o małym poczuciu własnej wartości. Osoby o niskim poczuciu własnej wartości są bardziej podatne na wpływy zewnętrzne niż osoby, u których występuje ono w wysokim stopniu. Będą zapewne starać się o uznanie innych i dostosowywać się do ich przekonań i zachowań, które szanują, częściej niż osoby o wysokim poczuciu własnej wartości. Kierownicy z niskim poczuciem własnej wartości na ogół troszczą się o zadowolenie innych osób i rzadziej podejmują niepopularne działania niż ci z wysokim poczuciem własnej wartości. Poziom poczucia własnej wartości wiąże się również z zadowoleniem z pracy. Pracownicy o dużym poczuciu własnej wartości są bardziej zadowoleni z pracy niż pracownicy, u których ta cecha występuje w niewielkim stopniu [Robbins i DeCenzo 2002, s. 370-371].

Samoocena wiąże się z wywieraniem wpływu na innych. Odnosi się do manipulacji za pomocą technik ingracji, czyli podnoszenia własnej wartości w oczach innych w celu uzyskania jakichś korzyści. Z samooceną wiążą się zagadnienia samoświadomości, czyli znajomości samego siebie. Zagadnieniem tym zajmowali się Joseph Luft i Harry Ingham (zob. rysunek 8), którzy wyróżnili cztery style reagowania na konflikt w zależności od wglądu w siebie, w swoją samoocenę oraz wglądu w samoocenę drugiej strony – „tzw. Okno Johari” [Chęłpa i Witkowski 1999, s. 87].

Osoba zna drugą stronę

Osoba nie zna drugiej strony

Osoba
zna samą
siebie

1.
Otwarte JA

2.
Ukryte JA

Osoba
nie zna
siebie

3.
Ślepe JA

4.
Nieodkryte JA

Rysunek 8. Okno Johari

Źródło: Luft 1961, za: Chęłpa i Witkowski 1999, s. 87

- Otwarte „Ja” – w tej formie interakcji osoba zna zarówno siebie, jak i partnera. Interakcję cechują zgodność, otwartość i niewielka liczba zachowań obronnych i dlatego rzadko dochodzi do konfliktu.
- Ukryte „Ja” – w tej interakcji ludzie rozumieją samych siebie, ale mało mogą powiedzieć na temat drugiej osoby. Taka osoba pozostaje w ukryciu, gdyż obawia się reakcji partnera na ujawnienie jej uczuć. To może być przyczyną konfliktu.
- Ślepe „Ja” – partner interakcji jest znany i ujawnia swoje „Ja”, ale osoba uczestnicząca w interakcji ma często nieadekwatną samoocenę i niewielką wiedzę na temat samej siebie. Partner obawia się zranić tę osobę, którą inni ludzie często irytują. W takim układzie istnieje zagrożenie konfliktem.
- Nieodkryte „Ja” – osoba nie zna siebie i niewiele wie na temat partnera w interakcji. W tym układzie istnieje najwięcej potencjalnych nieporozumień i błędów w ocenie zachowań. W takiej sytuacji konflikt jest raczej nieunikniony [Chełpa i Witkowski 1999, s. 87-88].

Zgodnie z tą koncepcją większy wgląd w „Ja”, odsłanianie samooceny oraz większa ufność w stosunku do partnera interakcji i ujawnienie własnych odczuć, opinii, przekonań zmniejsza zagrożenie konfliktem.

Samokontrola

Samokontrola to „zdolności danej osoby do dostosowywania swojego zachowania do zewnętrznych czynników sytuacyjnych” [Robbins i DeCenzo 2002, s. 371]. Osoby o wysokim stopniu samokontroli wykazują się dużą elastycznością, są wrażliwe na zewnętrzne sygnały, w różnych sytuacjach potrafią się zachować odmiennie i mogą się cechować uderzającymi sprzecznościami między ich publicznym wizerunkiem a prywatną osobowością. Natomiast osoby o małym stopniu samokontroli nie potrafią zmieniać swojego zachowania, na ogół zachowują się tak samo w każdej sytuacji. Istnieje zgodność behawioralna.

Skłonność „do ryzyka”

Wpływa na zachowania pracowników. Osoby o większej skłonności do ryzyka szybciej podejmują decyzje niż osoby o niższej skłonności. Korzystają również z mniejszej ilości informacji, aby podjąć decyzję, niż ci o mniejszej skłonności. Badania pokazały, że trafność

decyzji w obu grupach była taka sama [Robbins i DeCenzo 2002, s. 371-372].

Na sposób zachowania ludzi duży wpływ ma temperament, jako endogenna cecha osobowości. Temperament (łac. *temperamentum* – umiar) definiowany jest jako „zespół względnie stałych cech zachowania i działania osobnika, jak siła i szybkość reagowania, pobudliwość, tempo procesów psychicznych. Cechy te są zależne od dziedzicznych właściwości układu nerwowego i w niewielkim stopniu poddają się wpływowi otoczenia” [Okoń, 2001, s. 399].

Pierwszym, który podjął się badań nad temperamentem ludzkim, był lekarz i filozof starożytnej Grecji – Hipokrates. Jego koncepcje stały się punktem wyjścia dla badań przeprowadzanych przez innych naukowców, między innymi Galena oraz I. P. Pawłowa. Wyniki ich badań przedstawia typologia układu nerwowego według Pawłowa, pozostająca w związku z typologią temperamentów Hipokratesa – Galena. Zakłada ona istnienie czterech typów temperamentów, które zostały poniżej scharakteryzowane [Strelau 1992, s.31]:

- sangwiniczny (typ zrównoważony i ruchliwy) – jest to człowiek szybki, łatwo dostosowujący się do zmieniających się warunków życia;
- flegmatyk (typ silny, zrównoważony i powolny) – osoba taka reaguje spokojnie i powoli, wykazuje niechęć do wszelkich zmian;
- choleryk (typ niezrównoważony i pobudzony) – odznacza się dużą energią przy jednoczesnym braku opanowania, jest gwałtowny i wybuchowy;
- melancholik (typ słaby) – jest osobą bierną, zahamowaną, często uciekającą w chorobę.

Najbardziej niebezpieczny z punktu widzenia stabilizacji organizacji jest typ choleryczny, który charakteryzuje się nieprzemysłanymi decyzjami. Cholerycy mają łatwość nawiązywania kontaktów interpersonalnych i komunikacji, przez co potrafią przekonać pracowników do własnego stanowiska [Więcek-Janka 2006, s. 110].

Percepcję relacji pomiędzy osobowością, sytuacją i zachowaniem wyjaśnia teoria atrybucji. Twórcą teorii jest F. Heider, który twierdzi, że atrybucje czy wyjaśnienia zdarzeń, w które uwikłani są wszyscy ludzie, dają się zakwalifikować do dwu możliwych kategorii. Z jednej strony możemy postrzegać przyczyny zdarzeń w wewnętrznych dyspozycjach osoby, a z drugiej strony w sytuacji zewnętrznej.

Sposób, w jaki tworzymy atrybucje jest dość złożony, ale w większości wyjaśnień tego pojęcia pojawiają się trzy czynniki [Makin, Cooper i Cox 2000, s. 94-99]:

- powszechność,

- wybiórczość,
- spójność.

Powszechność – mówi o tym, jak inni ludzie zachowują się w tej samej sytuacji; wybiórczość - jak dana osoba zachowuje się w podobnych sytuacjach, a spójność jak spójne w czasie jest zachowanie danej osoby w tych konkretnych warunkach.

Jednostki i organizacje są świadome następstw wewnętrznych i zewnętrznych atrybucji i często próbują wpływać na atrybucje, które formułują dane osoby na temat zachowań innych. Nazywa się to „kierowanym wrażeniem”. Organizacje również próbują wpływać na atrybucje, obwiniając za niepowodzenia czynniki zewnętrzne, a sukcesy przypisują kadrze zarządzającej.

Zaprezentowane „przyczynowe kalkulacje” wydają się logiczne i wolne od błędów, ale występują również systematyczne tendencyjności. Jedną dość znaną jest atrybucja „w służbie ego”, jeśli wszystko odbywa się po naszej myśli, to dzieje się to dzięki naszym osobistym zaletom, natomiast, jeśli sprawy idą w złym kierunku, to przyczyną są czynniki zewnętrzne. Większość ludzi postrzega sukces, jako wynik wewnętrznych cech osobowości, natomiast porażkę jako efekt niestałych, zewnętrznych powodów. Dzieje się to zazwyczaj w przypadku dziedzin, w których uważamy się za osoby kompetentne, co pomaga ochronić poczucie własnej wartości przed potencjalnie groźnymi porażkami.

Inna tendencyjność nazywa się „podstawowym błędem atrybucyjnym” – osądzając zachowanie innych, nie doceniamy roli sytuacji w determinowaniu zachowań. Istnieje także efekt „fałszywej powszechności” – jest to błędne wrażenie, że większość ludzi podziela nasze osobiste właściwości, czyli postawy, zainteresowania. Kierownicy często zakładają, że ich poziom wykonywania zadań jest „normą” i że inni są motywowani tymi samymi czynnikami, co oni.

Atrybucje, które są dokonywane w organizacji, mają wpływ na relacje między pracownikami. Należy pamiętać, że mamy silną tendencję do niedoceniań sytuacyjnych powodów zachowań innych ludzi, zwłaszcza wtedy, gdy sprawy przybierają niepożądany obrót [Makin, Cooper i Cox 2000, s. 94-99].

Przyczyną powstawania konfliktów mogą być cechy ludzi, które sprzyjają ich powstaniu. Należą do nich [Wachowiak i in. 2004, s. 156]:

- skłonności autorytarne,
- makiawelizm,
- dogmatyzm,

- niska tolerancja na stres,
- niewrażliwość empatyczna,
- skłonności psychopatyczne,
- brak umiejętności komunikowania się.

Często przyczyny konfliktów są niezidentyfikowane. Badania prowadzone przez J. Kisielnickiego pokazały, że 60% badanych nie umiało precyzyjnie odpowiedzieć, co spowodowało konflikt [Kisielnicki 2005, s. 181].

W sytuacjach konfliktowych mogą się ujawniać istotne mechanizmy budowania konfliktu przez jego strony, pozytywnego wizerunku siebie przy jednoczesnej skłonności do postrzegania przeciwnika przez pryzmat jego negatywnych cech.

W literaturze przedmiotu, wymienia się cztery najbardziej popularne zniekształcenia w postrzeganiu: lustrzane odbicie, mechanizm źdźbła i belki, podwójne normy i biegunowe myślenie.

- Lustrzane odbicie polega na tym, że winą za powstały konflikt w całości obarczamy swego oponenta, który zresztą robi dokładnie to samo co my. Każda strona uczestnicząca w konflikcie jest przekonana o swojej racji i chce sprawiedliwego rozwiązania, ale zarazem uważa, że druga strona uniemożliwia takie rozwiązanie. „Chcemy rozwiązać problem, ale druga strona na to nie wyraża zgody”.
- Mechanizm źdźbła i belki polega na tym, że każda strona widzi wszystkie złe zachowania drugiej strony, nie dostrzegając swoich. Obie strony oburzają się na zachowanie przeciwnika względem nich, nie dostrzegając, że podobnie zachowują się w stosunku do drugiej strony.
- Podwójne normy polegają na tym, że obie strony konfliktu, nawet jeśli mają świadomość podejmowanych przez siebie identycznych działań, to i tak uważają, że tylko oni mają prawo tak robić, a druga strona nie.
- Biegunowe myślenie polega na tym, że w sytuacjach konfliktowych każda ze stron upraszcza obraz konfliktu na swoją korzyść, uważając, że to, co robi jest dobre, natomiast to, co robi druga strona konfliktu, jest złe. Charakterystyczną właściwością percepcji w sytuacjach konfliktowych jest tworzenie biało-czarnych obrazów sytuacji i uczestników konfliktów.

Prowadzi to do dużych zniekształceń w odbiorze sygnałów płynących od otoczenia, do błędnego rozpoznania również własnych motywacji i możliwości działania, nieadekwatnego odczytania cudzych zamierzeń i nietrafionej oceny działań swoich oraz partnera w interakcji

i w konsekwencji może utrudnić rozwiązanie konfliktu [Jonson 1985; Grzesiuk, Doroszewicz i Stojanowska 1997, s. 160-161; Czakon i Margasiński 2007, s. 45 i nast.].

2.7. Wpływ konfliktów na poziom efektywności organizacji

Konflikty odgrywają ważną rolę w organizacji i wpływają na jej poziom efektywności. Mogą mieć funkcjonalny albo dysfunkcjonalny wpływ. Wpływ funkcjonalny to: oddziaływanie motywacyjne, innowacyjne lub identyfikacyjne.

Konflikty w organizacji wpływają motywacyjnie, gdyż zmuszają osoby lub grupy będące w konflikcie do aktywności i krytycznego spojrzenia zarówno na siebie, jak i na funkcjonowanie organizacji. Sygnalizują nieprawidłowości lub sprawy do załatwienia. Wpływają pobudzająco na pracowników, przeciwdziałając apatii i rutynie.

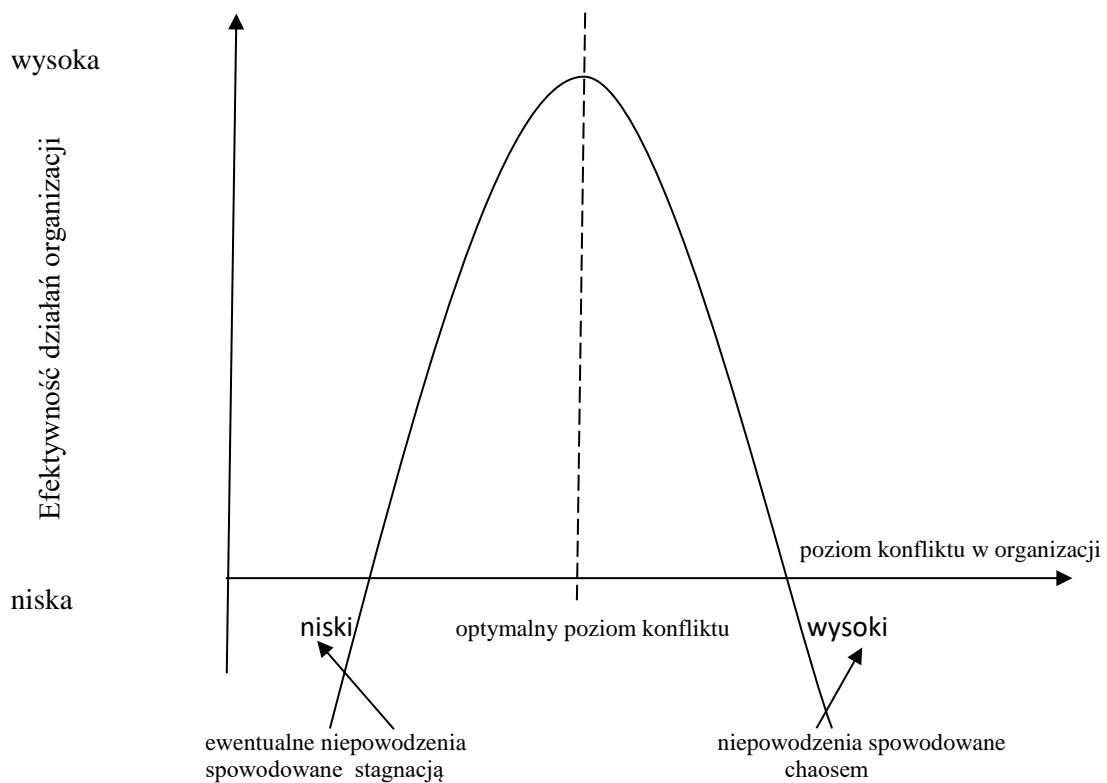
Konflikty stwarzają potrzebę zmian, bywają źródłem nowych i ciekawych pomysłów, a także źródłem postępu społecznego. Możemy mówić o innowacyjnym wpływie konfliktów na funkcjonowanie organizacji.

Konflikt w organizacji powoduje, że pracownicy w sytuacjach konfliktowych uświadamiają sobie własne postawy, uznawane przez siebie wartości, a także dostrzegają różnice w postawach innych osób i je akceptują. To pozwala na racjonalne kierowanie swoim postępowaniem. Konflikty przyczyniają się do wzrostu zaangażowania pracowników w sprawy organizacji i możemy mówić o identyfikacyjnym wpływie konfliktów na funkcjonowanie organizacji [Kisielnicki 2005, s. 182-183].

Doceniając pozytywne strony konfliktów w organizacji, nie należy lekceważyć aspektów negatywnych. Konflikty, jeśli pozostają nierozwiązane przez długi czas, prowadzą do eskalacji i przemiany. Ulegają zwielokrotnieniu aż do destrukcji [Coleman 2005, s. 424].

Jak podkreśla D. Dana „niekontrolowane konflikty są jednym z najważniejszych źródeł wzrostu kosztów organizacyjnych. [...] spadek wydajności i jakości pracy jest spowodowany napięciami pomiędzy pracownikami, a nie brakiem kwalifikacji lub motywacji do pracy [Dana 1993, s. 33].

Dla poziomu efektywności organizacji duże znaczenie ma poziom konfliktu. Jeżeli jest bardzo niski, to organizacji grozi stagnacja, jeśli jest wysoki, to może się pojawić niebezpieczeństwo rozpadu organizacji.



Rysunek 9. Poziom konfliktu a efektywność działań organizacji

Źródło: Stoner i Wankel 1997, s. 331

Rysunek 9 wskazuje, że konflikt w organizacji może być albo zbyt wysoki, albo zbyt niski. Każda z tych skrajności utrudnia efektywność działalności. Optymalny poziom konfliktu to taki, który zapobiegne stagnacji, ale nie będzie na tyle silny, żeby utrudniać koordynację podejmowanych działań. W takim wymiarze konflikt będzie stymulować kreatywność, umożliwi rozładowanie napięć i zapoczątkuje zmiany.

Różne poziomy konfliktu wpływające na efektywność działań organizacji prezentuje tabela 3.

Tabela 3. Poziomy konfliktu a efektywność działań organizacji

Sytuacja	Poziom konfliktu	Rodzaj konfliktu	Wewnętrzne cechy organizacji	Poziom efektywności organizacji
A	niski albo zerowy	dysfunkcyjny	apatyczna, w stanie stagnacji, nie reaguje na zmiany, brak nowych pomysłów	niski
B	optymalny	funkcyjny	żywotna, samokrytyczna, innowacyjna	wysoki
C	wysoki	dysfunkcyjny	destrukcyjna, chaotyczna, bez współpracy	niski

Zródło: Robbins i Judge 2012, s. 323; Robbins i DeCenzo 2002, s. 538

Różne organizacje charakteryzują się różnym stopniem tolerancji na konflikt. Dla niektórych organizacji niewielka liczba konfliktów, nawet o niewielkim natężeniu, jest zagrożeniem. Inne dobrze sobie radzą z pojawiającymi się konfliktami [Robbins i Judge 2012, s. 323].

W każdej organizacji jest kategoria pracowników, którzy nawet najmniejsze konflikty przeżywają bardzo głęboko, co znajduje odbicie w ich samopoczuciu i wydajności pracy. Dla tego typu osobowości konflikty mają najgroźniejsze konsekwencje, gdyż obniżają zadowolenie z pracy i wywołują stany napięcia i frustracji [Szczupaczyński 1998, s. 181].

Typowymi reakcjami na frustrację są następujące zachowania [Holstein-Beck 1995, s. 58-60]:

- agresja – to wrogość, która przejawia się w krzyku, awanturach, oszczerstwach,
- regresja – zachowania infantylne – płacz, szukanie oparcia u osób silniejszych, zrzucanie na innych odpowiedzialności za własne niepowodzenia,
- fiksacja – to uporczywe powtarzanie jakiegoś zachowania, mimo że okazało się ono nieskuteczne,
- apatia – to niemal całkowita bierność, niewiara we własne siły, ogólne zniechęcenie do życia,
- ucieczka – to chęć ucieczki od rzeczywistości, która uniemożliwia zaspokojenie najważniejszych potrzeb, realizację założonych celów.

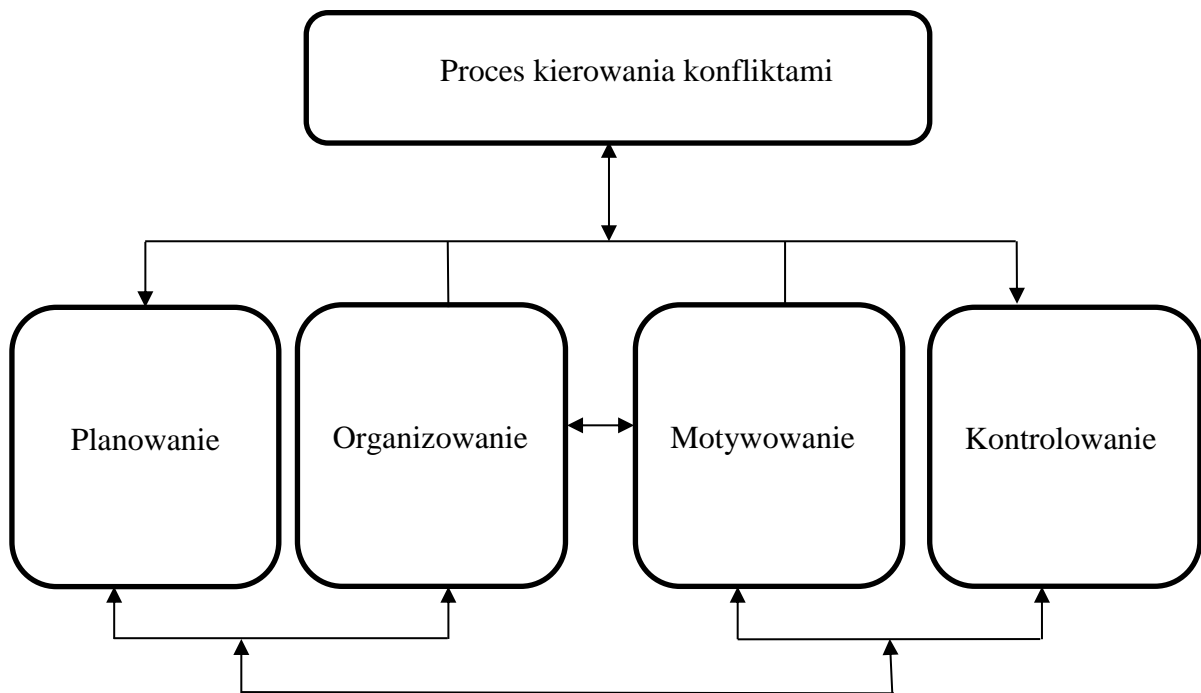
Rozdział 3. Wybrane aspekty kierowania konfliktami

3.1. Istota procesu kierowania konfliktami

Przez kierowanie rozumie się „działanie, którego celem jest spowodowanie funkcjonowania innych rzeczy zgodnie z celem tego, kto nimi kieruje (pojęcie kierowania w szerszym znaczeniu), lub działanie, którego celem jest spowodowanie działania innych ludzi zgodnie z celem tego, kto nimi kieruje (pojęcie kierowania w znaczeniu węższym)” [Krzakiewicz i Cyfert 2015, s. 24].

Proces kierowania konfliktami jest konsekwencją ujęcia konfliktów jako zjawisk pozytywnych, konstruktywnych i pożądaných. Na podstawie literatury przedmiotu oraz przeprowadzonych rozważań nad istotą procesu kierowania konfliktami zaproponowano jego definicję, zgodnie z którą jest on rozumiany jako: planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrolowanie działań, które pozwolą czerpać korzyści z obecności konfliktów w organizacji i zminimalizują niekorzystne konsekwencje dla organizacji.

Proces kierowania konfliktami przedstawia rysunek 10.



Rysunek 10. Proces kierowania konfliktami

Źródło: opracowanie własne

Planowanie jest podstawową funkcją w procesie kierowania konfliktami. Obejmuje dwa podstawowe elementy – cele i plany. Cele określają „pożądane rezultaty, które powinni

osiągnąć poszczególni członkowie organizacji, zespoły robocze lub cała organizacja”. Plany to „dokumenty zawierające cele, które należy osiągnąć, i opis działań niezbędnych do osiągnięcia tych celów”[Krzakiewicz i Cyfert 2015, s. 34].

Prawidłowo opracowany plan oprócz posiadania cechy celowości powinien być realny, czyli powinien się opierać na dokładnym rozpoznaniu obiektywnych uwarunkowań funkcjonowania organizacji. Uzupełnieniem tych cech jest kompletność, plan powinien zatem obejmować wszystkie działania niezbędne do realizacji celu głównego. Z kolei konkretność celu mówi, że powinien być określony w sposób ścisły i możliwie wymierny. Ważną cechą jest terminowość, bo pozwala określić termin planowanych działań. Zmieniające się otoczenie wymaga, aby plan był elastyczny, czyli posiadał różne warianty rozwiązań, które w konsekwencji pozwolą osiągnąć założony cel. Cechą planów powinna być też perspektywiczność, która oznacza, że plany krótkotrwałe powinny być częścią planów długookresowych.

Planowanie stanowi podstawę funkcji organizowania i motywowania, ale również ściśle jest powiązane z funkcją kontroli. Informacja zwrotna między kontrolą a planowaniem służy ocenie i doskonaleniu planu [Krzakiewicz i Cyfert 2015, s. 32-43].

W ramach tej funkcji dyrektorzy szkół planują różne formy doskonalenia pracowników w zakresie kierowania konfliktami, np. rady pedagogiczne szkoleniowe z udziałem specjalistów w tym zakresie – psychologów, mediatorów, terapeutów. Planują udział pracowników w przedsięwzięciach organizowanych przez inne instytucje. Nawiązują współpracę z instytucjami wspierającymi pracę szkoły w tym obszarze, np. Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Miejskim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i innymi, które wyposażą pracowników w wiedzę, umiejętności i kompetencje w zakresie konfliktów. Wiedza pracowników na temat źródeł powstawania konfliktów, sposobów ich rozwiązywania i prawidłowej komunikacji interpersonalnej może w wielu przypadkach zapobiec ich powstaniu albo zminimalizować negatywne skutki dla organizacji bądź wzmocnić ich pozytywne oddziaływanie. Działania doskonalące ten obszar skierowane są do wszystkich podmiotów szkoły. W tej fazie dyrektorzy planują procedury postępowania w sytuacjach konfliktowych na terenie szkoły, co pozwoli prawidłowo reagować w sytuacjach konfliktowych. Planują przygotowanie całej kadry pedagogicznej do prowadzenia działań w sytuacji zaistnienia konfliktu na terenie szkoły – negocjacji, mediacji, arbitrażu. Planują stworzyć zespół, którego zadaniem będzie m.in. organizowanie wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli z zakresu zagadnień związanych z kierowaniem konfliktami.

Planowanie jest procesem, w którym dyrektorzy szkół wyznaczają cele i kierunki działania podległym zespołom (wychowawczym, przedmiotowym) i poszczególnym pracownikom. Coraz częściej w procesie planowania uczestniczą przedstawiciele rady pedagogicznej, ponieważ zwiększa się zaangażowanie pracowników w proces kierowania konfliktami.

Organizowanie, to wykonywanie czynności, które mają na celu powiązać różnorodne działania członków danej organizacji w zespoły działań. Te działania mogą mieć charakter bardziej lub mniej trwałe. Funkcja ta jest możliwa dzięki tworzeniu struktur organizacyjnych, które precyzują działania zespołowe, podział pracy w zakresie działań kierowniczych i wykonawczych, doskonalenie sposobów i metod działania i zapewnienie odpowiednich zasobów nieodzownych na stanowisku pracy. Organizowanie jest funkcją w sposób bezpośredni związaną z systematyczną koordynacją wielu zadań, które prowadzą do osiągnięcia celów instytucji i związanych z tym stosunków formalnych konsolidujących członków organizacji [Krzakiewicz i Cyfert 2015, s. 26-27].

Organizowanie w procesie kierowania konfliktami to podejmowanie zaplanowanych działań prowadzących do wyposażenia społeczności szkolnej w wiedzę i umiejętności w zakresie konfliktów. Dyrektorzy organizują szkolenia dla społeczności szkolnej oraz delegują pracowników do udziału w przedsięwzięciach organizowanych przez inne instytucje. Tworzą zespół, który zajmie się procesem kierowania konfliktami. Opracowują procedury postępowania w sytuacjach konfliktowych. Następuje podział pracy w zakresie działań kierowniczych i wykonawczych. Funkcja organizowania w procesie kierowania konfliktami jest związana z systematyczną koordynacją wielu realizowanych zadań, które pozwolą czerpać korzyści z obecności konfliktów w szkole bądź zminimalizują niekorzystne konsekwencje jej funkcjonowania.

Motywowanie, to wywoływanie u podwładnych pożądanego stosunku do zleconych im zadań. Narzędziami motywacji są bodźce motywacyjne, którymi dysponują przełożeni. Mogą oddziaływać na podwładnych w sposób pozytywny lub negatywny. Bodźce pozytywne to nagrody i pochwały. Mają na celu wyrażenie pracownikowi uznania za prawidłowe wykonywanie zadań. Bodźce negatywne są skutkiem niewłaściwego zachowania pracownika w procesie wykonywania powierzonych mu zadań. Podstawą konieczności występowania motywowania są potrzeby, czyli subiektywne odczucie braku, niezaspokojenia lub pożądanego określonych wartości, do których dąży każdy członek organizacji [Krzakiewicz i Cyfert 2013, s. 127].

Motywowanie pracowników w procesie kierowania konfliktami odgrywa znaczącą rolę, gdyż zaangażowanie się społeczności szkolnej w proces zdobywania wiedzy i umiejętności

wymaga określonych sił, które „wywołują, kierunkują i podtrzymują zachowania ludzi” [Juchnowicz 2002, s. 209].

Motywacja wg A. Koźmińskiego to „stan gotowości człowieka do podjęcia określonego działania” [Koźmiński i Piotrowski 1995, s. 261]. Z kolei według J. Penc’a motywacja „stanowi proces wyboru jakiego dokonują ludzie między różnymi zachowaniami i formami aktywności” [Penc 2000, s. 8].

W psychologii terminu motywacja używa się do „opisu mechanizmów odpowiedzialnych za uruchomienie, ukierunkowanie, podtrzymanie i zakończenie zachowania. Dotyczy to zarówno mechanizmów zachowań prostych jak i złożonych, wewnętrznych i zewnętrznych oraz afektywnych i poznawczych” [Reykowski 1970, s. 18].

Istnieje wiele teorii i podejść dotyczących motywacji. Liczne opracowania teoretyczne i badania w zakresie motywacji nie przyczyniły się do stworzenia jednej uniwersalnej teorii motywacji człowieka, ciągle trwają poszukiwania rzeczywistych źródeł motywacji.

Według J.A.F. Stonera i Ch. Wankela w teorii zarządzania wyróżniamy trzy główne spojrzenia na motywację:

1. teorie treści podkreślają znaczenie czynników wewnętrznych, które powodują, że człowiek postępuje w określony sposób („co się motywuje”),
2. teorie procesu określają, w jaki sposób i przez jakie cele poszczególne jednostki są motywowane („jak się motywuje”),
3. teorie wzmocnienia określają, w jaki sposób skutki wcześniejszego działania wpływają na zachowania w przyszłości w cyklicznym procesie uczenia się jednostki („uczenie się zachowań”) [Stoner i Wankel 1997, s. 362-364.]

Wykorzystanie przez przełożonego określonej koncepcji motywacji w procesie kierowania konfliktami musi być wynikiem indywidualnego podejścia, a więc uwzględniać procesy i potrzeby kształtowane w organizacji, a nie tylko przyjęte założenia teoretyczne, na których opiera się dany model [Penc 2007, s. 19].

W procesie kierowania konfliktami dyrektor wykorzystuje wiele instrumentów. Są one zbiorem metod, reguł, sposobów i form postępowania oraz rozwiązań proceduralnych, strukturalnych i organizacyjnych, regulujących motywowanie w organizacji [Gablota 1998, s. 104].

Funkcja kontroli polega na „takim ukształtowaniu systemu procesów w organizacji, aby osiągnane efekty były zgodne z założonymi celami, a w przypadku wystąpienia odchylenia była możliwa szybka korekta i rewizja planów” [Krzakiewicz i Cyfer 2015, s. 147].

W zależności od przyjętego kryterium można wyróżnić różne typy kontroli. Stosując

podstawowe kryterium, które dotyczy okresu objętego kontrolą, można przeprowadzić: kontrolę wstępną, bieżącą, doraźną, końcową. Kontrola wstępna ma charakter prewencyjny, kontrola bieżąca wykonywana jest równoległe z kontrolowanymi działaniami, kontrola doraźna ma charakter interwencyjny, a kontrola końcowa polega na porównaniu ostatecznych efektów danego działania z przyjętymi uprzednio standardami.

Proces kontroli obejmuje trzy podstawowe etapy.

Etap I – opracowanie standardów i kryteriów (modeli, norm, wzorców) lub wskazanie, jakie powinny być efekty). Standardy to konkretne cele, które są definiowane w fazie planowania w stosunku do których można dokonać oceny działań. Cele powinny się charakteryzować dwiema istotnymi cechami: powinny być określone w czasie (określony konkretny termin wykonania zadania) oraz zawierać kryterium, według którego będzie można ocenić stopień wykonania zadania.

Etap II – ocena działań w stosunku do standardów lub określenie rzeczywistych efektów.

Ten etap polega na porównaniu osiągniętych rezultatów z przyjętymi standardami. Kierownik określa, czy osiągnięte rezultaty odpowiadają jego oczekiwaniom oraz dopuszczalny stopień odchylenia od standardów. Następnie dokonuje oceny, która stanowi podstawę do podjęcia decyzji i rozpoczęcia działań usprawniających. Na tym etapie określa się dopuszczalne odchylenia, dokonuje pomiaru rezultatów, oceny informacji i przekazania jej odpowiednim członkom organizacji.

Etap III – wskazanie, jak usunąć ewentualne odchylenia od pożądanego stanu i podjęcie niezbędnych działań korygujących. Wiąże się to z wyborem jednego z trzech sposobów zachowania: niepodejmowania żadnych działań korekcyjnych; usunięcia odchylenia; zweryfikowania standardów kontrolnych.

Każdy system kontroli wymaga indywidualnego podejścia, ale prawidłowy system powinien charakteryzować pewne cechy ogólne. Kontrola powinna być zawsze celowa, czyli służyć osiągnięciu założonych celów. Powinna przebiegać sprawnie i szybko, aby ujawnić i usunąć zaistniałe błędy i niedociągnięcia w działaniu prowadzącym do osiągnięcia celu. Przeprowadzona kontrola powinna być obiektywna, nie uwzględniać subiektywnych czynników wpływających na jej wynik. Niezbędną cechą kontroli jest elastyczność w procesie kontroli należy uwzględnić dynamiczny charakter wykorzystywanych standardów.

Ważną cechą kontroli jest wskazanie błędów i niedociągnięć w procesie kierowania konfliktami, ale znaczące jest wskazanie działań usprawniających zaistniałą sytuację [Krzakiewicz i Cyfert 2015, s. 148-151].

Kontrolowanie w procesie kierowania konfliktami odgrywa znaczącą rolę, gdyż na podstawie uzyskanych wyników przełożony podejmuje działania, które mają na celu usunięcie nieprawidłowości w wykonywaniu zaplanowanych działań zmierzających do osiągnięcia założonego celu. Kontroli dokonuje dyrektor albo wyspecjalizowany w tym zakresie zespół.

Istotą wszelkiej kontroli jest identyfikacja różnic między założonym stanem przedmiotu kontroli i stanem stwierdzonym podczas wykonania czynności kontrolnych [Kozuch i Kozuch 2008, s. 98].

Kontrolę kierowniczą można zatem zdefiniować jako systematyczne działanie na rzecz:

- ustanowienia norm efektywności przy planowanych celach,
- zaprojektowania informacyjnych sprzężeń zwrotnych,
- porównywania rzeczywistych efektów z wyznaczonymi normami i zadaniami,
- ustalania odchyleń i pomiaru ich znaczenia,
- podejmowania wszelkich działań zmierzających do najskuteczniejszego i najsprawniejszego wykorzystywania wszystkich zasobów organizacji.

O znaczeniu kontroli kierowniczej decydują zmiany w otoczeniu i rosnąca złożoność organizacji. Ważne jest także podejmowanie działań zapewniających wzrost efektywności [Czerwiński i in. 1995, s. 112-125].

W naukach o zarządzaniu często podnoszona jest kwestia zwiększenia skuteczności i efektywności funkcjonowania organizacji. Wskazywane są nowoczesne instrumenty zarządzania mające na celu usprawnić działanie jednostek.

Ważną rolę odgrywa audyt wewnętrzny, który stał się narzędziem doskonalenia funkcjonowania organizacji. Zaprojektowany został do badania i sprawdzania, w jakim stopniu ustalone zasady i procedury są przestrzegane, jak również do weryfikacji adekwatności i efektywności tych zasad i procedur, a także mechanizmów kontroli. Założeniem audytu jest wspomaganie procesu osiągania celów poprzez systematyczną ocenę i poprawę efektywności zarządzania ryzykiem, systemów kontroli oraz systemów zarządzania [Kuc 2002, s. 73].

Literatura przedmiotu prezentuje wiele definicji [Winiarska 2005, s. 24; Banaszkiewicz i Bejm 2003, s.6; Czerwiński i Grocholski 2003, s. 159], które wskazują na ustabilizowane i jednoznaczne podejście do audytu wewnętrznego. Wyróżnia się audyt wewnętrzny i zewnętrzny. W literaturze podkreśla się raczej dopełnienie się obu rodzajów audytu, a nie eksponuje się występujących między nimi różnic [Buła 2015, s. 141].

Realizacja zadania audytowego przebiega z zastosowaniem wybranej przez audytora techniki, którą mogą być: przegląd dokumentacji, kwestionariusze, wywiad, graficzna analiza procesów, procedury analizy porównawczej, testowanie, próbkowanie i obserwacja [Buła 2015, s. 130–131].

Funkcje audytu wewnętrznego i kontroli wewnętrznej w organizacji przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Porównanie funkcji audytu wewnętrznego i kontroli wewnętrznej

Audyt wewnętrzny	Kontrola wewnętrzna
Audyt wewnętrzny jest nastawiony na wspomaganie zarządzania i doskonalenie organizacji.	Kontrola wewnętrzna jest nastawiona na wykrycie nieprawidłowości oraz ich źródeł.
Audytorzy wewnętrzni są pracownikami organizacji, podstawą ich działalności jest niezależność ocen i obiektywizm.	Kontroler wewnętrzny jest zawsze pracownikiem organizacji (w ramach wyspecjalizowanej jednostki lub też jest nim <i>de facto</i> każdy pracownik pełniący funkcje kierownicze lub nadzorcze); podstawą jego działalności jest dążenie do zidentyfikowania stanu faktycznego.
Działalność audytora wewnętrznego dotyczy wszystkich aspektów działania organizacji w wymiarze finansowym i pozafinansowym.	Kontrola wewnętrzna dotyczy wszystkich obszarów działalności i aspektów funkcjonowania organizacji, polega na porównaniu stanu założonego ze stanem faktycznym.
Audyt wewnętrzny koncentruje się na przyszłości.	Kontroler wewnętrzny funkcjonuje wyłącznie w horyzoncie <i>post factum</i> .
Audyt wewnętrzny funkcjonuje w organizacji na stałe, realizuje swe zadania w sposób ciągły.	Kontrola wewnętrzna odbywa się w zasadzie permanentnie.
Audyt wewnętrzny prowadzi działalność doradczą na rzecz organizacji.	Kontrola wewnętrzna stwierdza odchylenia stanu pożądanego od stanu rzeczywistego.
Rezultatem pracy audytora wewnętrznego są raporty i rekomendacje.	Rezultatem pracy kontrolera wewnętrznego są protokoły kontroli i wnioski pokontrolne.
Audyt wewnętrzny jest nastawiony na wykrywanie nieprawidłowości i zapobieganie im.	Kontrola wewnętrzna jest nastawiona na wykrywanie błędów i identyfikowanie osób za nie odpowiedzialnych.
Audyt wewnętrzny działa na rzecz usprawniania systemu zarządzania ryzykiem w organizacji.	Kontrola wewnętrzna działa na rzecz usprawnienia organizacji poprzez systematyczne weryfikowanie odchyleń.
Obowiązuje odrębna podstawa prawna wykonywania czynności audytowych.	Obowiązuje odrębna podstawa prawna wykonywania czynności kontrolnych.
Kierownictwo organizacji nie ma decydującego wpływu na plany i programy audytu.	Kontrola wewnętrzna jest inicjowana przez kierownictwo organizacji i kierowników poszczególnych jednostek organizacyjnych.

Źródło: Buła 2015, s. 145-146

3.2. Strategie, metody i techniki kierowania konfliktami

Wyróżnia się trzy najbardziej popularne strategie kierowania konfliktami. Ujęte zostały w kategoriach tego, kto wygra (*win*), czyli narzuci swój sposób postępowania, i tego, kto przegra (*lose*), zatem nie przeforsuje swoich argumentów. Strategie te są następujące:

- *win* (wygrany) – *lose* (przegranany),
- *lose* (przegranany) – *lose* (przegranany),
- *win* (wygrany) – *win* (wygrany).

Według strategii „*win – lose*”, jedna ze stron jest przegrywająca. Strategia może być myląca, bo konflikt zostaje „zakończony”, ale strona przegrywająca nie jest zadowolona. Ukrywana uraza, pretensje zaczną się odnawiać i po pewnym czasie może to ponownie doprowadzić do konfliktu. Nie zaleca się korzystania z tej strategii. Może mieć zastosowanie jedynie wyjątkowo, gdy konflikt istnieje już od dłuższego czasu i cierpi na tym organizacja.

Strategia „*lose - lose*” występuje w trzech odmianach [Buhler 2002, s. 138]:

- strony zaangażowane w konflikt rezygnują z części swoich oczekiwań;
- strony konfliktu wyznaczają arbitra; w danej strategii strony zaangażowane w konflikt muszą poczynić pewne ustępstwa;
- strony konfliktu zostają zmuszone do przyjęcia określonego zachowania, coś w takiej sytuacji tracą; nie uwzględnia się ich woli.

Ta strategia jest wykorzystywana, gdy nie ma czasu na negocjacje. Jednakże ma krótkotrwały efekt, gdyż nie skupia się na przyczynie konfliktu.

Jedynie strategia „*win -win*” zajmuje się główną przyczyną konfliktu. Zastosowanie tej strategii wymaga cierpliwości i elastyczności. Strategia „*win-win*” wymaga zaufania oraz umiejętności aktywnego słuchania. Strony nie mogą konkurować ze sobą i koncentrować się na zwycięstwie.

Wybór strategii zależy od rodzaju sytuacji konfliktowej, ale najlepsze efekty można uzyskać, wykorzystując strategię *win-win*.

W środowisku szkolnym wielokrotnie trzeba podejmować możliwie szybkie i efektywne działania, które zapobiegą eskalacji konfliktu. Działania te mogą być realizowane trzema podstawowymi metodami: negocjacji, mediacji i arbitrażu [Chęłpa i Witkowski 1999].

Termin „negocjacje” pochodzi od łacińskiego rzeczownika „*negotiatio*”, który oznacza zajmowanie się handlem. W języku angielskim czasownik „*negotiate*” znaczy nie tylko „pertraktować”, lecz także „pokonywać zakręty” [Tokarz i Tyszka 2004, s. 462].

Negocjacje są zjawiskiem powszechnym. W nowoczesnych koncepcjach zarządzania sugeruje się rozwiązywanie problemów reorganizacji i rozwoju organizacji właśnie w drodze negocjacji. Negocjacje rozgrywać się mogą na różnych poziomach życia społecznego [Dąbrowski 1991, s. 11]:

- międzynarodowym (dyplomacja),
- międzyorganizacyjnym (kooperacja),
- wewnątrzorganizacyjnym (kierowanie ludźmi),
- międzyludzkim (stosunki interpersonalne).

W literaturze dotyczącej zarządzania organizacją spotykamy się z wieloma definicjami negocjacji. E.Kowalczyk [2014a, s.111] uważa, że „negocjacje są:

- formą komunikacji,
- w ich przebiegu rozwiązuje się problem(y) bądź dzieli dobra,
- są specyficzną grą podjętą przez pertraktujące strony,
- są choć w części dobrowolne,
- są sekwencją posunięć – na ogół naprzemiennych wymian”.

E.Aronson, T.D.Wilson i R.M.Akert [1997, s.26-27] przedstawili negocjacje jako dobrowolne, bezpośrednie rozmowy podjęte przez strony konfliktu, które prowadzą do zawarcie porozumienia. Ich przebieg polega na prezentacji stanowisk, argumentów, wymianie informacji i szukaniu rozwiązań dla kwestii konfliktowych. Porozumienie zostaje zawarte, gdy rozwiązanie jest zaakceptowane przez uczestników negocjacji. Strony sprawują kontrolę nad procesem negocjacji, ponoszą odpowiedzialność za ich przebieg i ostateczny wynik.

R.Fisher, W.Ury i B.Patton [1998, s.13] definiują negocjacje, jako „dwustronny sposób komunikowania się, którego celem jest osiągnięcie porozumienia, gdy niektóre przynajmniej interesy zaangażowanych stron są konfliktowe”.

Zdaniem C. Mesjasza [2000, s.38], negocjacje „obejmują rozwiązanie, rozstrzygnięcie albo przynajmniej zapobieganie eskalacji konfliktu”.

Jak wynika z zaprezentowanych definicji negocjacje są zwykle interpretowane jako interakcyjny proces decyzyjny, metoda rozwiązywania konfliktów, osiągnięcia porozumienia i wzajemna zależność stron konfliktu, a także procesy: komunikowania się, wymiany i tworzenia wartości [Lewicki i inni 2005, s. 17 i nast.; Kozina 2012, s. 21-24; Rządca 2003, s. 23 i nast.]

Istnieją dwa ogólne sposoby negocjacji:

- pertraktacje dystrybucyjne,
- pertraktacje integracyjne

Opisano je w tabeli 5.

Tabela 5. Pertraktacje dystrybucyjne i integracyjne

Cecha pertraktacji	Pertraktacje dystrybucyjne	Pertraktacje integracyjne
Cel	uzyskanie jak największego kawałka tortu	zwiększenie tortu, żeby obie strony były zadowolone
Motywacja	wygrana - przegrana	wygrana - wygrana
Przedmiot uwagi	pozycje („nie zgodzę się na więcej ustępstw w tej sprawie”)	interesy („wyjaśnij, dlaczego ta sprawa jest dla ciebie tak ważna”)
Interesy	przeciwne	zgodne
Dzielenie się informacją	niewielkie (dzielenie się informacjami da przewagę drugiej stronie)	duże (dzielenie się informacjami umożliwi obu stronom znalezienie sposobów zaspokojenia swoich interesów)
Okres trwania wzajemnych relacji	krótki	długi

Zródło: Robbins i Judge 2012, s. 315

Skuteczność procesu negocjacji w dużej mierze zależy od zaplanowania poszczególnych działań. Postępowanie zgodnie z przewidzianym scenariuszem zabezpiecza negocjatora przed potencjalnymi błędami i nieprzewidzianymi komplikacjami.

W negocjacji można wyróżnić następujące etapy: przygotowanie i planowanie, definiowanie podstawowych reguł, wyjaśnianie i uzasadnianie, pertraktacje i rozwiązywanie problemów, zamknięcie i wdrożenie.

- Przygotowanie i planowanie – przed przystąpieniem do negocjacji należy się do nich przygotować się i zaplanować ich przebieg. Dowiedzieć się, co jest istotą konfliktu, co chcemy uzyskać w wyniku negocjacji, jakie są nasze cele i ocenić, co jest celem drugiej strony. Po zebraniu informacji należy opracować strategię [Robbins i Judge 2012, s. 318].
- Definiowanie podstawowych reguł – kolejnym etapem jest zdefiniowanie wraz z drugą stroną podstawowych reguł i procedur negocjacji. Ustalenie, kto będzie uczestniczyć w negocjacjach, gdzie będą się odbywać, jakie przewiduje się

ograniczenia czasowe, do jakich zagadnień negocjacje będą się ograniczać. Na tym etapie strony wymieniają swoje wstępne propozycje lub żądania.

- Wyjaśnianie i uzasadnianie – na tym etapie strony wyjaśniają, uzupełniają oraz uzasadniają swoje wstępne wymagania. Można przedstawić dokumentację uzasadniającą stanowisko strony.
- Pertraktacje i rozwiązywanie problemów – istotą procesu negocjacji jest targowanie się w trakcie trwania spotkania negocjacyjnego. Aby dojść do porozumienia każda strona będzie musiała pójść na ustępstwa.
- Zamknięcie i wdrożenie – jest to ostatni etap w procesie negocjacji, w którym następuje sformalizowanie opracowanego porozumienia oraz przygotowanie niezbędnych procedur do jego wdrożenia i monitorowania [Robbins i Judge 2012, s. 318-319].

Podsumowanie negocjacji zawiera działania dwojakiego rodzaju: merytoryczne i analityczno-oceniające. Działania merytoryczne dotyczą zakresu przedmiotowego negocjacji i są związane z zawarciem umowy. Ich celem jest formalne zatwierdzenie i wdrożenie ostatecznych uzgodnień. Działania analityczno-oceniające z punktu widzenia zasad negocjacji odnoszą się do wszystkich ich aspektów, tj. zakresu merytorycznego, przebiegu, narzędzi prowadzenia, wykorzystanych zasobów. Celem jest dokonanie oceny efektywności negocjacji, tzn. sprawdzenie, w jakim zakresie i jakim kosztem cele zostały osiągnięte. W kolejnym kroku następuje wyciągnięcie wniosków umożliwiających doskonalenie przyszłych negocjacji i umiejętności ich prowadzenia [Kozina 2010, s. 231].

E. Kowalczyk [2014a, s. 115] zaprezentowała następujące fazy negocjacji:

- fazę prenegocjacyjną,
- fazę negocjacji właściwych (pierwsze spotkanie, zasadnicze spotkanie, finalizowanie rozmów i faza końcowa).

Ich charakterystykę oraz zadania do wykonania przedstawia tabela 6.

Tabela 6. Fazy negocjacji i ich charakterystyka

Etap		Charakterystyka fazy	Przykładowe zadania do wykonania
Faza prenegocjacyjna		Występuje przed bezpośrednim spotkaniem. Jej celem jest przygotowanie do rozmów obejmujące zarówno analizę sytuacji, jak i określenie własnych celów oraz ewentualne zbudowanie zespołu negocjacyjnego	<ul style="list-style-type: none"> • zbieranie informacji o sobie, problemie i drugiej stronie, • sformułowanie celów (w tym BATNA) oraz próba określenia celów drugiej strony • określenie interesów własnych i drugiej strony • sformułowanie strategii postępowania (kooperacyjna vs konfrontacyjna) • określenie granicy ustępstw • wybór zespołu negocjacyjnego i przydział ról członkom zespołu na podstawie analizy ich predyspozycji • decyzja co do miejsca obrad
Faza właściwych negocjacji właściwych	Pierwsze spotkanie	Obejmuje pierwsze spotkanie negocjatorów, konfrontuje się na nim przewidywania z rzeczywistością, tworzy się pierwsze wrażenie oraz nawiązuje relacje	<ul style="list-style-type: none"> • przygotowanie agendy spotkań • podjęcie ustaleń proceduralnych • wstępna prezentacja oferty, propozycji • wypracowanie (modyfikacja planu) strategii postępowania

Etap		Charakterystyka fazy	Przykładowe zadania do wykonania
	Zasadnicze spotkanie	Jest to trudny czas dla negocjatorów, którzy toczą spór na argumenty, nierzadko ustępują i oczekują ustępstw. Stosują różne techniki negocjacyjne. Zagrożeniem dla tej fazy sztywność stanowisk i pojawienie się impasu	<ul style="list-style-type: none"> • konfrontacja przewidywań z rzeczywistością • dyskusja nad ograniczeniami • formułowanie argumentów i uważne słuchanie kontrpropozycji • pogłębianie wiedzy przy zadawaniu pytań otwartych (np., jak, kiedy, kto, dlaczego, z kim, gdzie) • w razie potrzeby wprowadzenie zmian w zespole
	Finalizowanie rozmów	Krystalizowanie porozumienia i podejmowanie ostatecznych decyzji, z których negocjatorzy rozliczają się przed mocodawcami. Towarzyszyć im mogą silne napięcia emocjonalne	<ul style="list-style-type: none"> • dogadywanie szczegółów umowy • spisanie zagadnień na papierze • podjęcie decyzji przez strony • prośba o przerwę w celu analizy zysków i strat z porozumienia • dobitcie targu (podpisanie umowy) bądź odstąpienie od porozumienia
	Faza końcowa	Faza występuje po odejściu od stołu. W jej trakcie analizuje się porozumienie i proces, w którym się uczestniczyło. Wyciąga się wnioski na przyszłość. Przekazuje się ustalenia osobom zainteresowanym	<ul style="list-style-type: none"> • analiza i ocena osiągnięcia celu negocjacji • analiza stylu i procesu negocjacji • przekazywanie ustaleń mocodawcom i innym członkom organizacji • wdrażanie umowy w życie • poszukiwanie błędów i trafnych posunięć

Źródło: Kowalczyk 2001, s. 21-23; Kowalczyk 2014a, s. 115

W negocjacjach stosuje się wiele technik, które ze względu na cel oddziaływania można podzielić na [Dąbrowski 1991, s. 26-27]:

- techniki zwiększania siły negocjowania,
- techniki pomniejszania własnej siły,
- techniki budowania zaufania,
- techniki wspierania kreatywności.

Techniki związane z siłą społeczną negocjatora polegają na oddziaływaniu na dostępne wpływowi czynniki siły społecznej. Najbardziej oczywiste sprowadzają się do wywierania presji psychicznej na partnera negocjacji.

Zdaniem P.J. Dąbrowskiego, znacznie rzadsze i mniej naturalne są techniki umniejszania własnej siły.

Są one realizowane poprzez:

- budowanie zaufania,
- rozwijanie współodpowiedzialności,
- w celach manipulacyjnych, np. zaakceptowanie z góry wyznaczenia opłaty przez samego klienta.

Techniki budowania zaufania pełnią w negocjacjach dwie funkcje:

- umożliwiają podjęcie ryzykownych działań,
- są warunkiem dochodzenia do nowych, twórczych rozwiązań.

Techniki wspierania kreatywności obejmują podstawowe elementy:

- zidentyfikowanie interesów stron, generowanie nowych możliwości realizowania tych interesów,
- wypracowanie kontraktu we wspólnym tworzeniu nowych dóbr i ich godziwym podziale.

P.J. Dąbrowski [1991, s. 28-45] przedstawił przegląd technik oparty na następującym uporządkowaniu:

- techniki kształtowania sytuacji,
- techniki sterowania przebiegiem negocjacji,
- techniki prezentacji,
- techniki manipulacji psychologicznej.

Wśród technik kształtowania sytuacji autor ten wyróżnił następujące elementy: organizację przestrzeni, własne terytorium, obecność publiczności, czas, dystans interpersonalny, role negocjatorów.

W kwestii sterowania przebiegiem negocjacji autor zwraca uwagę na następujące problemy: rozpoczęcie negocjacji oraz techniki wybicia z uderzenia, podtrzymanie dobrego klimatu i zakończenie negocjacji. W trakcie stosowania technik prezentacji, negocjator dokonuje prezentacji równocześnie w trzech sferach: organizacji, którą prezentuje, samego siebie i tego, co stanowi istotę negocjacji: własnej pozycji.

Techniki manipulacji psychologicznych stanowią cienką granicę pomiędzy tym, co jest akceptowane, a tym, co jest wyraźną manipulacją. Z badań przeprowadzonych wśród zawodowych negocjatorów województwa świętokrzyskiego wynika, że aż 48% respondentów zadeklarowało, iż w odpowiedzi na manipulację także stosują manipulację, 22% twierdzi, że gdy brakuje innej metody osiągnięcia ważnego celu, dopuszczalna jest manipulacja, a zaledwie 25% uważa, że stosowanie manipulacji jest wykluczone. Do najczęściej wymienianych przez respondentów technik należały: nieujawnianie informacji istotnych dla przebiegu negocjacji, komplementowanie oponentów, składanie obietnic o dodatkowych korzyściach w przypadku zaakceptowania danej propozycji [Jastrzębska-Smolaga 2007, s. 101-106].

Dla nieetycznych zachowań w negocjacjach ludzie szukają później usprawiedliwień, m.in. stwierdzają, że dana taktyka nie była – w intencji – nieetyczna, zastosowane posunięcie nie uczyniło nikomu krzywdy, taktyka pomogła uniknąć negatywnych skutków (cel uświęca skutki), taktyka przyniosła pożądane skutki, zastosowanie konkretnej taktyki było odpowiednie w danej sytuacji [Rządca i Wujek 1998, s. 137-138].

Osoby o tendencjach makiawelistycznych chętnie się posługują taktykami nieetycznymi i są głęboko przekonane o słuszności ich wykorzystywania.

W negocjacjach nieodzownym elementem jest rzetelność, gdyż ustalenia powinny zostać przez strony zrealizowane. Poza tym każda manipulacja może spowodować kontrakcję tego samego typu [Dąbrowski 1991, s. 28- 45].

E. Kowalczyk dokonała wykazu składników, które tworzą kompetencje w zakresie negocjacji.

To zestawienie prezentuje tabela 7.

Tabela 7. Składniki tworzące kompetencję w zakresie negocjacji

Kompetencja w zakresie negocjacji – zdolność użycia posiadanej wiedzy z zakresu negocjacji w odpowiednim czasie i w sposób dostosowany do odbiorcy, uczestnika interakcji.

Kompetencja w zakresie negocjacji		
Wiedza	Edukacja deklaratywna	Znajomość zasad negocjacji (mierzona testami wiedzy)
	Doświadczenie (proceduralna)	Trening w stosowaniu zasad negocjacji (zależy m.in. od standardów wychowawczych, środowiska szkolnego, doświadczeń zawodowych)
	Wiedza o wynikach	Informacje zwrotne o efektach osiągniętych podczas negocjacji (m.in. zadowolenie vs niezadowolenie drugiej strony; stopień osiągnięcia założonych celów)
	Wiedza oczywista	Obserwacje pochodzące ze zmysłów (dotyczące ludzi, rzeczy, miejsc) odgrywających rolę w negocjacjach
Postawy wobec negocjacji	Postrzeganie negocjacji (emocjonalno-poznawczy) – jako pasjonującej gry, postępowanie <i>fair play</i> vs postrzeganie jako niechcianego obowiązku, próba manipulacji	
Cechy i zdolności	Asertywna komunikacja, wiara w siebie, determinacja w dążeniu do celu, struktura potrzeb, cechy osobowości, inteligencja emocjonalna, zarządzanie informacjami, style negocjowania	
Rezultat – wynegocjowany zadowalający układ, który wiąże się z satysfakcją z pracy i płacy, przywiązaniem i zaangażowaniem organizacyjnym pracowników.		

Źródło: Kowalczyk 2013, s. 297

E. Kowalczyk dokonała też zestawienia różnych koncepcji cech i umiejętności skutecznych negocjatorów, które przedstawia tabela 8.

Tabela 8. Różne koncepcje cech i umiejętności skutecznych negocjatorów

Autorzy ujęć	Cechy i umiejętności negocjatorów
H. Januszek, G. Krzyminiewska [1995, s. 89-90]	wewnątrzsterowność, profesjonalizm, zrównoważenie, charyzma, ambicja, kreatywność
P.J. Dąbrowski [1991, s. 47]	umiejętność planowania, zdolność precyzyjnego myślenia w stresie, ogólna praktyczna inteligencja, uzdolnienia werbalne, znajomość zagadnień negocjowanej problematyki, zintegrowanie osobowości, umiejętność wykorzystania władzy i siły negocjacyjnej
M.C. Donaldson, M. Donaldson [1999, s. 233-237]	empatia, szacunek do siebie i innych, uczciwość, poczucie sprawiedliwości, cierpliwość, odpowiedzialność, elastyczność, poczucie humoru, zdyscyplinowanie, wytrwałość
E.M. Cenker [2002, s. 209]	umiejętność kalkulowania ryzyka przy podejmowaniu decyzji, opanowanie w stresujących sytuacjach, cierpliwość, umiejętność planowania, zdolność formułowania swoich myśli w sposób jasny i zwięzły, odpowiedzialność za słowo, silna osobowość, kompetencje merytoryczne (znajomość tematu)
U. Kałużna -Drewnińska [2006, s. 33-40]	wiedza fachowa, wzbudzanie zaufania, umiejętności komunikacyjne, umiejętności rozwiązywania problemów, duża siła przekonywania, dobra znajomość przedmiotu rozmów, zdolność przewidywania kierunków dyskusji, umiejętność podejmowania dyskusji, umiejętność słuchania, uzdolnienia werbalne
E. Kowalczyk [2001, s. 55-93]	inteligencja racjonalna i emocjonalna, wiedza merytoryczna, poczucie umiejscowienia kontroli, zrozumienie potrzeb psychologicznych negocjatorów, samoocena i zaufanie do siebie, zaufanie interpersonalne, umiejętności asertywne, umiejętności komunikacyjne, umiejętność rozwiązywania konfliktów, radzenie sobie ze stresem, umiejętność kontrolowania emocji, umiejętność reprezentowania organizacji

Źródło: Kowalczyk 2014b, s. 41; 2013, s. 300; 2011, s. 127

Negocjacje uważa się za jedną z bardziej efektywnych metod kierowania konfliktami, ale tylko wtedy, gdy istnieje pomiędzy stronami choćby minimalne zaufanie. Całkowity brak zaufania stanowi przesłankę do skorzystania z procedury mediacji [Koc 2011, s. 205].

Termin „mediacja” ma swój łaciński źródłosłów i oznacza – „być w środku” [Chęłpa i Witkowski 1999, s. 208]. Mediacja to „dobrowolne, poufne i niesformalizowane pozasądowe postępowanie w sprawach, w których możliwe jest zawarcie ugody, prowadzone między stronami (uczestnikami) określonego sporu przez osobę trzecią – bezstronnego mediatora – w celu doprowadzenia do ugodowego załatwienia tego sporu” [Rękas 2010, s. 19].

Wyróżnia się następujące zasady mediacji [Kodeks postępowania cywilnego – ustawa z dnia 17 listopada 1964r.; Piórkowski 2015, s. 17-25]:

- Dobrowolność – jako naczelną zasadę mediacji została uregulowana w art. 183⁽¹⁾ kpc.

Obowiązuje strony i mediatora. Strony dobrowolnie wyrażają zgodę na udział w postępowaniu mediacyjnym. Nie może być stosowana jakakolwiek forma presji czy nacisku wobec uczestników odnośnie do udziału w mediacji. Mediator jest zobowiązany do poinformowania stron na wstępie postępowania mediacyjnego o tym, że mają prawo do odstąpienia od mediacji na każdym jej etapie.

- Akceptowalność – strony konfliktu powinny zaakceptować zarówno osobę mediatora, jak i sposób prowadzenia mediacji w trakcie przebiegu postępowania mediacyjnego.
- Bezstronność – według art. 183⁽³⁾ kpc, mediator powinien zachować bezstronność przy prowadzeniu mediacji. Mediator nie powinien sugerować, co może być przedmiotem ugody ani narzucać rozwiązania sporu. Może natomiast zachęcać strony do wyrażania stanowisk i opinii oraz do negocjowania formy zadośćuczynienia czy też innych elementów ugody. Strony mediacji mają równe prawa i powinny być tak samo traktowane.
- Neutralność – mediator ma obowiązek pozostać neutralnym wobec sposobu rozwiązania sporu proponowanego przez jedną ze stron. Może jednak ocenić, czy zawartemu porozumieniu będzie można nadać klauzulę wykonalności, gdyby strony chciały zatwierdzić ugodę przed sądem. Neutralność mediatora jest gwarantowana przyjętymi przez mediatora zasadami etyki mediatora.
- Poufność – zgodnie z art. 183⁽⁴⁾ kpc, przebieg mediacji jest całkowicie poufny. Zasada obowiązuje podczas sesji wspólnych i spotkań na osobności. Strony mogą przekazać osobom trzecim tylko te informacje, które wspólnie uzgodnią. Zgodnie z art. 259⁽¹⁾ kpc, mediator nie może być świadkiem co do faktów, o których dowiedział się w związku z prowadzeniem mediacji, chyba że strony zwolnią go z obowiązku zachowania tajemnicy mediacji.

W mediacji wyróżniamy następujące etapy [Koc 2011,s. 211-213]:

- fazę przygotowawczą,
- formalne spotkanie,
- prezentowanie stanowiska, ustalenie kryteriów rozwiązania sporu,
- przygotowanie listy potencjalnych sposobów rozwiązania sporu,
- wybór optymalnego rozwiązania.

W mediacji ważnym etapem jest faza przygotowawcza, która poprzedza bezpośrednią konfrontację dwóch stron konfliktu. Mediator przeprowadza spotkanie z każdą ze stron. Celem jest zorientowanie się, czy definicja konfliktu podawana przez każdą ze stron jest

spójna, czy rozbieżna. Mediator przedstawia przebieg procesu mediacji, ich zasady oraz własną rolę w procesie rozwiązywania konfliktu [Williamson i in. 1999]. W drugiej fazie dochodzi do spotkania dwóch stron konfliktu w obecności mediatora, który ponownie przedstawia zasady obowiązujące w trakcie mediacji oraz prosi o ich respektowanie. Przedstawia stronom konfliktu negatywne konsekwencje trwania sporu, co powinno wzmocnić motywację stron do rozwiązania konfliktu. Mediator monitoruje przebieg rozmowy. Strony prezentują swoje stanowiska, oczekiwania i obawy w związku z zaistniałym konfliktem. Ustalają kryteria rozwiązania konfliktu będące zestawem warunków koniecznych, które muszą zostać spełnione, aby strony były usatysfakcjonowane. Po ustaleniu kryteriów rozwiązania konfliktu mediator przechodzi do kolejnego etapu – zachęca strony do proponowania możliwie wielu sposobów rozwiązania konfliktu. Dysponując zestawem kryteriów satysfakcjonującego wyjścia z konfliktu oraz zbiorem potencjalnych rozwiązań, mediator wraz ze stronami dokonuje wyboru najlepszych opcji.

Skuteczność procesu mediacyjnego zależy od stylu działania mediatora [Bercovitch 2006].

J. Wood [2004, za: Koc 2011, s. 214-215] wyodrębnił cztery główne style działania mediatora:

- Mediator negocjujący - koncentruje się na wzbudzaniu u stron tendencji do osiągnięcia porozumienia. Wykorzystuje zróżnicowane metody, aby dopasować się do osób w konflikcie.
- Mediator wspomagający - buduje pozytywne relacje pomiędzy stronami. Podkreśla znaczenie skutecznej komunikacji interpersonalnej. Jedną z podstawowych zasad działania mediatora wspomagającego jest jego neutralność.
- Mediator terapeuta - koncentruje się na poznaniu oraz kontroli stanów emocjonalnych obu stron konfliktu. Działa podobnie jak psychoterapeuta. Dąży do umożliwienia każdej ze stron lepszego samopoznania, zrozumienia własnych stanów emocjonalnych. Rozwiązanie konfliktu jest wtórne wobec skutecznego kierowania emocjami stron.
- Mediator demokratyczny - pełni funkcję osoby w „tle”. Jego neutralność jest większa niż w przypadku mediatora wspomagającego. Uważa, że dobre przygotowanie stron do mediacji pozwoli im samodzielnie dojść do rozwiązania konfliktu.

Część autorów, m.in. P. Carnevale [1992, s.387-390], uważa, że bardziej skuteczną metodą działania mediatora jest styl bierny. Jednak inni autorzy twierdzą, że aktywna rola mediatora

oraz zasadność sięgania przez niego po taktyki twarde, oparte na wyraźnej presji względem skłóconych stron, przynosi lepsze efekty, jest bardziej skuteczna. W ramach przeprowadzonych badań R. Posthuma, J. Dworkin i M. Swift [2002] potwierdzili tę tezę. W mediacjach dostrzega się ustrukturyzowaną postać negocjacji z udziałem osoby trzeciej.

Arbitraż – to narzucenie rozwiązania konfliktu przez bezstronnego eksperta. Polega na poddaniu się obu stron przymusowej lub dobrowolnej procedurze. Przymusowy arbitraż jest wtedy, gdy uznanie zewnętrznego autorytetu jest nakazane przez prawo. Dobrowolny, gdy podporządkowanie się stron konfliktu wynika z ich swobodnego wyboru [Szczipaczyński 1998, s. 194].

Arbitraż jest stosowany, gdy negocjacje postrzega się jako nieefektywne, trudne lub znajdujące się w impasie.

J.Thibaut i L.Walker definiują arbitraż jako procedurę, w której trzecia strona (arbiter) podejmuje decyzję po przedstawieniu przez negocjujące strony dowodów. Strony, które decydują się na arbitraż wiedzą, że nie będą miały wpływu na wynik decyzji, a jedynie na przebieg procesu. Arbitraż jest spostrzegany jako rozwiązanie najbardziej fair w przypadku trwania dużego konfliktu interesów [Folger 1986, za: Kowalczyk 1999, s. 192-193].

Arbitraż może być niezwykle skuteczną metodą kierowania konfliktami, gdy strony nie są w stanie wypracować wspólnego stanowiska, a są zdeterminowane zakończyć konflikt konstruktywnie. W roli arbitra może wystąpić osoba, do której kompetencji obydwie strony nie mają zastrzeżeń. W niektórych konfliktach organizacyjnych arbitrem może być dyrektor szkoły lub nauczyciel [Gonciarski 2005].

Aby arbitraż mógł być skuteczny, arbiter musi mieć niezbędny zakres władzy do tego, by strony konfliktu respektowały jego decyzje, oraz musi istnieć porozumienie, do którego warunków wszyscy będą się stosować [Fritchie i Leary 1999, s. 11].

Przy omawianiu arbitrażu należy wskazać jedną z ciekawszych jego technik prowadzenia, tj. arbitraż ostatecznej oferty. Technika ta polega na dokonywanym przez arbitra wyborze jednego z rozwiązań zaproponowanych przez każdą ze stron. W zapieczętowanych kopertach strony składają swoją finalną ofertę, niepodlegającą dalszym negocjacom czy zmianom. Strony starają się sporządzić na tyle atrakcyjną propozycję dla siebie i drugiej strony, aby to właśnie ona została wybrana przez arbitra. Arbiter, który włącza się do rozmów po jakimś czasie od ich rozpoczęcia, nie otrzymuje żadnych wskazówek czy informacji od osób obecnych podczas negocjacji (także od mediatora, który próbował doprowadzić do rozwiązania sporu), samodzielnie musi zdobyć potrzebne dane, prowadząc przesłuchanie i dopuszczając strony do głosu.

Dzięki tej technice arbitrażu, arbiter zmusza strony do intensywnej pracy prowadzącej do rozwiązania konfliktu. Wymaga realistycznego spojrzenia na możliwy kształt porozumienia, zrezygnowania z wygórowanych i nierealistycznych żądań. Negocjacje, które utknęły w martwym punkcie, dzięki interwencji trzeciej strony mogą zostać szybko zakończone, a opracowane rozwiązanie może rokować pozytywną współpracę [Raiffa 1994, za: Kowalczyk 1999, s. 197].

W procesie kierowania konfliktami na terenie szkoły każda z tych metod może być stosowana z dużym powodzeniem. W zależności od sytuacji, dyrektor i nauczyciel, zgodnie z przysługującymi im uprawnieniami, często występują w roli trzeciej strony pomagającej rozwiązać konflikt. W wielu sytuacjach są stronami sporów, co pozwala im wykorzystać umiejętności negocjacyjne, mediacyjne [Koc 2011, s. 204-205].

Wskazane metody kierowania konfliktami są w pewnej mierze typami idealnymi, ale z różnych przyczyn (zamierzonych lub wynikających z preferowanych stylów kierowania konfliktami osób zaangażowanych w konflikt) wykorzystywane są inne metody, takie jak: ignorowanie, odwlekanie, dominacja, wymuszanie, narzucenie rozwiązania konfliktu czy separacja.

Ignorowanie to omijanie problemu i unikanie zajęcia konkretnego stanowiska przez jedną ze stron konfliktu, która nie chce przyjąć do wiadomości argumentów przeciwnika. Twierdzi, że brak decyzji wywoła mniejsze zło. Główną „bronią” wobec przeciwnika jest konsekwentne obstawianie przy swoim i unikanie konfrontacji poglądów. Taka postawa daje poczucie ignorowania i małą szansę na konstruktywne zakończenie konfliktu [Chęłpa i Witkowski 1999, s. 68 i nast.]. Z kolei J.Szczupaczyński uważa, że ignorowanie konfliktu jest rozsądne, ale tylko wtedy, gdy konflikt jest mało istotny i istnieje uzasadnione podejrzenie, że reakcja i przeciwdziałanie kierownika mogą go zaostrzyć. Ignorując konflikt, kierownik nie zajmuje jednoznacznego stanowiska, licząc, że konflikt sam się rozwiąże [Szczupaczyński 1998, s. 193].

Odwlekanie (unikanie) polega na odsunięciu problemu. Strony zdają sobie sprawę, że konflikt istnieje, ale wycofują się i przyjmują postawę obojętności lub niechęci wobec ujawnienia nieporozumień. W przypadku gdy wycofanie staje się niemożliwe lub niepożądane, strony tłumią konflikt. Zajmują wtedy pozycję wyczekiwania, licząc że nastąpią zmiany w otoczeniu, pojawi się odpowiedni moment lub „odmieni się los”. Taka sytuacja sprawia, że konflikt się przedłuża, a strony umacniają się w przekonaniu o własnych racjach, ignorując się wzajemnie.

Dominacja – to forma zakończenia konfliktu, która zakłada zwycięstwo jednej ze stron.

Polega na tym, że jedna ze stron ma przewagę i osiąga cele lub załatwia osobiste interesy, ale kosztem drugiej strony, nie biorąc pod uwagę negatywnych skutków dla organizacji. W tym wypadku występuje zależność „wygrana-przegrana”. Siłą dominującą może być przełożony, dominująca jednostka lub grupa. Konsekwencje są krzywdzące dla jednej lub obu stron, a źródła często pozostają tajemnicą. Strona słabsza ulega przewadze silniejszego, nie mogąc się przed nią bronić. Narzucenie woli wywołuje skrywane napięcie, atmosferę zagrożenia, niepewności, opór i wrogość [Webber 1997, s. 446-449; Tusznió i Wojtkowiak 2004, s. 19].

Reorientacja – to odwrócenie uwagi od przedmiotu konfliktu poprzez stworzenie lub ujawnienie zagrożenia zewnętrznego albo informowanie jednej ze stron o wspólnocie celów bądź nadrzędnych zasad czy wartości [Chełpa i Witkowski 1999, s. 119].

Eskalacja – to świadome dążenie jednej ze stron do wzrostu napięcia w konflikcie. Nie prowadzi to do zakończenia konfliktu, a jedynie do jego ujawnienia. Powoduje zakłócenia w funkcjonowaniu organizacji [Chełpa i Witkowski 1999, s. 126].

Narzucenie rozwiązania konfliktu – przypomina arbitraż przymusowy, ale z taką różnicą, że nie musi mieć wyraźnego umocowania w prawie. Przykładem może być rozwiązanie konfliktu przełożonego z podwładnym z pozycji siły. Strona przegrana jest zmuszona do zaakceptowania rozwiązania, z którego jest nieukontentowana. Może stać za tym groźba lub szantaż. Również kierownik może zmusić pozostałych w konflikcie pracowników do pogodzenia się pod groźbą kary, np. przeniesienia na inne stanowisko pracy. Takie rozwiązanie konfliktu jest ryzykowne i zazwyczaj nie przynosi pozytywnych efektów, gdyż nie zostaje zlikwidowana jego przyczyna. Pozostają urazy, poczucie krzywdy, niewyjaśnione kwestie sporne, co nie sprzyja dobrym relacjom oraz dalszej współpracy. W takiej sytuacji należy wziąć pod uwagę to, że konflikt w przyszłości powróci ze zdwojoną siłą [Szczupaczyński 1998, s. 194].

Separacja – polega na radykalnym odseparowaniu od siebie stron zaangażowanych w konflikt. Usunięcie strony konfliktu z dotychczasowej przestrzeni życiowej jest stosowane w sytuacjach społecznych. Efektem może być pogorszenie się dalszych wzajemnych kontaktów, ale w pewnych warunkach separacja może pomóc w osiągnięciu porozumienia, gdyż pozwoli na osiągnięcie emocjonalnego dystansu i racjonalną analizę całej sytuacji. Zwolnienie z organizacji pracownika, z którym toczy się konflikt, często oznacza utratę wysoko wykwalifikowanego specjalisty lub specjalistów [Chełpa i Witkowski 1995, s. 122-123, Tusznió i Wojtkowiak 2004, s. 19].

Przedstawione metody redukują lub obniżają napięcie emocjonalne związane z konfliktem, ale nie prowadzą do całkowitego zakończenia konfliktu i przechodzą

w fazę utajenia. Często powodują jeszcze eskalację konfliktu, który powraca z jeszcze większą siłą. Te metody często wykorzystywane były przez zwolenników tradycyjnego poglądu na konflikt [Robbins i DeCenzo 2002, Robbins i Judge 2012, Kisielnicki 2005], którzy dowodzili, że należy unikać konfliktów, gdyż zawsze wywołują one skutki niesprzyjające dla organizacji. Twierdzili, że dobry kierownik nie dopuszcza do powstania lub ujawniania się konfliktów, a dobrym wskaźnikiem jakości pracy jest brak konfliktów w organizacji.

3.3. Style kierowania konfliktami

Kierowanie konfliktami jest w dużym stopniu uwarunkowane stylem reagowania ludzi na konflikt. W literaturze przedmiotu wielokrotnie podejmowano próby wskazania najbardziej funkcjonalnych oraz/lub niekorzystnych stylów reakcji na konflikt [Munduate i in. 1999]. Wskazano, że każdy człowiek niezależnie od okoliczności i rodzaju konfliktu, prezentuje względnie stałą tendencję do reagowania na konflikt w podobny sposób. Powstało wiele typologii [Blake i Mouton 1961; Bolton 1986; Katz i Lawery 1992], ale w rezultacie wyróżniono pięć podstawowych stylów kierowania konfliktami [Kowalczyk-Grzenkowicz i in. 2003, s. 17-20; Robbins i DeCenzo 2002, s. 537-540; Koc 2011, s. 197-200; Chełpa i Witkowski 1999, s. 163; Dąbrowski 1991, s. 96-100; Quinn i in. 2007, s. 124-128]:

- unikanie,
- rywalizację,
- uleganie (akomodacja, dostosowanie się),
- kompromis,
- współpracę.

Unikanie (wycofanie się) to unikowe reagowanie na sytuację konfliktową. Przybiera formę odsuwania się na bok, przeczekania trudnej sytuacji, odkładania spraw czy niepodejmowanie decyzji. Wyraża się w tendencji do unikania konfrontacji z drugą stroną sporu. Wiąże się z przekonaniem jednostki, że konflikty są zjawiskiem zagrażającym, a próby otwartego rozwiązania dodatkowo skomplikują sytuację. To styl, w którym nikt nie osiąga swoich celów, to znaczy nie są zaspokajane ani własne potrzeby i interesy, ani potrzeby partnera. Ten styl jest charakterystyczny dla ludzi, dla których samo napięcie emocjonalne i frustracja spowodowana konfliktem są na tyle silne, że wolą wycofać się z konfliktu, niż go konstruktywnie zakończyć. Takie podejście może być przeświadczeniem, że konflikt sam w sobie jest złem, że jest zbędny i poniżający. Ludzie w różny sposób unikają

konfliktów. Odbywa to się często przez wycofanie się z miejsca, gdzie odbywa się konflikt, lub poprzez odwiekanie, pokojowe współistnienie, ignorowanie, a czasem pomijanie milczeniem. Jednakże unikanie może być także sensownym stylem, jeżeli przedmiot konfliktu jest czymś nieistotnym albo, szanse na jego zakończenie są niewielkie.

Rywalizacja (dominacja, walka, konkurencja), to styl, w którym strona dąży do osiągnięcia wszystkich własnych celów i potrzeb, ale kosztem porażki drugiej strony. To sposób patrzenia na konflikt jak na grę do wygrania. Wygrana oznacza sukces i dobry wynik, przegrana natomiast porażkę, słabość i utratę prestiżu.

Takie reagowanie z pozycji siły też ma swoje zalety, szczególnie w sytuacjach krytycznych, kiedy nie ma czasu na długie dyskusje. Rywalizacja oznacza, że strony bronią własnego stanowiska, poglądów czy przekonań i głęboko w nie wierzą. Nieustępliwość i nastawienie rywalizacyjne każdej ze stron prowadzi na ogół do eskalacji konfliktu, a w efekcie – do przegranej uczestników konfliktu.

Uleganie (akomodacja, dostosowanie się, podporządkowanie, ustępstwo), to styl, w którym osoba ulegająca (dostosowująca się) pomija własne interesy, by zaspokoić potrzeby innych. Ten styl polega na postępowaniu zgodnie z interesem strony przeciwnej. Postępują tak przede wszystkim osoby, które nastawione są na utrzymanie dobrych relacji z innymi, bez uwzględniania własnych interesów. Dostosowanie się jest dobrym stylem reagowania w sytuacji, gdzie doszliśmy do wniosku, że jesteśmy w błędzie i powinniśmy skorygować swoje stanowisko wobec strony przeciwnej. Takie postępowanie jest jedną z najlepszych możliwości, gdzie stronie przeciwnej zależy na przedmiocie konfliktu, a my nie przywiązujemy do niego większej wagi. Również w sytuacji, gdy strona przeciwna jest znacznie silniejsza i nie akceptuje propozycji współpracy, a osiągnięcie porozumienia jest nieodzowne.

Kompromis opiera się na przekonaniu, że porozumienie jest możliwe, jeżeli każda ze stron zadowolili się osiągnięciem jedynie części własnych potrzeb i celów, z części zaś zrezygnuje. Zgodnie z tym stanowiskiem, każda strona może coś zdobyć w wyniku konfliktu, ale także każda może coś stracić. Kompromis oparty jest na przekonaniu, że ludzie czasami muszą znaleźć wspólną płaszczyznę porozumienia. Kompromis jest szczególnie użyteczny, gdzie obie strony mają równą siłę i szczególnie wygórowane oczekiwania.

Współpraca/kooperacja to efekt maksymalnego pragnienia zaspokojenia zarówno interesów własnych, jak i dążeń strony przeciwnej. W ramach współpracy strony poszukują nie tyle możliwie dobrego, ile najlepszego rozwiązania dla każdej strony. Strony wykorzystują strategię win-win.

K.W.Thomas i R.H.Kilmann [1974, za: Dąbrowski 1991, s. 96-98] stworzyli kwestionariusz Thomasa-Kilmanna, zawierający 30 pytań złożonych z par zdań, które mogą charakteryzować zachowanie danej osoby w sytuacjach konfliktowych. Wypełniający go ma za zadanie spośród każdej pary zdań wybrać to stwierdzenie, które najlepiej oddaje jego zachowanie, zaznaczając literę „a” lub „b”. Według autorów kwestionariusza, reakcje ludzi w sytuacjach konfliktowych wyznaczają dwie podstawowe cechy – asertywność i kooperatywność.

Asertywność oznacza umiejętność pokonywania przeszkód i skutecznego realizowania własnych zamierzeń. Osoba asertywna jest pewna siebie i stanowcza, zawsze zachowuje się w sposób zdecydowany, bez lęków i wahań. Niestrudzenie dąży do założonych celów i jest odporna na niepowodzenia. Asertywność bywa utożsamiana z agresywnością, gdyż wytrwałe dążenie do własnych celów może być utożsamiane z działaniem zagrażającym innym osobom. Bywa że asertywność może być przejawem wewnętrznego poczucia zagrożenia i niepewności. Łączy się to z „władaniem” otoczeniem społecznym. Przejawami takiego zachowania są apodyktyczność, nietolerancja i nie znoszenie sprzeciwu.

Kooperatywność jest przeważnie identyfikowana z takimi sytuacjami społecznymi, które mają postać gry. Kooperatywna (lub stosująca strategię kooperatywną, w odróżnieniu od indywidualistycznej) jest ta osoba, która przejawia tendencję współdziałania z drugą osobą po to, aby osiągnąć optymalne dla obu stron wyniki, mimo że w danej sytuacji mogłaby osiągnąć wyniki korzystne wyłącznie dla samej siebie. Osoba kooperatywna potrafi rezygnować z doraźnych i indywidualistycznych efektów na korzyść odroczonego w czasie, które są możliwe do osiągnięcia na drodze współdziałania z innymi osobami.

Osoba kooperatywna, w przeciwieństwie do niekooperatywnej, charakteryzuje się:

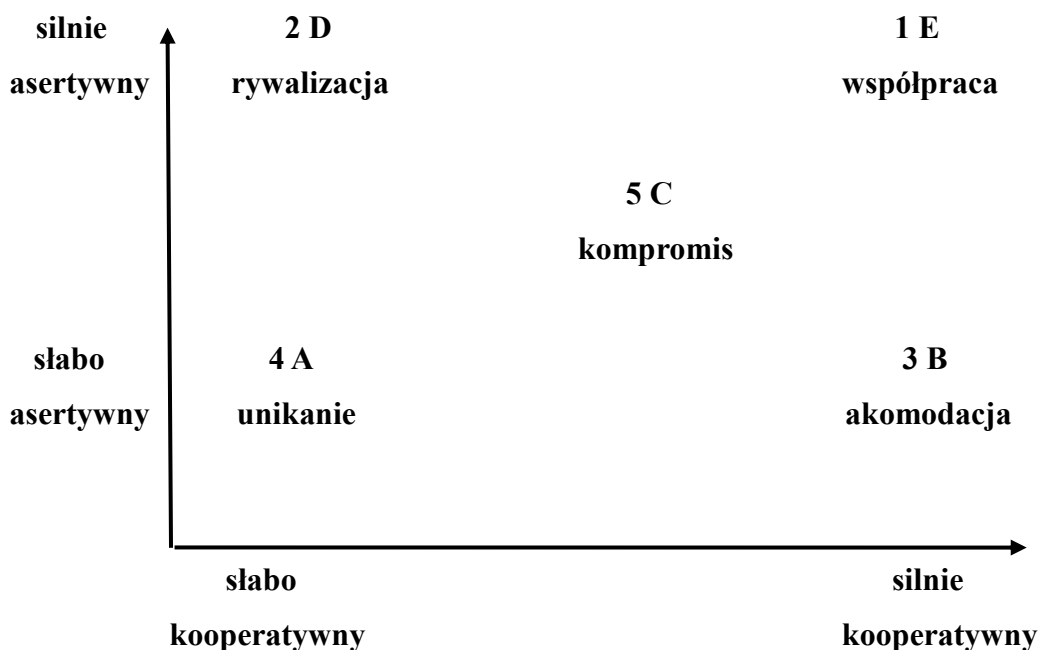
- pełniejszą świadomością współzależności partnerów,
- wielostronnością w spostrzeganiu świata społecznego,
- większym zaufaniem do ludzi,
- motywacją altruistyczną,
- silną potrzebą aprobaty ze strony innych,
- wiarą w racjonalizm partnera,
- niskim poziomem dogmatyzmu.

Przyjmuje się, że asertywność i kooperatywność są cechami niezależnymi, każdy człowiek może być scharakteryzowany jako bardziej lub mniej asertywny i bardziej lub mniej

kooperatywny. Łączenie tych cech determinuje rodzaj reakcji danej osoby w sytuacjach konfliktowych. Wyróżnia się pięć typów reakcji:

- Wysoka asertywność i wysoka kooperatywność przyczyniają się do występowania reakcji współdziałania. Człowiek o takich cechach nawiązuje współpracę z partnerem po to, aby osiągnąć własne cele. Można zatem powiedzieć, że wykorzystuje on pozytywnie sytuację konfliktu, ponieważ nie odrzuca drugiej osoby, ale współdziała z nią dla własnych interesów.
- Wysoka asertywność i niska kooperatywność przyczyniają się do występowania reakcji rywalizacyjnych. Człowiek o takich cechach pragnie dowieść wyższość swoich racji nad racjami drugiej osoby.
- Niska asertywność i wysoka kooperacyjność przyczyniają się do występowania reakcji akomodacyjnych (dostosowywania się). Człowiek o takich cechach dąży do rekonstrukcji własnych poglądów, lecz czyni to nie z powodu bezwzględnej akceptacji poglądów drugiej osoby, ale raczej ze względu na pożądaną, jego zdaniem, współpracę.
- Niska asertywność i niska kooperatywność przyczyniają się do występowania reakcji unikania. Człowiek o takich cechach wycofuje się z konfliktu, nie zależy mu ani na udowodnieniu własnych racji, ani na rozważaniu poglądów partnera.
- Średnia asertywność i średnia kooperatywność przyczyniają się do występowania reakcji kompromisowych. Człowiek o takich cechach stara się odnieść pewne korzyści, przyznając jednocześnie partnerowi prawo do ich części. Jednocześnie może z części swoich interesów zrezygnować na rzecz drugiej osoby.

Omówione typy reakcji zachowania się w sytuacjach konfliktowych wyznaczają pewne style kierowania konfliktami przez daną osobę. W dwuwymiarowej przestrzeni cech ogólnych – asertywności i kooperatywności – dają się zobrazować graficznie (zob. rysunek 11).



Rysunek 11. Siatka stylów zachowań w sytuacjach konfliktowych

Źródło: Dąbrowski 1991, s. 100

W siatce stylów zachowań w sytuacjach konfliktowych (zob. rysunek 12), każda z cech szczegółowych została opatrzona symbolem literowym, który służy do wyznaczenia stylu kierowania konfliktami respondenta za pomocą kwestionariusza Thomasa-Kilmanna. Styl ten wyznacza się, dokonując podliczenia odpowiedzi udzielonych przez respondenta, zgodnie z „Arkuszem do kwestionariusza – Styl kierowania konfliktami”. Dokonując oceny kwestionariusza, zlicza się liczbę odpowiedzi powiązanych z każdą cechą. Maksymalna liczba punktów, jaką może uzyskać respondent dla każdej cechy, wynosi 12 [Dąbrowski 1991, s. 96-101].

Omówiony kwestionariusz Thomasa-Kilmanna zostanie wykorzystany w części empirycznej, do określenia preferowanych przez dyrektorów szkół i nauczycieli stylów kierowania konfliktami.

3.4. Komunikacja interpersonalna w procesie kierowania konfliktami

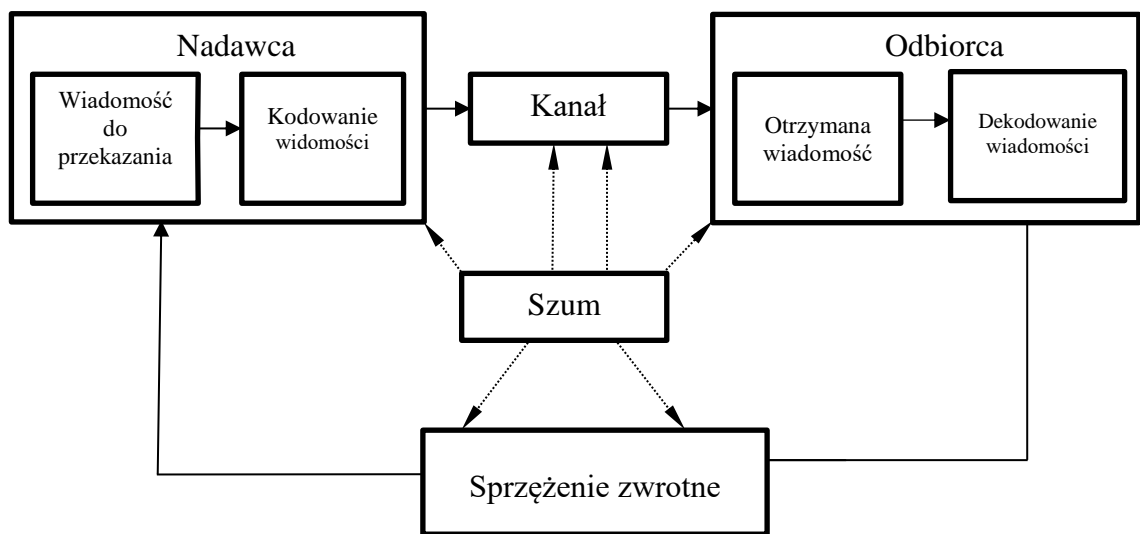
Nie można nie docenić znaczenia komunikacji interpersonalnej w procesie kierowania konfliktami. Umiejętność porozumiewania się jest jednym z warunków osiągnięcia sukcesu przez indywidualne osoby oraz warunkiem sprawnego przebiegu wielu procesów w każdej organizacji, takich jak: kontakty z ludźmi, formułowanie celów, podejmowanie i wdrażanie decyzji, kontrolowanie przebiegu poszczególnych procesów oraz skutków. Szczególne

znaczenie ma komunikacja interpersonalna w zarządzaniu zasobami ludzkimi [Pocztowski 2003, s. 249]. Brak umiejętności w tym zakresie może być przyczyną wielu problemów w zarządzaniu organizacją.

Komunikacja interpersonalna to „podejmowana w określonym kontekście wymiana werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów (symboli) w celu osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania”. Jej celem jest poprawa współdziałania, a nie poprawa porozumienia, gdyż pojęcie porozumienia jest obarczone subiektywizmem, a poziom wzajemnego porozumienia jest obiektywnie niesprawdzalny, bezpośrednio nieobserwowalny. Intencją współdziałania może być realizacja wspólnego przedsięwzięcia lub realizacja celu odrębnego dla każdego z uczestników procesu komunikowania się [Nęcki 2000, s. 98].

Przeprowadzone badania pokazały, że 55% komunikatu ustnego odbiera się z wyrazu twarzy i postawy ciała, 38% z intonacji głosu, a zaledwie 7% z użytych słów [Mehrabian 1968, za: Robbins i DeCenzo, 2002, s. 517; Kwieciński i Śliwerski 2003, s. 252].

Schemat procesu komunikacji interpersonalnej przedstawia rysunek 12.



Rysunek 12. Schemat procesu komunikacji interpersonalnej

Źródło: Robbins i Judge 2012, s. 235

Nadawca inicjuje komunikat przez zakodowanie pewnej myśli. Komunikat jest fizycznym wynikiem kodowania przez nadawcę. Kiedy mówimy, komunikatorem jest mowa, kiedy piszemy, komunikatorem jest pismo, a kiedy gestykulujemy, komunikatorem jest ruch ramion i wyraz twarzy. Kanał jest nośnikiem komunikatu. Odbiorca jest adresatem komunikatu. Zanim będzie mógł odebrać komunikat, należy symbole przełożyć na taką

postać, aby była dla niego zrozumiała. Szum to bariery w komunikacji, które zakłócają jasność komunikatu. Przykładem są problemy w postrzeganiu, przeciążenie informacjami, trudności semantyczne czy różnice kulturowe. Ostatnim elementem procesu jest sprzężenie zwrotne, które polega na sprawdzeniu skuteczności przekazania komunikatu zgodnie z pierwotnym założeniem, czyli czy doszło do wzajemnego zrozumienia [Robbins i Judge 2012, s. 235].

Komunikacja interpersonalna wyróżnia się następującymi cechami [Łasiński 2000, s.12-13, 19-20]:

- komunikowanie zawsze przebiega w środowisku społecznym,
- jest determinowane przez liczbę uczestników,
- ma charakter kreatywny,
- ma charakter dynamiczny,
- jest procesem ciągłym,
- wykorzystywane są symbole,
- ma charakter interaktywny,
- jest nieuchronne,
- jest celowe i umotywowane,
- jest procesem złożonym, jest nieodwracalne.

Komunikacja interpersonalna w grupie lub organizacji służy czterem podstawowym funkcjom [Robbins 2004, s. 220-221]:

- kontrolowaniu,
- motywacji,
- wyrażaniu uczuć,
- informowaniu.

Kontrolowanie służy do sprawowania kontroli nad zachowaniem członków grupy, organizacji.

Komunikacja sprzyja motywacji poprzez informowanie pracowników o tym, co należy robić, jak wygląda aktualna sytuacja oraz w jaki sposób mogą zwiększyć swoją efektywność.

Komunikacja w obrębie grupy służy do wyrażania przez członków swojej frustracji lub zadowolenia, tzn. stwarza możliwość wyrażania swoich uczuć zarówno pozytywnych, jak i negatywnych oraz zaspakajania potrzeb społecznych.

Ostatnia funkcja komunikacji wiąże się z jej rolą w ułatwianiu podejmowania decyzji.

Komunikacja dostarcza informacji potrzebnych jednostkom i grupom do identyfikacji i oceny poszczególnych rozwiązań.

Żadna z tych funkcji wg Robbinsa nie jest ważniejsza od drugiej, ponieważ, aby grupa mogła skutecznie działać, musi być w jakiś sposób sprawowana kontrola nad jej członkami. Należy pobudzać grupę do jej efektywnego działania oraz stwarzać możliwości, aby członkowie grup mogli wyrażać swoje emocje i podejmować decyzje.

Komunikacja obejmuje różne elementy umożliwiające rozumienie i wymianę znaczeń. Wymiana może zachodzić za pośrednictwem słów, gestów i symboli.

Analizując komunikację interpersonalną, należy omówić komunikację niewerbalną, która odgrywa ważną rolę w relacjach międzyludzkich. Najbardziej wymownymi aktami niewerbalnymi są: mimika twarzy, gesty, spojrzenia oraz inne ruchy ciała. Jedną z głównych funkcji mimiki twarzy jest przedstawienie stanów emocjonalnych i postaw, takich jak sympatia lub wrogość. Istnieje siedem głównych rodzajów mimiki, wyrażających: szczęście, zdziwienie, strach, smutek, złość, pogardę lub zainteresowanie. Podczas mówienia rozmówcy często gestykują, przez co podkreślają istotne informacje swojej wypowiedzi. Wskazują osoby lub przedmioty, wyciągając ręce w kierunku wskazanej osoby lub przedmiotu. Ilustrują rzeczy, które szczególnie trudno określić słowami, i przekazują swój stosunek do omawianej sprawy. Umiarkowana gestykulacja nadawcy ułatwia odbiór nadawanych komunikatów, a przesadna gestykulacja utrudnia zrozumienie przekazywanych informacji, gdyż rozmówca zwraca większą uwagę na gesty niż na wypowiedzane słowa.

Za pomocą sygnałów wzrokowych można przekazać wiele informacji. Jest to najbardziej naturalny akt niewerbalny. W spojrzeniu niebagatelne znaczenie ma czas spoglądania na innych, jego kierunek, zmiany wielkości źrenic oraz towarzysząca mimika i ruch głowy. Podczas rozmowy partnerzy powinni spoglądać na siebie od 30% do 60% czasu trwania rozmowy. Jeżeli uczestnicy rozmowy patrzą na siebie mniej niż 30 %, to może oznaczać, że ich zamierzenia w stosunku do partnera są nieuczciwe lub że nie są zainteresowani rozmową. Natomiast gdy patrzą na siebie dłużej niż 60% czasu trwania rozmowy, to prawdopodobnie bardziej niż omawianą sprawą są zainteresowani sobą. Najbardziej jednoznacznym aktem niewerbalnym jest ruch źrenic, ponieważ nikt nie kontroluje ich ruchu. Rozszerzają się, gdy człowiek jest zadowolony, natomiast zwężają, gdy jest niezadowolony.

Ważnym aktem niewerbalnym odgrywającym dużą rolę w komunikacji, jest układ ciała. Sposób, w jaki ludzie chodzą, siedzą, stoją, świadczy o ich stanie emocjonalnym oraz stosunku do rozmówcy. Znajomość znaczenia aktów niewerbalnych jest niezbędna dla doskonalenia umiejętności kontrolowania swoich zachowań i odczytywania ich znaczenia

u innych. Język ciała prawie zawsze odsłania autentyczne intencje, gdyż jest względnie spontaniczny. Jednak należy pamiętać, że nie jest on jednoznaczny [Wachowiak i in. 2004, s. 91-93; Pease 2005].

Ważnym elementem dobrej komunikacji interpersonalnej jest aktywne słuchanie. Wymaga uwagi, interpretacji, zapamiętywania bodźców słuchowych. Skuteczne słuchanie jest aktywne, wymaga dotarcia do wnętrza mówiącego, żeby zrozumieć nadawany komunikat. Można wymienić cztery zasadnicze warunki, by możliwe było aktywne słuchanie: natężenie, empatia, akceptacja, chęć przyjmowania odpowiedzialności za kompletność [Rogers i Farson 1976, za: Robbins i DeCenzo 2002, s. 527]:

Natężenie – aktywny słuchacz z natężeniem skupia uwagę na tym, co mówi nadawca. Mimo że mózg ludzki może przetwarzać wypowiedzi w sześciokrotnie szybszym tempie od średniego tempa mówienia, to aktywne słuchanie polega na streszczaniu i integracji tego, co zostało powiedziane oraz włącza nową informację do tego, co zostało powiedziane wcześniej.

Empatia – wymaga postawienia się w sytuacji mówiącego. Powinniśmy się starać zrozumieć informacje, które nadawca chce nam przekazać, nie oczekiwać tylko tego, co chcemy usłyszeć. Empatia wymaga znajomości mówiącego, a także poczucia elastyczności. Należy oderwać się od własnych myśli, uczuć i dostosować się do świata rozmówcy.

Akceptacja – aktywny słuchacz wykazuje się akceptacją, słucha w obiektywny sposób, nie oceniając. Nie jest to łatwe, bo gdy słyszymy coś, co nam nie odpowiada, to na bieżąco formułujemy argumenty obalające to, co zostało powiedziane i nie odbieramy pozostałej części komunikatu. Aktywny słuchacz odbiera to, co mówi nadawca, powstrzymuje się od wydawania osądów do czasu zakończenia słuchanej wypowiedzi.

Przyjmowanie odpowiedzialności za kompletność – słuchacz stara się zrozumieć zamierzone komunikaty nadawcy. Dwie powszechnie stosowane techniki aktywnego słuchania to zwracanie uwagi na uczucia i treść oraz zadawanie pytań nadawcy, aby w pełni zrozumieć jego wypowiedź [Robbins i DeCenzo 2002, s. 527-528]. Umiejętność aktywnego słuchania nie polega tylko na biernym przyjmowaniu słów nadawcy, lecz jest odtwarzaniem jego intencji i znaczeń [Mellibruda 1980, za: Nęcki 2000, s. 144].

Słuchając rozmówcy, należy potwierdzać zrozumienie uzyskanych informacji poprzez [Wachowiak i in. 2004, s. 88]:

- odzwierciedlenie - polega na tym, że mówimy rozmówcy, jakie są według nas jego odczucia;
- parafrazowanie - to ujmowanie w inne słowa sensu usłyszanej wypowiedzi;

wykorzystanie tej techniki pozwala również na sprawdzenie, czy dobrze zrozumieliśmy usłyszaną wypowiedź;

- klaryfikację - to skupianie się na najważniejszych problemach.

Przekazywanie informacji może przybierać różne formy, które prezentuje tabela 9.

Tabela 9. Formy komunikacji interpersonalnej

Forma komunikacji	Charakterystyka
Pośrednia	komunikat jest przekazywany za pośrednictwem ogniwa łączącego nadawcę z odbiorcą
Bezpośrednia	komunikat trafia bezpośrednio od nadawcy do odbiorcy
Jednokierunkowa	komunikat nie wymaga odpowiedzi ze strony odbiorcy
Dwukierunkowa	nadawca oczekuje odpowiedzi na komunikat
Pionowa	komunikaty są przekazywane w obrębie jednego pionu organizacyjnego
Pozioma	komunikaty są przekazywane w obrębie szczebla organizacyjnego
Formalna	komunikaty trafiają do odbiorców za pośrednictwem oficjalnych kanałów komunikacyjnych
Nieformalna	komunikaty trafiają do odbiorców poza oficjalnymi kanałami

Źródło: Rudnicka 2012, s. 178-179

Komunikacja interpersonalna może przebiegać w pionie lub w poziomie. Komunikacja pionowa to komunikowanie się w górę i w dół wzdłuż linii podporządkowania w organizacji.

Komunikacja w dół zaczyna się od naczelnego kierownictwa i przechodzi przez poszczególne szczeble kierownictwa aż do pracowników „niekierowniczych”. Ten kierunek komunikacji służy głównie doradzaniu, informowaniu, nakazywaniu, instruowaniu i ocenie pracowników oraz powiadamianiu członków organizacji o celach organizacyjnych i polityce. Natomiast główną funkcją komunikacji w górę jest informowanie kierownictwa, co dzieje się niżej. Odbywa to się w formie przekazywanych sprawozdań, propozycji oraz próśb o pomoc lub decyzję [Wexley i Yukl 1984, s. 80-83 za: Stoner i in. 2001, s. 517].

L.W. Porter i K.H. Roberts podkreślili znaczenie komunikacji pionowej w organizacji. Z przeprowadzonych badań wynika, że w dwóch trzecich przypadków kierownik komunikuje się z ludźmi stojącymi od niego wyżej lub niżej w hierarchii organizacyjnej. Dokładności komunikacji pionowej sprzyja podobieństwo sposobu myślenia ludzi na wyższych i niższych szczeblach, które ulega ograniczeniu w wyniku różnic wynikających z pozycji i władzy kierownika i pracownika [Porter i Roberts 1984, s. 1573-1574, za: Stoner i in. 2001, s. 517].

Komunikacja pionowa w dół zazwyczaj jest filtrowana, modyfikowana lub zatrzymywana

na poszczególnych szczeblach, kiedy kierownicy zastanawiają, jakie informacje przekazać swoim podwładnym. Podobnie komunikacja w górę jest filtrowana, streszczana i nie zawsze w całości przekazywana kierownikowi, aby chronić przełożonych przed nieistotnymi danymi [Glauser 1984, s. 613-648 za: Stoner i in. 2001, s. 517].

Komunikacja pionowa jest często niedokładna lub niepełna i może wywołać u pracowników poczucie niepewności, niedoinformowania lub bezsilności. Brak informacji lub informacje niepełne mogą być przyczyną konfliktów w organizacji.

Komunikacja pozioma występuje między członkami grup, między poszczególnymi grupami lub między pracownikami. Głównym jej celem jest stworzenie bezpośredniego kanału służącego do koordynacji poziomej i do rozwiązywania problemów czy konfliktów [Wexley i Yukl 1984, s. 82-83]. Znaczna część komunikacji poziomej odbywa się poza liniami podporządkowania, ale za wiedzą i zgodą ze strony kierownictwa [Stoner, Freeman i Gilbert 2001, s. 518].

Jedną z form komunikacji jest komunikacja nieformalna, która nie ma oficjalnej sankcji, a wśród jej postaci jest sieć pogłosek. Składa się z kilku nieformalnych sieci informacyjnych, które nakładają się na siebie i przecinają w wielu punktach. Tymi punktami są dobrze poinformowane osoby, które należą do więcej niż jednej sieci nieformalnej. Sieci pogłosek nie uwzględniają pozycji ani autorytetu i mogą łączyć członków organizacji w różne kombinacje: poziome, pionowe, skośne. Sieć pogłosek funkcjonuje szybciej niż formalne kanały informacyjne. Niekiedy kierownicy mogą korzystać z komunikacji nieformalnej do rozpowszechniania informacji w zamierzony sposób, aby wywołać konflikt (Stoner, Freeman i Gilbert 2001, s. 519).

K. Davis [1969, s. 269-272, za: Stoner i in. 2001, s. 519] wyróżnił cztery możliwe rodzaje łańcuchów pogłosek:

- pojedynczą nitkę,
- plotkę,
- przypadek,
- kiść.

W łańcuchu o „pojedynczej nitce” osoba A mówi coś osobie B, która to powtarza osobie C, a ta powtarza następnej i tak dalej przekazywane są informacje. Informacje tak przekazywane są najmniej dokładne.

W łańcuchu typu „plotkarz” jedna osoba uzyskuje informacje i przekazuje ją wszystkim innym. Tak przekazywane informacje są zwykle ciekawe, ale nie mają związku z pracą.

W łańcuchu typu „przypadek”, osoby przekazują informacje przypadkowym osobom, które dalej również przekazują je przypadkowym osobom. Informacje tak przekazywane są w miarę interesujące, ale mało ważne.

W łańcuchu typu „kiść” to osoba A przekazuje informację kilku osobom, niektóre z nich przekazują ją dalej następnym wybranym osobom. Davis twierdzi, że kiść jest dominującym układem sieci pogłosek w organizacji.

Źródłem powodzenia przebiegu rozmowy jest klimat, w jakim ona przebiega. Dobry klimat to zapobieganie nakręcaniu się spirali obrony i ataku. Chcąc utrzymać dobry klimat w trakcie porozumiewania się, należy przestrzegać kilku zasad [Wachowiak i in. 2004, s. 90-91]:

- Należy dbać o satysfakcję partnera poprzez wyrażanie się o nim z szacunkiem.
- Należy unikać nadmiernego irytowania partnera rozmowy. Poprzez swoje wypowiedzi nie należy doprowadzać do sytuacji, w której rozmówca poczuje się obrażony.
- Należy odwoływać się do podobieństwa sytuacji, w której znajdują się rozmówcy, ponieważ ułatwi to podtrzymanie więzi między rozmówcami.
- Należy ustalić porządek omawianych spraw, żeby w trakcie dyskusji kolejność ich omawiania nie wywoływała dodatkowych sporów. Na początku powinny być omawiane sprawy niebudzące żadnych wątpliwości, następnie sprawy mało konfliktowe, a na końcu zasadnicze sprawy sporne.

Ważną rzeczą w relacjach między ludźmi są ich oczekiwania. Badania przeprowadzone w grupie 138 respondentów w Lore w latach 2004-2005 pozwoliły wyznaczyć siedem grup najczęstszych oczekiwań w relacjach międzyludzkich. Należą do nich [Bacon 2015, s. 199]:

- uczciwość i wewnętrzna spójność,
- szacunek, szczerść, pozytywne nastawienie i przestrzeń,
- jasna komunikacja, otwartość i słuchanie,
- wsparcie i zachęcanie, uznanie i docenianie,
- troska, akceptacja, dobroć, szczerść, zainteresowanie i sprawiedliwość; inkluzyjność i lojalność,
- współdziałanie, współpraca, praca zespołowa, koleżeńskość,
- zaufanie.

Często przyczynami odebrania przez odbiorcę komunikatu, który odbiega od zamiaru nadawcy, są bariery istniejące między ludźmi czy w ludziach (zob. tabela 10).

Tabela 10. Bariery skutecznej komunikacji interpersonalnej

Bariera	Omówienie
Filtrowanie	zamierzone manipulowanie informacjami, żeby odbiorcy wydawały się korzystniejsze
Selektywna percepcja	odbieranie komunikatów na podstawie tego, co się selektywnie widzi i słyszy w zależności od swoich potrzeb, motywacji, doświadczenia, pochodzenia i innych cech osobowości
Przeciążenie informacjami	kiedy ilość informacji, z którą dana osoba ma do czynienia, przekracza jej zdolności przetwarzania
Emocje	komunikaty często są różnie interpretowane w zależności od tego, czy jest się wesołym, czy smutnym w chwili odebrania komunikatu
Język	słowa mają różne znaczenia dla różnych ludzi; odbiorcy będą się posługiwać „własnymi” definicjami komunikatów
Niepokój komunikacyjny	nadmierny niepokój odczuwany przy konieczności kontaktów twarzą w twarz

Źródło: Robbins i DeCenzo 2002, s. 518

Rozdział 4. Charakterystyka procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych

4.1. Cele i założenia postępowania badawczego

Głównym celem rozprawy jest identyfikacja i ocena procesu kierowania konfliktami oraz ocena dojrzałości procesu kierowania konfliktami w zarządzaniu szkołą ponadgimnazjalną.

Realizacja celu głównego wymagała sformułowania i osiągnięcia następujących **celów szczegółowych**:

1. Zidentyfikowania źródeł konfliktów w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych.
2. Ustalenia strategii i metod kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych.
3. Zidentyfikowania stylów kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych.
4. Ustalenia poziomu dojrzałości procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych.

Zakres pracy wynika z przyjętych celów i hipotez badawczych rozprawy.

Zakres przedmiotowy to procesu kierowania konfliktami w zarządzaniu publicznymi szkołami ponadgimnazjalnymi województwa wielkopolskiego.

Zakres podmiotowy w warstwie empirycznej obejmuje publiczne szkoły ponadgimnazjalne – na dzień 1 marca 2015 roku w województwie wielkopolskim funkcjonowały 263 publiczne szkoły ponadgimnazjalne, które były szkołami samodzielnymi lub zespołami szkół.

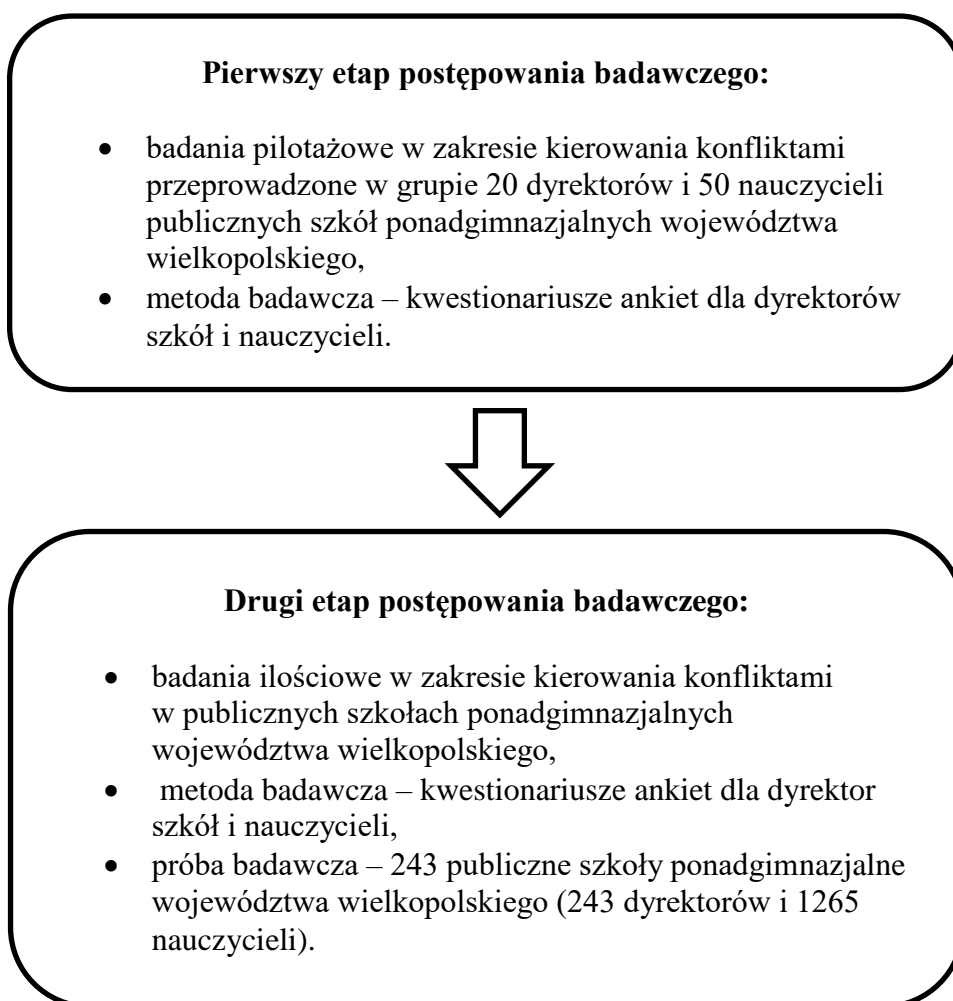
Zakres przestrzenny obejmuje województwo wielkopolskie.

Zakres czasowy w warstwie empirycznej obejmuje 2015 rok.

Metoda i organizacja postępowania badawczego

Przyjęty cel główny oraz cele szczegółowe zdecydowały o zastosowaniu ilościowych metod badawczych. Procedura badawcza zakładała przeprowadzenie badania ankietowego. Kwestionariusze ankiet zostały skierowane do dyrektorów i nauczycieli publicznych szkół województwa wielkopolskiego drogą elektroniczną, listową oraz zostały dostarczane do szkół osobiście. Zawierały informację o zakresie realizowanego postępowania badawczego oraz prośbę o wypełnienie ankiety.

Postępowanie badawcze składało się z dwóch etapów (zob. rysunek 13).



Rysunek 13. Schemat postępowania badawczego

Źródło: opracowanie własne

Na pierwszym etapie badania kwestionariusze ankiet skierowano do 20 dyrektorów szkół i 50 nauczycieli celowo wybranych publicznych szkół ponadgimnazjalnych województwa

wielkopolskiego. Na drugim etapie postępowania badawczego kwestionariusze ankiet skierowano do pozostałych 243 publicznych szkół ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego [stan na 1 marca 2015r.], czyli 243 dyrektorów i 1265 nauczycieli (na każdą szkołę zaplanowano po 5 kwestionariuszy ankiet dla nauczycieli). Pierwszy etap przeprowadzono w okresie marzec-kwiecień 2015r., a drugi w okresie maj-czerwiec 2015r.

Ograniczenie próby badawczej na pierwszym etapie badań miało za zadanie zweryfikowanie poprawności kwestionariuszy ankiet skierowanych do dyrektorów i nauczycieli. Pozytywna weryfikacja zawartości kwestionariuszy otrzymanych od respondentów (20 dyrektorów i 50 nauczycieli) pozwoliła uznać poprawność ich konstrukcji i wykorzystać pozyskane informacje w drugiej części postępowania badawczego.

Postępowanie badawcze zostało zwrócone na identyfikację i ocenę procesu kierowania konfliktami oraz ocenę dojrzałości procesu kierowania konfliktami w zarządzaniu publicznymi szkołami ponadgimnazjalnymi. Badaniem objęto cztery obszary: źródła konfliktów w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych, strategie i metody kierowania, preferowane style kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych, poziom dojrzałości procesu kierowania konfliktami w tych szkołach.

Narzędzia badawcze

Kwestionariusze ankiet dla dyrektorów i nauczycieli zostały utworzone w celu pozyskania informacji dotyczących zarówno procesu kierowania konfliktami, jak i dojrzałości tego procesu w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych.

Kwestionariusze ankiet przeznaczone dla dyrektorów i nauczycieli zawierały pytania otwarte, półotwarte i zamknięte. Odpowiedzi na pytania otwarte umożliwiły przeprowadzenie szczegółowej analizy. W przypadku pytań, w odniesieniu do których można było zaobserwować współwystępowanie, kilku źródeł czy typów strategii, można było udzielić więcej niż jednej odpowiedzi. W trzech pytaniach (2, 15, 16) należało dokonać oceny w skali 2 – 5, gdzie 2 – oznaczało stopień niski, 3 – stopień średni, 4 – stopień wysoki, a 5 – stopień bardzo wysoki. Kwestionariusze ankiet zawierały również kwestionariusz Thomasa-Kilmanna, który pozwolił na określenie preferowanych przez dyrektorów i nauczycieli stylów kierowania konfliktami. Respondenci zostali poproszeni o wybranie odpowiedzi na 30 pytań złożonych z par zdań opisujących zachowania w sytuacjach konfliktowych. Wybór należało zaznaczyć przez podkreślenie lub wpisanie litery „a” lub „b”.

Konstrukcja kwestionariuszy ankiet skierowanych na zdiagnozowanie źródeł konfliktów

w szkołach, strategii i metod kierowania konfliktami, stylów kierowania konfliktami i dojrzałości procesu kierowania konfliktami zakładała konieczność opracowania listy odpowiedzi, co pozwoliło na zestandaryzowanie otrzymanych wyników i skrócenie czasu realizacji badań. Kwestionariusze ankiet zostały skonstruowane w taki sposób, aby dokonać częściowej weryfikacji poprawności udzielonych odpowiedzi, zapewniając identyfikację i jednocześnie wyeliminowanie tych kwestionariuszy.

4.2. Ograniczenia postępowania badawczego

Podjęte postępowanie badawcze w zakresie procesu kierowania konfliktami i dojrzałości kierowania konfliktami w zarządzaniu publicznymi szkołami ponadgimnazjalnymi, którego wyniki zostały zaprezentowane w dalszej części pracy, było obciążone ograniczeniami mającymi źródła w przyjętej technice badawczej, jak również w wielkości próby.

W badaniach stosowano elektroniczną wersję kwestionariuszy ankiet, wersję papierową wysyłaną listownie (dołączona była koperta zwrotna ze znaczkiem) lub dostarczaną osobiście do szkół ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego, położonych bliżej miejsca zamieszkania autora badania. Spowodowało to satysfakcjonujący poziom zwrotności ankiet umożliwiający wyprowadzanie generalnych wniosków. Jednakże charakter pracy dyrektorów i nauczycieli w szkołach: 5–10 - minutowe przerwy, dyżury międzylekcyjne na korytarzach, konsultacje z rodzicami zwiększył poziom ryzyka szybkiego, niekiedy „bezrefleksyjnego” wypełniania kwestionariuszy ankiet. Dążąc do ograniczenia poziomu tego ryzyka, jak również ryzyka związanego z formułowaniem nieprawdziwych ocen ze względu na problemy interpretacyjne analizowanych zagadnień, w kwestionariuszach ankiet dla dyrektorów i nauczycieli uwzględniono pytania, których odpowiedzi wzajemnie się wykluczały, co doprowadziło do odrzucenia siedmiu kwestionariuszy ankiet skierowanych do dyrektorów i dwunastu skierowanych do nauczycieli na drugim etapie postępowania badawczego. Do analizy nie zakwalifikowano również trzynastu kwestionariuszy ankiet otrzymanych od dyrektorów i osiemnastu otrzymanych od nauczycieli, gdyż brakowało w nich wielu odpowiedzi, bywało też, że nie był rozwiązany kwestionariusz Thomasa-Kilmanna pozwalający określić styl kierowania konfliktami uczestników badania.

Przeprowadzone postępowanie badawcze, które zostało oparte na kwestionariuszach ankiet skierowanych do dyrektorów i nauczycieli, pozwoliło na uzyskanie ilościowych wyników, które umożliwiły wyprowadzenie ogólnych wniosków. Odpowiedzi uzyskane za pomocą kwestionariuszy ankiet są jednak obarczone pewnym ryzykiem subiektywizmu. Dokonywane przez dyrektorów i nauczycieli oceny mogą w większym stopniu odnosić się do

opinii respondentów, antypatii czy sympatii w stosunku do siebie niż do istniejącej rzeczywistości.

W kwestionariuszach ankiet wykorzystano pytania zamknięte, otwarte i półotwarte. Formuła pytań zamkniętych umożliwiła porównywalność uzyskanych odpowiedzi, ale wystąpiło ryzyko pominięcia niektórych ważnych aspektów badanych zjawisk. Odpowiadając na pytania półotwarte zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele opierali się na predefiniowanych listach odpowiedzi, nie udzielili innych odpowiedzi. Być może w ocenie respondentów były to wyczerpujące propozycje odpowiedzi, a może wynikało to z braku czasu lub „małego zaangażowania” w wykonywaną czynność. Wielu respondentów też udzieliło odpowiedzi nie na wszystkie pytania otwarte – te kwestionariusze ankiet zostały odrzucone jako materiał niepełny.

W postępowaniu badawczym kwestionariusze ankiet były adresowane do dyrektorów publicznych szkół ponadgimnazjalnych dysponujących kompleksową wiedzą o kierowaniu konfliktami w zarządzanych szkołach. Istnieje jednak ryzyko, że odpowiedzi dyrektorów były zbyt „wyidealizowane”, bo nie wypada, „aby w mojej szkole działo się źle”. Może też być tak, że ze względu na nadmiar obowiązków, wiedza dyrektora na temat występujących w szkole konfliktów jest niepełna. Istnieje również ryzyko, że ze względu na rozbudowaną formę kwestionariusza oraz charakter pracy dyrektorów i ograniczenia czasowe kwestionariusz mógł zostać wypełniony przez osoby nieposiadające wiedzy o wszystkich zjawiskach będących przedmiotem zainteresowania w postępowaniu badawczym, co mogło w niekorzystny sposób wpłynąć na prawidłowość uzyskanego obrazu dotyczącego procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych. Ryzyko to pojawia się też w odniesieniu do odpowiedzi nauczycieli, gdyż jest możliwe, że ankiety wypełniały osoby nieposiadające wyczerpującej wiedzy o wszystkich sytuacjach konfliktowych, działaniach podejmowanych przez dyrektorów. Mogli być też nauczyciele, którzy wrócili z urlopów wychowawczych, zdrowotnych czy długich zwolnień lekarskich. Niepełne odpowiedzi mogły też wynikać ze złych relacji międzyludzkich. Może „wypadało”, zdaniem nauczycieli, idealizować dyrektora szkoły, jego wiedzę i kompetencje w kierowaniu konfliktami oraz realizację działań w tym zakresie. Być może w taki sam sposób został oceniony poziom komunikacji interpersonalnej w szkole.

Wyniki otrzymane w postępowaniu badawczym pozwalają na wyprowadzenie ogólnych konkluzji, ale nie mogą być podstawą do uogólniania otrzymanych wyników na całą populację publicznych szkół ponadgimnazjalnych w Polsce, ze względu na wymaganą liczebność próby nieodzowną do uzyskania reprezentatywnych wyników.

Przeprowadzone postępowanie badawcze, mimo wskazanych wyżej ograniczeń, pozwoliło jednak na analizę i ocenę procesu kierowania konfliktami i dojrzałości kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego.

4.3. Charakterystyka próby badawczej

Badania ankietowe zostały przeprowadzone wśród dyrektorów i nauczycieli publicznych szkół ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego. Próba badawcza objęła 263 dyrektorów oraz 1315 nauczycieli publicznych szkół ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego (przewidziano 5 ankiet dla nauczycieli na szkołę). Spośród 263 szkół, do których skierowano kwestionariusze, odpowiedziało 200 dyrektorów (20 dyrektorów na pierwszym etapie postępowania badawczego i 180 na drugim). Po zweryfikowaniu zawartości kwestionariuszy do dalszych badań wykorzystano 180 kwestionariuszy ankiet od dyrektorów szkół (pierwszy i drugi etap postępowania badawczego), co stanowi 68% badanej populacji.

Spośród 1315 kwestionariuszy skierowanych do nauczycieli publicznych szkół ponadgimnazjalnych otrzymano zwrotnie 420 (od 50 nauczycieli na pierwszym etapie postępowania badawczego i 370 na drugim). Weryfikacja zawartości kwestionariuszy pozwoliła na wykorzystanie 390 kwestionariuszy ankiet od nauczycieli (pierwszy i drugi etap postępowania badawczego), co stanowi 30%.

Wśród szkół objętych badaniem, 33% stanowiły szkoły funkcjonujące jako jednostki samodzielne, a 67% zespoły szkół ponadgimnazjalnych. Zespoły szkół obejmowały licea, technika i szkoły zawodowe, ale funkcję dyrektora pełniła w nich jedna osoba.

W objętych badaniem szkołach 56% publicznych szkół ponadgimnazjalnych zatrudnia 51 i więcej pracowników dydaktycznych, a 44% szkół zatrudnia 21-50 takich pracowników.

Wśród badanych szkół 44% stanowią publiczne szkoły ponadgimnazjalne, do których uczęszcza 601-900 uczniów, 39% stanowią szkoły, do których uczęszcza 301- 600 uczniów, 11% stanowią szkoły, do których uczęszcza 901 i więcej uczniów, a 6% szkoły, do których uczęszcza do 300 uczniów.

W grupie uczestniczących w badaniu dyrektorów publicznych szkół ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego 56% stanowiły kobiety, a 44% mężczyźni.

Analizie poddano czas pełnienia funkcji dyrektora w danej szkole przez daną osobę, mając na uwadze pięcioletnią kadencję. Najlicniejszą grupę – 43% – stanowili dyrektorzy pełniący tę funkcję w danej szkole 6 lat i więcej lat, czyli drugą kadencję. Do grupy tej należało 25% kobiet i 18% mężczyzn całej badanej populacji. Dużą grupę – 39% – stanowili

dyrektorzy, którzy pełnią tę funkcję 11 lat i więcej, czyli trzecią kadencję. W tej grupie było 23% kobiet oraz 16% mężczyzn. Grupę dyrektorów w przedziale 0-5 lat, czyli pełniący pierwszą kadencję prezentowało 18% badanych. Tę grupę dyrektorów tworzyło 8% kobiet i 10% mężczyzn.

Analizie poddano też staż pracy pedagogicznej dyrektorów. Najliczniejszą grupę stanowili dyrektorzy w przedziale 21 lat pracy i więcej - 74% (44% kobiet 30% mężczyzn); dyrektorzy w przedziale 16-20 lat pracy pedagogicznej stanowili - 26% ogółu badanych dyrektorów (11% kobiet i 15% mężczyzn).

W grupie 390 nauczycieli publicznych szkół ponadgimnazjalnych 79% stanowiły kobiety a 21% mężczyźni. Najwięcej nauczycieli, bo 36% było w przedziale wiekowym 41-50 lat, nieco mniejszą grupę – 33% – stanowili nauczyciele w przedziale wiekowym 31-40 lat. Grupę nauczycieli w przedziale wiekowym 51 lat i więcej stanowiło 21% nauczycieli uczestniczących w badaniu. W przedziale wiekowym 26-30 lat była to grupa 7% nauczycieli, a w wieku do 25 lat – 3% nauczycieli.

Staż pracy pedagogicznej badanej grupy nauczycieli kształtował się następująco: grupę w przedziale 0-5 lat prezentowało 3% nauczycieli, w przedziale 6-10 – 9%, w przedziale 11-15 – 29%, w przedziale 16-20 – 18% nauczycieli, a największą grupę - 41% – stanowili nauczycieli ze stażem pedagogicznym 21 lat i więcej. Grupa nauczycieli objęta badaniem, to nauczyciele: stażyści - 1%, kontraktowi - 10%, mianowani - 32% i dyplomowani - 57%.

4.4. Źródła konfliktów w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych

Do zidentyfikowania źródeł konfliktów w szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego wykorzystano powszechnie stosowane narzędzie, tzn. koło konfliktu, stworzone przez amerykańskiego mediatora Christophera Moore'a [2012], który wyróżnił pięć potencjalnych źródeł konfliktów: konflikt danych, konflikt relacji, konflikt wartości, konflikt strukturalny i konflikt interesów. Z pytaniem 4. kwestionariuszy ankiet – „Jakie są potencjalne źródła konfliktów w szkole? – zwrócono się zarówno do dyrektorów, jak i nauczycieli szkół objętych badaniem. Listę źródeł konfliktów opracowano na podstawie ankiet pilotażowych skierowanych do 20 dyrektorów i 50 nauczycieli i wiadomości zaczerpniętych z literatury przedmiotu. Spośród zaproponowanych źródeł konfliktów respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź albo/i podać swoją propozycję. Wymienione liczne źródła konfliktów, dla przejrzystego ich zobrazowania, umieszczono w tabeli 11.

Tabela 11. Źródła konfliktów w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych (odsetek odpowiedzi)

Źródło konfliktów w szkołach	Dyrektorzy	Nauczyciele	Dyrektorzy i nauczyciele razem
	%	%	%
Brak możliwości dostępu do informacji	2	3	3
Nierówny dostęp do informacji	0	18	6
Niewłaściwa interpretacja informacji przez strony	54	9	37
Nieprawdziwe informacje - plotki	29	49	43
Prezentowanie przez ludzi odmiennych zachowań, przekonań i postaw	5	5	5
Odmienne poglądy religijne pracowników szkoły	2	2	19
Odmienne poglądy ideologiczne pracowników szkoły	2	3	3
Zła komunikacja interpersonalna w organizacji	40	55	50
Negatywne emocje uczestników konfliktu	57	32	40
Odmienne oczekiwania co do sposobu pełnienia ról i prezentowania zachowań w danej sytuacji	19	33	28
Rozbieżność w ocenie cudzych i własnych obowiązków	47	50	49
Natłok zadań i problemów w szkole	42	30	34
Postawa jednej ze stron uniemożliwiająca osiągnięcie celu lub zaspokojenia potrzeb drugiej	6	5	5
Zmiany prawne związane z zarządzaniem oświatą	7	9	8
Zmiany organizacyjne w szkole prowadzące do zwiększenia dyscypliny pracy i wzrostu wymagań	7	7	7
Zmiany organizacyjne w szkole prowadzące do zmniejszenia udziału w zarządzaniu szkołą	0	0	0
Niesprawiedliwy podział dóbr materialnych i niematerialnych	2	9	7
Niewłaściwy system awansowania	2	2	2
Nadużywanie kar dyscyplinarnych	0	0	0
Niewłaściwy podział zadań i obowiązków	5	12	10
Faworyzowanie wybranych pracowników przez dyrektora	0	9	6
Brak wzajemnego zaufania wśród pracowników	10	12	11

Nieprzestrzeganie prawa lub przepisów przez pracowników szkoły	1	2	2
Nieprzestrzeganie prawa lub przepisów przez dyrektora szkoły	0	0	0
Styl kierowania dyrektora, którego nie akceptują nauczyciele i inni pracownicy	0	0	0
Niewłaściwe zachowania dyrektora w stosunku do podwładnych, objawiające się agresją, nieuprzejmością, poniżaniem, gniewem	0	0	0
Brak odporności na frustrację wszystkich pracowników	44	33	37
Nieumiejętność przyjmowania krytyki przez pracowników	20	13	15
Nieumiejętność przyjmowania krytyki przez dyrektora	0	0	0
Brak umiejętności współpracy w zespole	7	11	10
Inne- proszę podać	0	0	0

Zródło: opracowanie własne na podstawie badań

Grupa dyrektorów objętych badaniem wskazała, że najczęściej występującymi źródłami konfliktów w ich szkołach są: negatywne emocje uczestników konfliktu – 57% odpowiedzi, niewłaściwa interpretacja informacji przez strony - 54%, rozbieżność w ocenie cudzych i własnych obowiązków – 47%, brak odporności pracowników na frustrację – 44%, natłok zadań i problemów w szkole – 42%, zła komunikacja interpersonalna w szkole – 40%, nieprawdziwe informacje (plotki) – 29%, nieumiejętność przyjmowania krytyki przez pracowników – 20%, odmienne oczekiwania co do sposobu pełnienia ról i prezentowania zachowań w danej sytuacji – 19%, brak wzajemnego zaufania wśród pracowników – 10%, brak umiejętności współpracy w zespole – 7%.

Według nauczycieli uczestniczących w badaniu, najczęściej występującymi źródłami konfliktów w ich szkołach są: zła komunikacja interpersonalna w szkole – 55% odpowiedzi, rozbieżność w ocenie cudzych i własnych obowiązków – 50%, nieprawdziwe informacje (plotki) – 49%, brak odporności pracowników na frustrację – 33%, odmienne oczekiwania, co do sposobu pełnienia ról i prezentowania zachowań w danej sytuacji – 33%, negatywne emocje uczestników – 32%, natłok zadań i problemów w szkole – 30%, niewłaściwa interpretacja informacji przez strony – 29%, nieumiejętność przyjmowania krytyki przez pracowników – 13%, brak wzajemnego zaufania wśród pracowników - 12%, brak umiejętności pracy w zespole – 11%, faworyzowanie wybranych pracowników przez dyrektora – 9%, niesprawiedliwy podział dóbr materialnych i niematerialnych – 9%.

Jeśli weźmiemy pod uwagę wskazania respondentów (dyrektorów i nauczycieli)

dotyczące źródeł konfliktów w szkołach łącznie, odpowiedzi układały się następująco: zła komunikacja interpersonalna w szkole – 50% odpowiedzi, rozbieżność w ocenie swoich i cudzych obowiązków – 49%, nieprawdziwe informacje (plotki) – 43%, negatywne emocje uczestników konfliktu – 59%, niewłaściwa interpretacja informacji przez strony – 37%, brak odporności na frustrację wszystkich pracowników – 37%, natłok zadań i problemów w szkole – 34%, odmienne oczekiwania, co do pełnienia ról i prezentowania zachowań w danej sytuacji – 28%.

Dominujące źródła konfliktów w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych wynikające z relacji międzyludzkich mogą niepokoić, gdyż należy pamiętać, że to dyrekcja szkoły i nauczyciele w znacznej mierze wyznaczają strategie postępowania, kształtują klimat szkoły i ustanawiają prawidłowe wzorce zachowań i relacji międzyludzkich.

Dla porównania warto zwrócić uwagę na wcześniejsze badania przeprowadzone przez B. Tołwińską w okresie od października 2004 do maja 2005 roku wśród 93 dyrektorów i 417 nauczycieli ze szkół w Białymstoku i w powiecie białostockim (zob. tabela 12).

W tych badaniach dyrektorzy najczęściej wskazywali następujące źródła konfliktów w szkole: nieprzestrzeganie dyscypliny pracy przez nauczycieli – 47,3% odpowiedzi, podział nagród i innych atrakcyjnych dóbr – 40,0%, bierność nauczycieli, brak zainteresowanie pracą – 34,4%, przydział obowiązków i prac dodatkowych – 33,3, opór wobec zmian – 25,8% i 21,5% przydział nowych obowiązków związanych z wprowadzaniem zmian.

Z kolei nauczyciele wskazywali: udział w podziale nagród i innych atrakcyjnych dóbr – 34,5%, przydział obowiązków i prac dodatkowych – 32,9%, nieprzestrzeganie dyscypliny pracy przez nauczycieli- 32,6%, bierność nauczycieli, brak zainteresowania pracą – 21,3%, opór wobec zmian – 14,4% i przydział nowych obowiązków związanych z wprowadzaniem zmian – 15,8%. Należy podkreślić, że grupa 16,5% nauczycieli wskazała, że źródłem konfliktów jest niewłaściwy ich zdaniem styl kierowania, a tylko 11,8% dyrektorów tak uważa. Duża różnica wskazań dotyczyła niewłaściwego stosunku dyrektora do nauczycieli. Twierdzi tak 11,8% nauczycieli, a tylko 3,2% dyrektorów.

Tabela 12. Porównanie źródeł konfliktów w szkołach w Białymstoku i powiecie białostockim z wynikami badań w szkołach województwa wielkopolskiego (odsetek odpowiedzi)

Źródła konfliktów	Dyrektorzy szkół w Białymstoku i powiecie białostockim	Dyrektorzy szkół ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego	Nauczyciele szkół w Białymstoku i powiecie białostockim	Nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego
	%	%	%	%
Nieprzestrzeganie dyscypliny pracy przez nauczycieli	47,3	1	32,6	2
Podział nagród i innych atrakcyjnych dóbr	40,0	2	30,6	9
Bierność nauczycieli, brak zainteresowania pracą	34,4	0	21,3	0
Przydział obowiązków i prac dodatkowych	33,3	5	32,9	12
Opór wobec zmian	21,5	0	14,4	0
Styl kierowania niewłaściwy zdaniem nauczycieli	11,8	0	16,5	0
Niewłaściwy stosunek dyrektora do pracowników	3,2	0	11,8	0

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Dyrektorzy szkół w Białymstoku i w powiecie białostockim podkreślali, że nieprzestrzeganie dyscypliny pracy przez nauczycieli – (47,3% odpowiedzi) jest najczęstszym źródłem konfliktów w ich szkołach; w szkołach województwa wielkopolskiego tylko 1% dyrektorów tak uważa. Podkreślony przez dyrektorów w Białymstoku i powiecie białostockim został również podział nagród i innych atrakcyjnych dóbr – 40,0% respondentów, a tylko 2% dyrektorów województwa wielkopolskiego podało takie źródło.

Także podział obowiązków i prac dodatkowych nie jest częstym źródłem konfliktów w szkołach województwa wielkopolskiego, gdyż tak twierdzi 5% dyrektorów, a w Białymstoku i powiecie białostockim jest przeciwnie – odpowiedź 33,3% dyrektorów.

Także w wypowiedziach nauczycieli zauważamy różnice w częstości występowania tych źródeł konfliktów. Porównując odpowiedzi nauczycieli, można zauważyć, że główne różnice występują w odniesieniu do podziału nagród i innych atrakcyjnych dóbr – 30,6% nauczycieli w szkołach w Białymstoku i powiecie białostockim, a tylko 9% w grupie nauczycieli województwa wielkopolskiego.

Podobnie jest odnośnie przydziału obowiązków i prac dodatkowych – podaje je 32,9% nauczycieli szkół w Białymstoku i powiecie białostockim, a w szkołach województwa wielkopolskiego tylko 12% nauczycieli.

Duża różnica w wypowiedziach nauczycieli szkół dotyczy przestrzegania dyscypliny pracy przez nauczycieli. W szkołach w Białymstoku i powiecie białostockim takiej odpowiedzi udzieliło 32,6% nauczycieli, a w szkołach województwa wielkopolskiego 2% nauczycieli.

W grupie respondentów w Białymstoku i powiecie białostockim, 16,5% nauczycieli i 11,8% dyrektorów wskazało, że źródłem konfliktów jest niewłaściwy zdaniem nauczycieli styl kierowania szkołą przez dyrektora. Stosunek dyrektora do pracowników, niewłaściwy sposób odnoszenia się do nich, wskazało 11,8% nauczycieli i 3,2% dyrektorów w Białymstoku i powiecie białostockim. Grupa respondentów województwa wielkopolskiego nie wskazała tych źródeł konfliktów.

Jak wynika z odpowiedzi dyrektorów i nauczycieli, źródła konfliktów, najczęściej wymieniane w szkołach w Białymstoku i powiecie białostockim nie są dominującymi w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego.

Również w badaniach J. Poplucza [1973] 91,1% badanych stwierdziło występowanie konfliktów, czyli były one powszechne w życiu szkoły. Z badań wynika, że konflikty na linii dyrektor–nauczyciel również były częste. Wśród źródeł konfliktów nauczyciele bardzo często wskazywali: krzywdzącą opinię i ocenę pracy nauczyciela (65,0%) i nieodpowiedni stosunek dyrektora do nauczycieli (autokratyczną postawę, nieprzestrzegania podstawowych zasad współżycia, nieumiejętną krytykę – 60,0%). Autor badań podkreślał, że niewłaściwa postawa dyrektora była źródłem konfliktów i wpływała hamująco na aktywność zawodową nauczycieli. Cechowały ją: władcze nastawienie wyrażające się w narzucaniu swojej woli i wyłączności w decydowaniu, akcentowanie swojej wyższości lub nastawienie lękowe, czyli obawa przed ryzykiem i odpowiedzialnością [Tołwińska 2011, s. 37-38].

Nie potwierdzają tego badania w grupie dyrektorów i nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego, w których nie zostały wymienione takie źródła konfliktów, jak: nieprzestrzeganie prawa lub przepisów przez dyrektora szkoły; styl kierowania dyrektora, którego nie akceptują nauczyciele i inni pracownicy; niewłaściwe zachowania dyrektora w stosunku do podwładnych, objawiające się agresją, nieuprzejmością, poniżaniem, gniewem; nieumiejętność przyjmowania krytyki przez dyrektora. To wskazuje na prawidłowy poziom funkcjonowania publicznych szkół ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego, gdzie widoczne są pozytywne efekty procesu kierowania konfliktami.

Dla porównania warto zwrócić uwagę na wyniki badań przeprowadzonych przez K. Balawajder, które pokazują źródła konfliktów oraz częstotliwość ich występowania (zob. tabela 13).

Tabela 13. Źródła konfliktów interpersonalnych w środowisku pracy

Rodzaje spraw spornych	[%] Odsetek odpowiedzi
I. niesprawiedliwe relacje między stronami	
Wykorzystywanie kogoś (zaspokajanie własnych pragnień kosztem partnera)	32,7
Niesprawiedliwy podział dóbr materialnych i niematerialnych	
Niesprawiedliwy podział obowiązków i przywilejów	
II. Naruszanie norm społecznych	
Nieprzestrzeganie podstawowych zasad współżycia ludzi	25,0
Niewywiązywanie się z podjętych zobowiązań, umów itp.	
Naruszanie norm odnoszących się do związku między partnerami.	
III. Niewłaściwy sposób sprawowania kontroli nad innymi ludźmi	
Ograniczanie czyjejs samodzielności i samostanowienia	23,1
Nieodpowiedni sposób sprawowania władzy nad partnerem	
Ograniczanie możliwości podejmowania kontaktów z innymi osobami	
Nieodpowiedni sposób podporządkowania się władzy partnera	
IV. Niewłaściwa realizacja zadań	
Niewłaściwe wykonywanie zadań	19,2
Realizowanie zadań pod presją partnera	

Zródło: Balawajder 1992, s. 79, 82

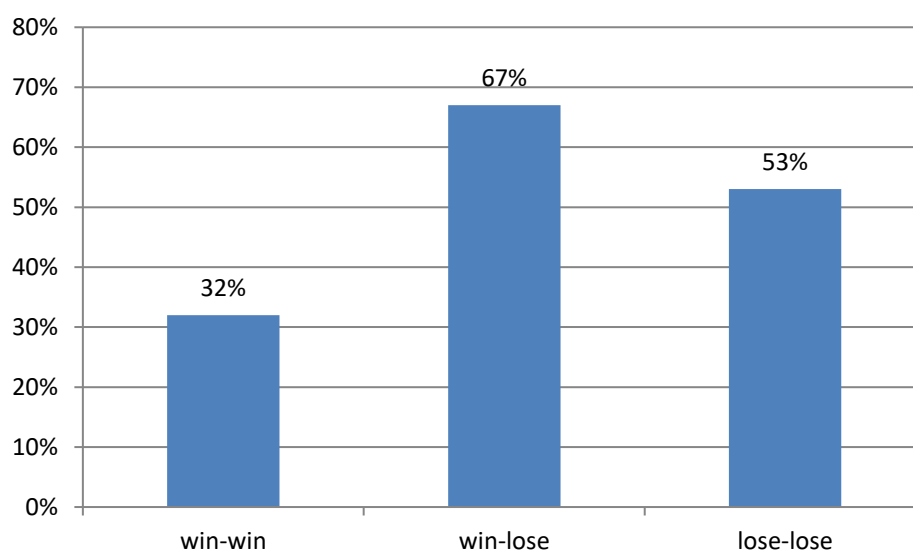
Wyniki tych badań pokazują, że najczęstszym źródłem konfliktów są nieprawidłowe relacje między stronami (32,7%), ale również naruszenie norm społecznych (25,0%), niewłaściwy sposób sprawowania kontroli nad innymi ludźmi (23,1%), niewłaściwa realizacja zadań (19,2%) są uznawane za źródła konfliktów w środowisku pracy.

Uzyskane wyniki badań przeprowadzonych wśród respondentów województwa wielkopolskiego, a także przeprowadzonych przez B.Tołwińską, K. Balawajder i J. Poplucza, nie wykazują diametralnych różnic dotyczących źródeł konfliktów, ale widać, że występują znaczące różnice w częstotliwości ich występowania. To świadczy o posiadanej wiedzy i umiejętnościach dyrektorów i nauczycieli publicznych szkół ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego w zakresie kierowania konfliktami.

4.5. Strategie i metody kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych

Strategie kierowania konfliktami opracowano na podstawie badań pilotażowych oraz literatury przedmiotu. Spośród zaproponowanych trzech propozycji odpowiedzi: *win-win*, *win-lose*, *lose-lose*, respondenci mogli wybrać więcej niż jedną.

Strategie kierowania konfliktami deklarowane przez 180. dyrektorów przedstawia wykres 1.



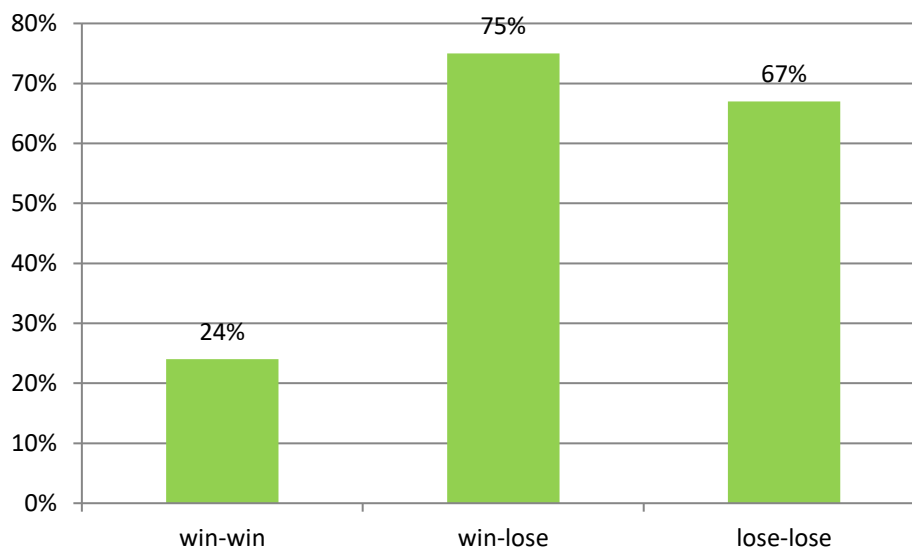
Wykres 1. Strategie kierowania konfliktami według dyrektorów

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Analiza materiału badawczego wskazuje, że najliczniejsza grupa dyrektorów twierdzi, że w kierowaniu konfliktami w ich szkołach najczęściej stosuje się strategię *win-lose* (67%).

W następnej kolejności została wymieniona strategia *lose-lose* (53%). Strategię *win-win* wskazało 32% dyrektorów uczestniczących w badaniu.

Strategie kierowania konfliktami stosowane zdaniem nauczycieli przedstawia wykres 2.

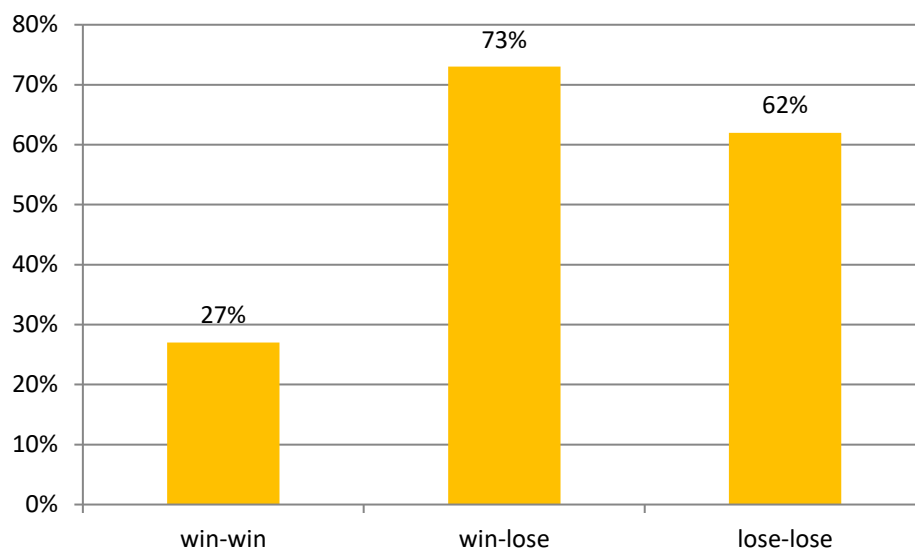


Wykres 2. Strategie kierowania konfliktami według nauczycieli

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Według nauczycieli uczestniczących w badaniu, strategią najczęściej stosowaną w kierowaniu konfliktami w ich szkołach także jest strategia *win-lose*. Tak twierdzi 75% nauczycieli publicznych szkół ponadgimnazjalnych. Również liczna grupa nauczycieli – 67% – wskazała strategię *lose-lose*, a grupa 24% nauczycieli strategię *win-win*.

Strategie kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych w ocenie wszystkich respondentów przedstawia wykres 3.



Wykres 3. Strategie kierowania konfliktami według dyrektorów i nauczycieli

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

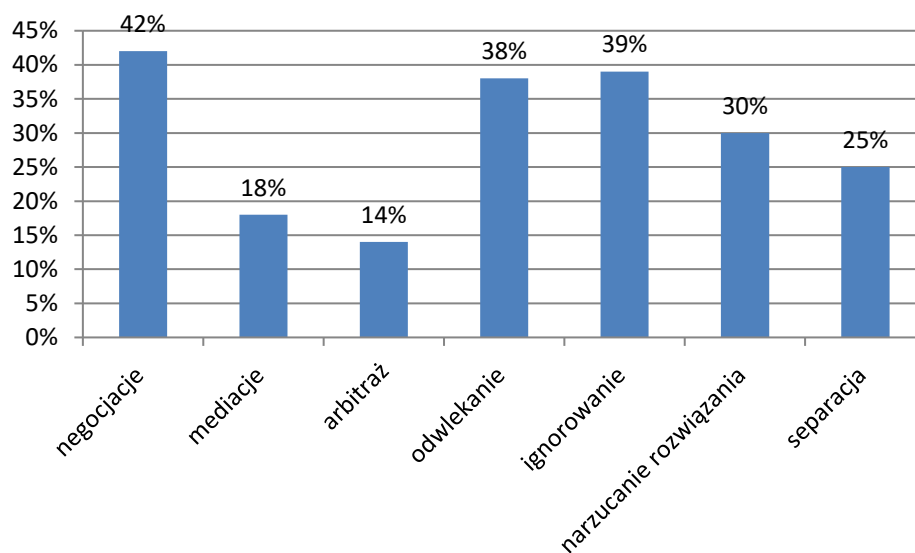
Respondenci uczestniczący w badaniu (dyrektorzy i nauczyciele) jako strategię kierowania konfliktami najczęściej wykorzystywaną w ich szkołach wskazali strategię *win-lose*. Tak twierdzi 73% respondentów. Grupa 62% respondentów wymieniła strategię *lose-lose*, a 27% respondentów strategię *win-win*.

Według strategii *win-lose* jedna ze stron przegrywa. Konflikt zostaje „zakończony”, ale strona przegrywająca nie jest zadowolona, a ukrywane pretensje zazwyczaj odnawiają się i po pewnym czasie mogą powtórnie doprowadzić do konfliktu. Nie zachęca się do korzystania z tej strategii jedynie w sytuacjach, gdy konflikt istnieje od dłuższego czasu i cierpi na tym organizacja.

Strategia *win-win* zajmuje się główną przyczyną konfliktów i jest satysfakcjonująca dla obu stron; nie prowadzi do „odnowienia” się konfliktu. Jest wykorzystywana przez najmniej liczną grupę respondentów. Może dlatego, że zastosowanie tej strategii wymaga od stron konfliktu czasu, cierpliwości i elastyczności.

Respondenci (dyrektorzy i nauczyciele) zostali poproszeni o wskazanie metod wykorzystywanych przez nich w kierowaniu konfliktami. Można było podać dowolną liczbę odpowiedzi.

Metody kierowania konfliktami wykorzystywane przez dyrektorów w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych prezentuje wykres 4.

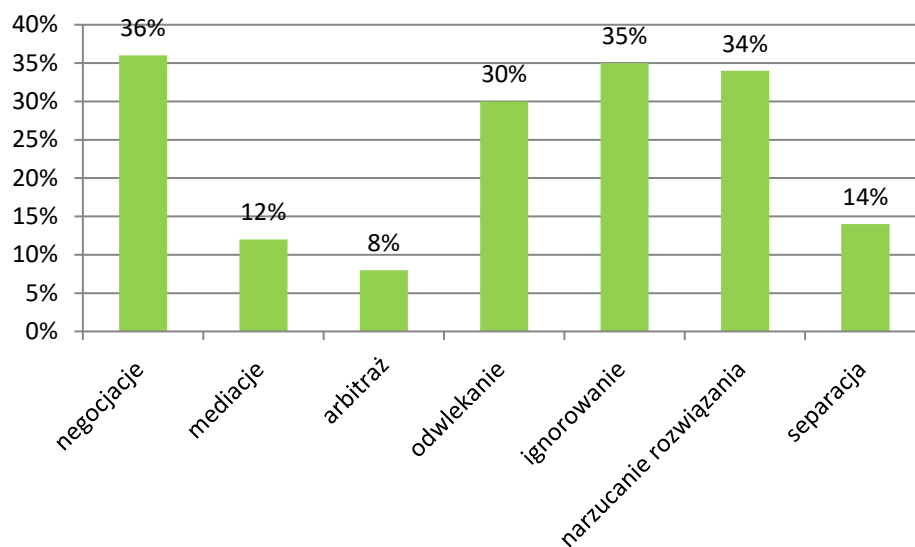


Wykres 4. Metody kierowania konfliktami stosowane przez dyrektorów

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Analizując wyniki postępowania badawczego ustalono, że kierowanie konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych odbywa się najczęściej za pomocą negocjacji. Tak postępuje 42% dyrektorów. Wśród metod kierowania konfliktami wskazanymi przez tę grupę respondentów było również: odwlekanie – 38%, ignorowanie problemu – 39%, narzucenie rozwiązania - 30% oraz separacja – 25%. Niewielka grupa dyrektorów – 18% – wykorzystuje mediację. Również rzadko wybierany jest arbitraż – stosowany jest tylko przez 14% dyrektorów uczestniczących w badaniu.

Metody kierowania konfliktami stosowane przez nauczycieli w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych prezentuje wykres 5.

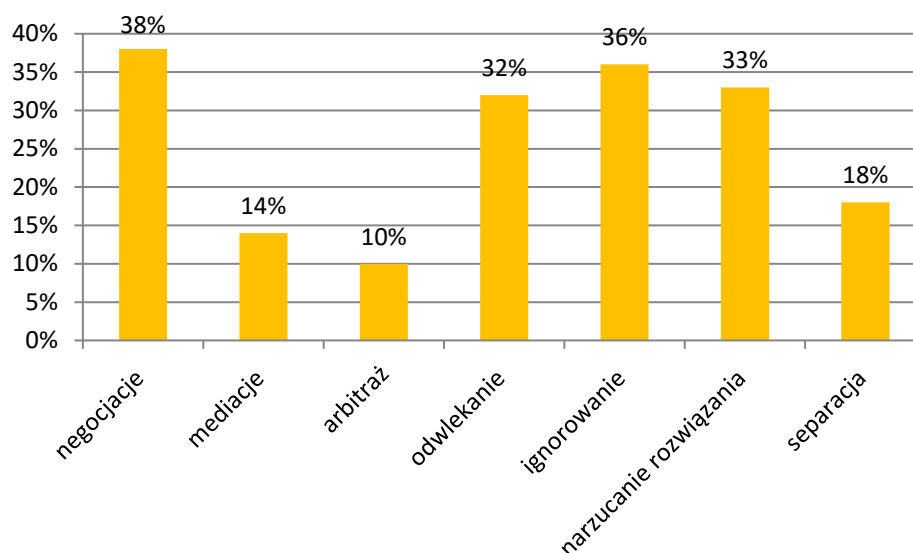


Wykres 5. Metody kierowania konfliktami stosowane przez nauczycieli

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Uczestniczący w badaniu nauczyciele również podkreślali, że odbywa to się za pomocą negocjacji. Takiej odpowiedzi udzieliło 36% nauczycieli. Do często wymienianych przez nauczycieli metod należy zaliczyć: ignorowanie problemu – 35%, narzucanie rozwiązania – 34%, odwlekanie – 30%, separację – 14%. Według niewielkiej grupy nauczycieli – 12% – wykorzystywane są mediacje. Arbitraż wymieniło 8% nauczycieli uczestniczących w badaniu.

Metody kierowania konfliktami wykorzystywane przez uczestników badania (dyrektorów i nauczycieli łącznie) w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych prezentuje wykres 6.



Wykres 6. Metody kierowania konfliktami stosowane przez dyrektorów

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Po analizie materiału badawczego stwierdzono, że dominującą metodą kierowania konfliktami stosowaną przez uczestników badania (dyrektorów i nauczycieli) są negocjacje. Tak wskazało 38% respondentów. Liczna grupa respondentów (dyrektorów i nauczycieli) wymieniła również: ignorowanie problemu – 36% wskazań, narzucanie rozwiązania – 33% wskazań, odwlekanie – 32%, separacja – 18%. Są to metody, które były preferowane przez przedstawicieli tradycyjnego poglądu na konflikt. Wśród innych metod wymieniane były mediacje, ale tylko przez 14% respondentów (dyrektorów i nauczycieli), i arbitraż – przez 10% respondentów.

Podsumowując postępowanie badawcze dotyczące strategii i metod kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego, można stwierdzić, że dominującą strategią kierowania konfliktami jest strategia *win – lose* (zob. wykresy 1, 3). Efektem stosowania dominującej strategii jest powstanie (zaistnienie) grupy przegranej (*lose*) i wygranej (*win*). Tę strategię preferuje 73% respondentów (67% dyrektorów i 75% nauczycieli). Strategię *lose-lose* stosuje 62% respondentów (53% dyrektorów i 67% nauczycieli). Grupa 27% respondentów (32% dyrektorów i 24% nauczycieli) wskazała strategię *win-win*.

Zaprezentowany materiał badawczy wskazuje, że respondenci do kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego, spośród

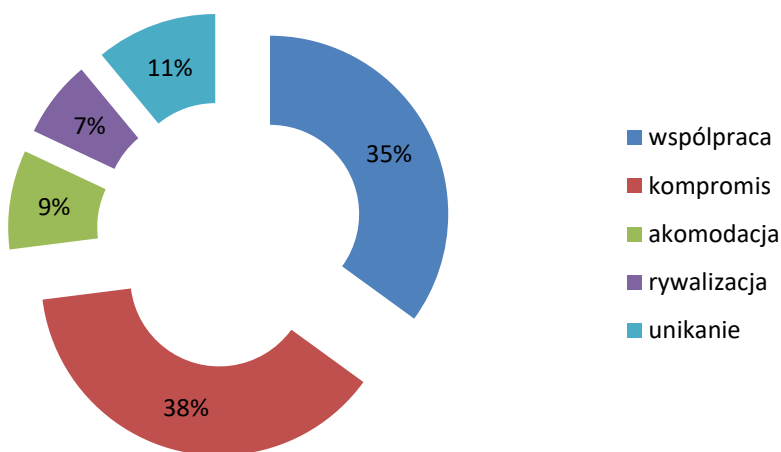
wymienionych metod, najczęściej stosują negocjacje – 38%, ale nie jest to satysfakcjonujący wynik, gdyż podobne wartości obserwujemy przy stosowaniu takich metod, jak: ignorowanie problemu- 35%, narzucanie rozwiązania – 33% czy odwlekanie – 32%. Nie zadowala wynik mediacji – 14% i arbitrażu – 10%.

4.6. Preferowane style kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych

Zachowania osób w sytuacjach konfliktowych wyznaczają pewne style kierowania konfliktami. Do ich zbadania posłużono się kwestionariuszem Thomasa-Kilmanna, który zawiera 30 par stwierdzeń charakteryzujących zachowania osób w sytuacjach konfliktowych.

Uczestnik badania wypełniający kwestionariusz miał za zadanie wybrać spośród każdej pary zdań te stwierdzenia, które najlepiej oddają jego zachowanie. Wybór należało zaznaczyć, podkreślając wybrane stwierdzenie albo wpisując litery „a” lub „b”.

Kwestionariusz Thomasa-Kilmanna został wypełniony przez wszystkich dyrektorów (180) i nauczycieli (390) objętych badaniem publicznych szkół ponadgimnazjalnych. Wnioski z analizy odpowiedzi dyrektorów i nauczycieli pozwoliły na określenie preferowanych przez nich stylów kierowania konfliktami. Przedstawiono je na wykresie 7.

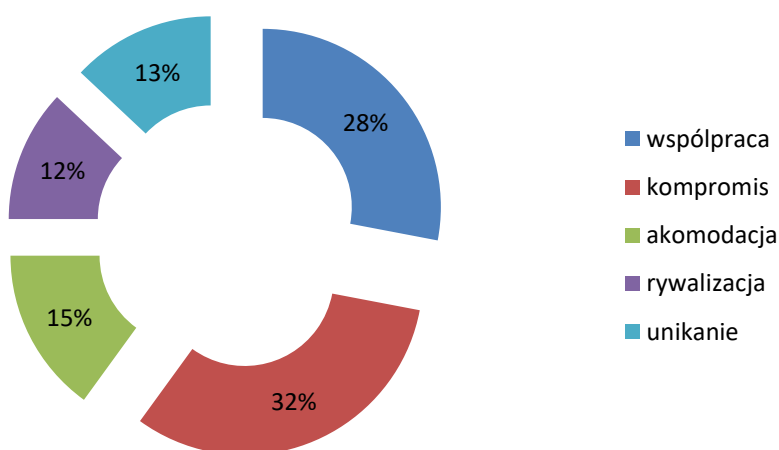


Wykres 7. Style kierowania konfliktami preferowane przez dyrektorów

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Preferowanym stylem kierowania konfliktami w grupie dyrektorów jest kompromis – średnia asertywność i średnia kooperacyjność, który został określony u 38% dyrektorów uczestniczących w badaniu. Współpraca – wysoka asertywność i wysoka kooperatywność – została określona u 35% dyrektorów. W następnej kolejności jest unikanie – niska asertywność i niska kooperacyjność, określone u 11% dyrektorów. Akomodacja (dostosowanie się) – niska asertywność i wysoka kooperatywność – została określona u 9% dyrektorów. W grupie uczestników badania określona też rywalizację – wysoką asertywność i niską kooperatywność (7% dyrektorów).

Style kierowania konfliktami preferowane przez nauczycieli publicznych szkół ponadgimnazjalnych zaprezentowano na wykresie 8.



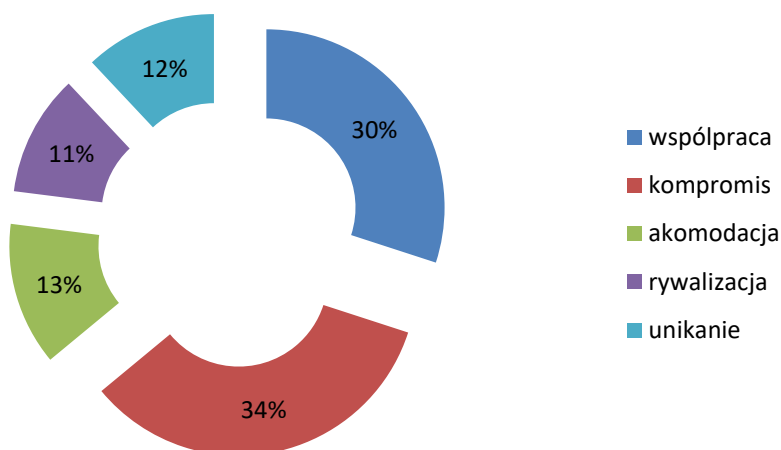
Wykres 8. Style kierowania konfliktami preferowane przez nauczycieli

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Preferowanym stylem kierowania konfliktów w grupie nauczycieli objętych badaniem, podobnie jak dyrektorów, jest kompromis – średnia asertywność i średnia kooperacyjność, określony u 32% nauczycieli. W następnej kolejności określono: współpracę – wysoką asertywność i wysoką kooperatywność (28% nauczycieli uczestniczących w badaniu) oraz akomodację – niską asertywność i wysoką kooperatywność (15% nauczycieli). Unikanie – niską asertywność i niską kooperacyjność – preferuje 13% nauczycieli, a rywalizację – wysoką asertywność i niską kooperatywność – 12% nauczycieli publicznych szkół

ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego.

Style kierowania konfliktami preferowane przez dyrektorów i nauczycieli w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych przedstawia wykres 9.



Wykres 9. Style kierowania konfliktami preferowane przez dyrektorów i nauczycieli

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Wyniki postępowania badawczego wskazują, że w grupie respondentów preferowanym stylem kierowania konfliktami jest kompromis, który określono u 34% badanych. Kolejnym ustalonym stylem jest współpraca – 30% badanych. U niewielkiej grupy uczestników badania określono akomodację – (13%), unikanie – (12%) i rywalizację – (11%).

Podsumowując postępowanie badawcze, należy stwierdzić, że przez dyrektorów i nauczycieli publicznych szkół ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego preferowane są wszystkie style kierowania konfliktami, ale dominującym stylem jest kompromis, czyli średnia asertywność i średnia kooperatywność– ustalony u 34% (zob. wykresy 7, 8, 9).

Odnosząc wyniki przedstawionych tu badań do badań przeprowadzonych przez B. Tołwińską w okresie październik 2004 – maj 2005 wśród 93 dyrektorów i 417 nauczycieli losowo wytypowanych ze szkół w Białymstoku i powiecie białostockim można zauważyć, że również w tej grupie współpraca nie jest powszechnie stosowanym stylem kierowania konfliktami. Badani dyrektorzy w zdecydowanej większości (85,0%) uzyskali niskie wyniki na tej skali. Również większość dyrektorów tego badania nie preferuje rywalizacji, gdyż 2/3

badanej próby uzyskało niskie wyniki.

Na skali kompromisu większość badanych – 57,0% uzyskała średnie wyniki, a 38,7% wysokie [Tołwińska 2011, s. 202-204].

Dwa style preferowane przez grupę objętych badaniem dyrektorów (unikanie i dostosowanie się) są charakterystyczne dla osób, które uważają, że konflikt jest negatywną sytuacją i dlatego należy go unikać lub w różny sposób łagodzić [Chełpa i Witkowski 1999, s. 164-165].

Szczegółowych informacji na temat dominujących stylów kierowania konfliktami dostarczyły również badania T. Cornille'a, R. Pestle i R. Vanwy [1999, s. 287-305]. Badacze udowodnili, że sposób kierowania konfliktami wśród osób pracujących w szkolnictwie jest inny niż osób zatrudnionych w organizacjach komercyjnych. Wśród pracowników szkoły preferowanymi stylami były kompromis lub uleganie, a pracownicy sektora prywatnego wykazywali rywalizację.

Badania L. Longaretii i J. Wilson [2006, s. 3-15] dowodzą, że przeważająca część nauczycieli w swoich działaniach dąży do tego, aby zapobiec wystąpieniu konfliktów. Jeśli jednak się pojawiają, to preferują styl polegający na ich unikaniu ich, głównie poprzez ignorowanie. Jedynie 8% badanych nauczycieli deklaruowało tendencję do pracy nad systematycznym i profesjonalnym kierowaniem konfliktami.

Porównując wyniki analizowanych tu badań z wynikami badań przeprowadzonych przez B. Tołwińską oraz T. Cornille'a, R. Pestle i R. Vanwy, stwierdzamy, że również grupa respondentów publicznych szkół ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego preferuje kompromis jako dominujący styl kierowania konfliktami.

Material badawczy pozwolił wskazać proces kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych:

1. Źródła konfliktów w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych:
 - Dyrektorzy publicznych szkół ponadgimnazjalnych zidentyfikowali następujące źródła konfliktów: negatywne emocje uczestników konfliktu – 57%, niewłaściwa interpretacja informacji przez strony – 54%, rozbieżność w ocenie cudzych i własnych obowiązków – 47%, brak odporności pracowników na frustrację – 44%, natłok zadań i problemów w szkole – 42%, zła komunikacja interpersonalna w szkole – 40%, nieprawdziwe informacje (plotki) – 29%, nieumiejętność przyjmowania krytyki przez pracowników – 20%, odmienne oczekiwania co do sposobu pełnienia

ról i prezentowania zachowań w danej sytuacji – 19%, brak wzajemnego zaufania wśród pracowników – 10%, brak umiejętności współpracy w zespole – 7%.

- Nauczyciele publicznych szkół ponadgimnazjalnych zidentyfikowali następujące źródła konfliktów: zła komunikacja interpersonalna w szkole – 55%, rozbieżność w ocenie cudzych i własnych obowiązków – 50%, nieprawdziwe informacje (plotki) – 49%, brak odporności pracowników na frustrację – 33%, odmienne oczekiwania co do sposobu pełnienia ról i prezentowania zachowań w danej sytuacji – 33%, negatywne emocje uczestników – 32%, natłok zadań i problemów w szkole – 30%, niewłaściwa interpretacja informacji przez strony – 29%, nieumiejętność przyjmowania krytyki przez pracowników – 13%, brak wzajemnego zaufania wśród pracowników – 12%, brak umiejętności pracy w zespole – 11%, faworyzowanie wybranych pracowników przez dyrektora – 9%, niesprawiedliwy podział dóbr materialnych i niematerialnych – 9%.
 - Dyrektorzy i nauczyciele publicznych szkół ponadgimnazjalnych łącznie zidentyfikowali następujące źródła konfliktów: zła komunikacja interpersonalna w szkole – 50%, rozbieżność w ocenie swoich i cudzych obowiązków – 49%, nieprawdziwe informacje (plotki) – 43%, negatywne emocje uczestników konfliktu – 59%, niewłaściwa interpretacja informacji przez strony – 37%, brak odporności na frustrację wszystkich pracowników – 37%, natłok zadań i problemów w szkole – 34%, odmienne oczekiwania, co do pełnienia ról i prezentowania zachowań w danej sytuacji – 28%.
2. Strategie i metody kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych:
- Najlicniejsza grupa dyrektorów publicznych szkół ponadgimnazjalnych twierdzi, że w ich szkołach w kierowaniu konfliktami stosuje się najczęściej strategię *win-lose* (67%). W następnej kolejności została wymieniona strategia *lose-lose* (53%). Strategię *win-win* wskazało tylko 32% dyrektorów uczestniczących w badaniu.
 - Według nauczycieli publicznych szkół ponadgimnazjalnych najczęściej stosowaną strategią w kierowaniu konfliktami w ich szkołach jest strategia *win-lose*. Tak twierdzi 75% nauczycieli publicznych szkół ponadgimnazjalnych. Również liczna grupa nauczycieli – 67% – wskazała strategię *lose-lose*, a grupa 24% nauczycieli strategię *win-win*.

- Dyrektorzy i nauczyciele uczestniczący w badaniu łącznie jako najczęściej wykorzystywaną strategię kierowania konfliktami w ich szkołach także wskazali strategię *win-lose*. Tak twierdziło 73% respondentów. Grupa 62% respondentów wymieniła strategię *lose-lose*, a 27% respondentów strategię *win-win*.
- Według dyrektorów publicznych szkół ponadgimnazjalnych kierowanie konfliktami odbywa się najczęściej za pomocą negocjacji. Tak wskazało – 42% dyrektorów. Wśród metod kierowania konfliktami wskazanymi przez dyrektorów tej grupy były również: odwlekanie – 38%, ignorowanie problemu – 39%, narzucenie rozwiązania – 30%, separacja – 25%. Niewielka grupa dyrektorów – 18% – wykorzystuje mediację. Również arbitraż wykorzystywany jest przez niewielu (14%) dyrektorów uczestniczących w badaniu.
- Według nauczycieli publicznych szkół ponadgimnazjalnych kierowanie konfliktami odbywa to się za pomocą negocjacji. Takiej odpowiedzi udzieliło 36% nauczycieli. Do metod często wymienianych w tej grupie należy zaliczyć: ignorowanie problemu – 35%, narzucanie rozwiązania – 34%, odwlekanie – 30%, separację – 14%. Według niewielkiej grupy nauczycieli – 12% – wykorzystywane są mediacje. Arbitraż wymieniło 8% nauczycieli uczestniczących w badaniu.
- Dyrektorzy i nauczyciele publicznych szkół ponadgimnazjalnych łącznie, podali negocjacje jako dominującą metodą kierowania konfliktami stosowaną przez nich. Tak wskazało 38% respondentów. Wśród innych metod wymieniane zostały mediacje, ale tylko przez 14% respondentów (dyrektorów i nauczycieli) i arbitraż (10%). Liczna grupa respondentów (dyrektorów i nauczycieli) wymieniła również: ignorowanie problemu – 36% wskazań, narzucanie rozwiązania – 33%, odwlekanie – 32% i separację – 18%.

3. Style kierowania konfliktami:

- Preferowanym stylem kierowania konfliktami w grupie dyrektorów jest kompromis – średnia asertywność i średnia kooperacyjność, który został określony u 38% dyrektorów uczestniczących w badaniu. Współpraca – wysoka asertywność i wysoka kooperatywność – została określona u 35% dyrektorów. W następnej kolejności były: unikanie - niska asertywność i niska kooperacyjność (11%), akomodacja (dostosowanie się) - niska asertywność i wysoka kooperatywność (9%) oraz rywalizacja – wysoka asertywność i niska kooperatywność (7% dyrektorów).
- W grupie nauczycieli publicznych szkół ponadgimnazjalnych preferowanym stylem

kierowania konfliktami jest kompromis określony u 32% nauczycieli. W następnej kolejności określono współpracę (28%), akomodację (15%), unikanie (13%), a rywalizację preferuje 12% nauczycieli publicznych szkół ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego.

- Dla badanych (dyrektorów i nauczycieli publicznych szkół ponadgimnazjalnych) łącznie – preferowanym stylem kierowania konfliktami jest kompromis, który określono u 34% respondentów tej grupy. W następnej kolejności określono współpracę – (30%), akomodację – (13%), unikanie – (12%) oraz rywalizację – (11%).

Rozdział 5. Dojrzałość procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych

5.1. Dojrzałość procesu kierowania konfliktami

Koncepcja podejścia procesowego nie jest nowa, jej początki bowiem sięgają klasycznej szkoły zarządzania, czyli lat dwudziestych XX wieku. W ewolucji podejścia procesowego A.A. Bitkowska [2009, s. 13] wyróżnia trzy etapy: wspomniane lata dwudzieste XX wieku, następnie lata osiemdziesiąte XX wieku oraz koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku.

Za prekursora podejścia procesowego, a także twórcę podstaw naukowej teorii organizacji (w tym stosowanej do dziś funkcjonalnej struktury organizacyjnej), uznawany jest F.W. Taylor. Celem jego koncepcji było zdefiniowanie optymalnej metody wykonywania pracy. Realizacja tych założeń w praktyce sprowadzała się do podziału działalności na proste czynności, następnie wyeliminowania czynności zbędnych, i w końcu racjonalizacji sposobów wykonywania czynności niezbędnych. Trzeba nadmienić, że podejście procesowe stosowano wówczas przede wszystkim w odniesieniu do analizy funkcjonowania systemów

Kolejny etap rozwoju podejścia procesowego, przypadający na lata osiemdziesiąte i dziewięćdziesiąte XX wieku, miał być odpowiedzią na niedoskonałości klasycznego zarządzania. Dominującą koncepcją był reengineering (BPR – *bussiness process reengineering*). Wspierany technologiami informatycznymi był oparty na procesie, analizie wartości, podejściu systemowym do zarządzania oraz koncepcji łańcucha wartości M.E. Portera. Koncepcja reengineeringu według M. Hammera zakładała radykalne zmiany, tj. przeprojektowanie i modernizację procesów w organizacji przez całkowite odrzucenie starych, a następnie zastąpienie ich zupełnie nowymi procesami. Okazało się jednak, że radykalna reorganizacja rzadko przynosi pożądane efekty. Przyczyn porażek upatrywano w trudności przeprowadzenia zmian kultury organizacyjnej w sposób rewolucyjny [Bitkowska 2009, s. 13-15].

Etap trzeci rozwoju podejścia procesowego, przypadający na koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku, zaowocował więc odejściem od rewolucyjnych zmian na rzecz ewolucyjnego charakteru. W tym wypadku koncentrowano się na zarządzaniu procesami (BPM – *bussiness process management*), stopniowym i ciągłym ich udoskonalaniu przy silnym wsparciu rozwiązań informatycznych. Zarządzanie procesami ukierunkowane na strategię firmy, obejmujące identyfikowanie, analizę i kontrolę procesów, okazało się koncepcją nie tylko szerszą i dojrząlszą, ale również dostosowaną do ewolucyjnego rozwoju organizacji [Grajewski 2007, s. 53-55].

Nie zaskakuje zatem obserwowany ponowny rozkwit paradygmatu myślenia procesami, który – jak pisze A.A. Bitkowska – „zakłada horyzontalne spojrzenie na organizację jako zbiór procesów wzajemnie się przenikających, których identyfikacja, usprawnianie i ciągle doskonalenie pozwala na lepsze zrozumienie tworzenia wartości, podnoszenie efektywności funkcjonowania organizacji oraz stopnia zadowolenia klientów zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych” [Bitkowska 2009, s. 11].

Kompleksowe zarządzanie procesami powinno być powadzone w każdej organizacji, która chce osiągać sukces. Obejmuje ono takie elementy jak: identyfikację i wizualizację procesów, opracowanie zestawu mierników służących ocenie skuteczności oraz efektywności procesów, a także, co jest niezwykle ważne w koncepcji zarządzania procesami, wyznaczenie właściciela procesu odpowiedzialnego za prawidłową realizację procesu [Skrzypek i Hofman 2010, s. 9].

Dotychczasowa praktyka i badania wskazują, że stosowanie podejścia procesowego jest korzystne dla organizacji, o ile przeprowadzane zmiany nie są radykalne. Podejście procesowe coraz częściej znajduje zastosowanie w usługach administracyjnych czy też medycznych, a nie tylko w produkcji. Podejściem procesowym posługują się wszystkie koncepcje projakościowego zarządzania [Bugdol i Jedynak 2012, s. 57].

Podejście procesowe jest koncepcją, która eksponuje sposób ujęcia systemu (przedsiębiorstwo, instytucja) w formule dynamicznej i integratywnej o następujących wyróżnikach:

- System jako organizacja dynamiczna jest układem procesów zarządzania i procesów realizacyjnych, którym odpowiadają wielofunkcyjne łańcuchy wartości.
- Do zakresu przedmiotowego analizy i projektowania procesów zarządzania należą:
 - dziedzina (rodzaj działalności),
 - pragmatyka (ogólny tryb postępowania, metodyka diagnostyczna i projektowa, użytkowe formuły trybu postępowania),
 - organizacja działań (konfiguracja, dokumentacja podstawowa, procedury ramowe),
 - instrumenty (metody, procedury).

Ponadto:

- w systemie działa rozwinięta komunikacja pozioma,
- funkcje zarządzania i funkcje operacyjne są w dużym stopniu zintegrowane wskutek powołania koordynatorów procesów,
- struktura organizacyjna ulega transformacji w układy wejściowo-wyjściowe, a jej

konfiguracja jest wyrazem specjalizacji według kryterium przedmiotowo-procesowego,

- immanentnymi składnikami procesów są procedury ramowe i robocze [Stabryła 2012, s. 101-102].

W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji, w których poszczególni autorzy wyjaśniają wybrane aspekty procesu.

Na gruncie prakseologii proces rozumiany jest jako splot lub pasmo zdarzeń permutacyjnych przebiegających w czasie, wyróżnionych jako całość ze względu na wskazane cechy [Pszczółowski 1978, s. 185]. Zdarzenia tworzące proces mogą zachodzić jedno po drugim lub jednocześnie [Krzyżanowski 1999, s. 179].

P. Grajewski definiuje proces jako „zbiór sekwencyjnych czynności powiązanych zależnościami przyczynowo- skutkowymi w tym sensie, że rezultaty działań poprzedzających są wejściami działań następujących po nich” [Grajewski 2007, s. 55].

Inaczej proces definiuje J. Brilman [2002, s. 286], dla którego sekwencyjne operacje w procesie są wykonywane dla osiągnięcia uprzednio założonego celu. Autor przyjmuje, że podstawą relacji między poszczególnymi działaniami składającymi się na proces jest logika powiązań. Zaprezentowane rozważania wskazują, że istnieje możliwość zarówno sekwencyjnego, jak i symultanicznego przebiegu zdarzeń w procesie, pod warunkiem że każda kolejna czynność zwiększa wartość poprzedniego działania.

Większość definicji akcentuje wybrane aspekty opisywanego zjawiska, dlatego na potrzeby dalszych rozważań przyjęto bardziej kompleksową propozycję procesu Sz. Cyferta [2006, s. 22], według którego jest to łańcuch logicznie powiązanych działań, polegających na takiej transformacji zasobów, że z punktu widzenia klienta, wartość rezultatu na wyjściu jest wyższa niż wartość na wejściu. Definicja ta z jednej strony odwołuje się do głównych wyznaczników procesu spotykanych w literaturze przedmiotu, a z drugiej strony cechuje się uniwersalnością, zapewniającą możliwość powszechnego jej stosowania.

Mówiąc o dojrzałości procesu kierowania konfliktami w szkole, należy sprecyzować dojrzałość organizacji, którą E. Skrzypek definiuje jako „stopień przygotowania organizacji do wykonania określonych zadań w sposób kompleksowy” [Skrzypek i Hofman 2010 s. 401].

Według *Słownika języka polskiego* [1988, s. 414] dojrzałość to „stan osiągnięcia pełni rozwoju, stan gotowości do czegoś. Mówiąc o człowieku, jego umysłowości i psychice, to człowiek gotowy do określonych zadań, odpowiednio ukształtowany, osiągający wysoki stopień swoich możliwości”.

Zagadnienie dotyczące dojrzałości organizacji pojawiło się w teorii zarządzania w latach

siedemdziesiątych minionego wieku, między innymi w pracach Ph. Crosby'ego, który ujmował je z perspektywy jakościowej. Nauki o zarządzaniu wykorzystują termin „dojrzałość” w różnych aspektach. Dojrzałość organizacji to pewien poziom umiejętności, a także doskonałości, przejawiający się w efektywności, skuteczności, produktywności i sprawności [Skrzypek 2012, s. 403].

J. Auksztol i M. Chomuszko wskazują, że dojrzałość procesowa to pojęcie, którego inspiracje wywodzą się zarówno z zarządzania jakością, jak i z problematyki tzw. dobrych praktyk biznesowych. Przez pojęcie organizacji „dojrzałej procesowo” rozumieją taką organizację, której procesy można uznać za dojrzałe z jakościowego punktu widzenia. W każdej organizacji ocena jakościowa procesu jest z pewnością nieco inna, ale w każdym przypadku, aby proces był dojrzały, musi być wydajny, przewidywalny i musi dostarczać wyników o wysokiej jakości. Tylko organizacje mające takie procesy można uznać za dojrzałe procesowo [Auksztol i Chomuszko 2012, s. 42].

P. Grajewski dojrzałość procesową organizacji wyraża zakresem, w jakim procesy są formalnie: zdefiniowane, zarządzane, elastyczne, mierzone i efektywne [Grajewski 2007, 119]. Cechy te są naturalnie stopniowalne na kontinuum od organizacji niedojrzałej do dojrzałej w zakresie wdrożenia rozwiązań w kierunku procesów [Grajewski 2009, s. 385].

Dojrzałość w odniesieniu do procesów jest najczęściej definiowana jako zdolność organizacji oraz realizowanych przez nią procesów do systematycznego dostarczania coraz lepszych rezultatów działalności [Kalinowski 2011, s. 173].

Ocena dojrzałości procesowej może być przeprowadzona według następującego schematu [Grela 2013, s. 171]:

- wybór modelu dojrzałości procesowej (lub opracowanie nowego),
- parametryzacja modelu z uwzględnieniem specyfiki branży,
- zebranie danych empirycznych,
- analiza danych,
- przygotowanie raportu końcowego.

Określenie poziomu dojrzałości procesu kierowania konfliktami jest zależne od spójności i zakresu wykonywania poszczególnych działań, przy czym zakłada się, że dla osiągnięcia efektu synergii konieczna jest kompleksowa realizacja wszystkich wyznaczników procesu kierowania konfliktami.

W pracy założono, że koncepcja dojrzałości procesu kierowania konfliktami powinna się cechować użytecznością, zapewniającą możliwość szerokiego zastosowania w praktyce, oraz

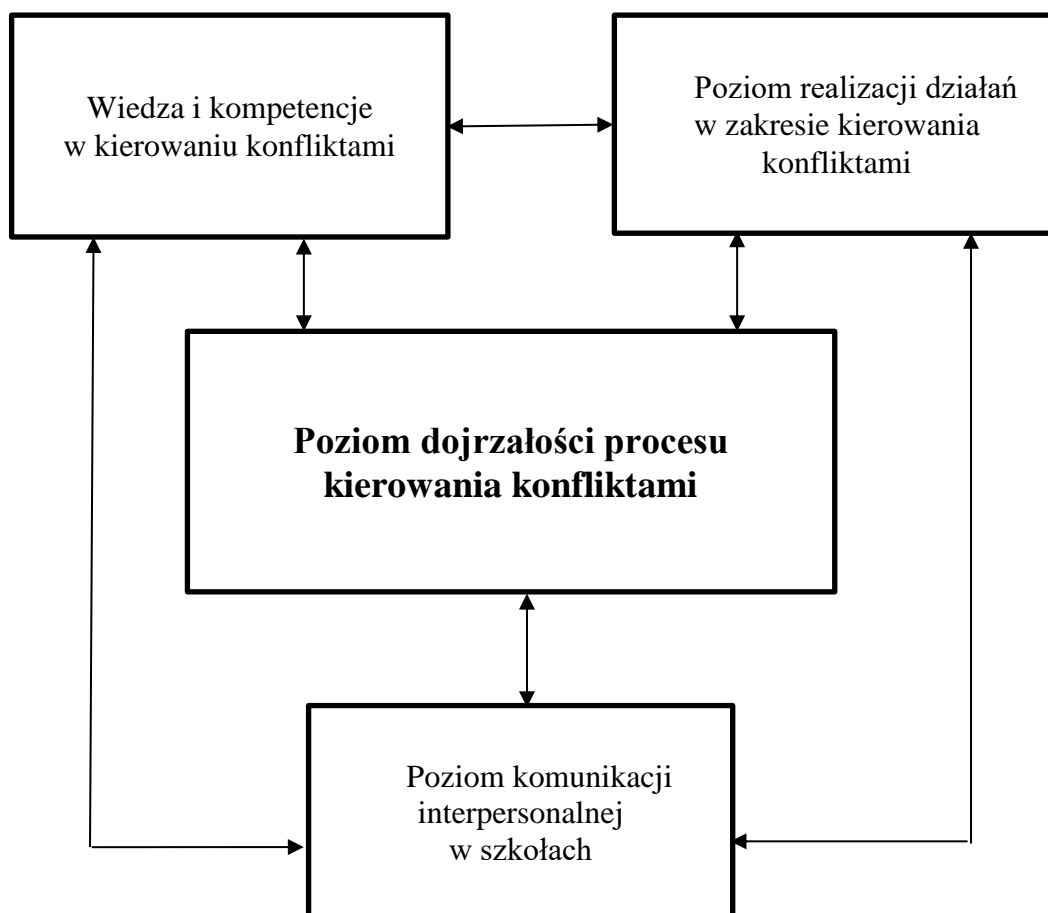
wysokim poziomem doprecyzowania poszczególnych wyznaczników dojrzałości procesu kierowania konfliktami.

Na potrzeby dysertacji przyjęto, że dojrzałość procesu kierowania konfliktami jest to osiągnięty przez organizację poziom realizacji działań w trzech obszarach procesu kierowania konfliktami, które są zarządzane i podlegają doskonaleniu. Działania w wyróżnionych obszarach są stopniowane na kontinuum od niskiego do bardzo wysokiego poziomu, co wskazuje na niski bądź wysoki poziom dojrzałości procesu kierowania konfliktami.

Chcąc ustalić poziom dojrzałości kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego, w dysertacji zaproponowano konstrukcję modelu dojrzałości procesu kierowania konfliktami, wyróżniając w nim trzy obszary, których ocena pozwala ocenić poszukiwany poziom dojrzałości procesu:

- wiedzę i kompetencje w kierowaniu konfliktami,
- poziom realizacji działań w zakresie kierowania konfliktami,
- poziom komunikacji interpersonalnej w szkołach.

Model dojrzałości procesu kierowania konfliktami został przedstawiony graficznie (zob. rysunek 14). Jak wynika z zaprezentowanego modelu, na poziom dojrzałości procesu kierowania konfliktami wpływa poziom realizacji działań w wyznaczonych obszarach, ale również o poziomie dojrzałości w poszczególnych obszarach decyduje poziom dojrzałości procesu kierowania konfliktami. Pomiędzy obszarami wchodzącymi w skład modelu dojrzałości procesu kierowania konfliktami zachodzą interakcje. Poziom wiedzy i kompetencji w kierowaniu konfliktami wpływa na poziom realizacji działań w zakresie kierowania konfliktami i na poziom komunikacji interpersonalnej w szkołach. Również poziom realizacji działań w zakresie kierowania konfliktami ma wpływ na wiedzę i kompetencje w kierowaniu konfliktami i komunikację interpersonalną. Podobnie poziom komunikacji interpersonalnej w szkole ma wpływ na wiedzę i kompetencje w kierowaniu konfliktami i poziom realizacji działań w zakresie kierowania konfliktami.



Rysunek 14. Model dojrzałości procesu kierowania konfliktami

Źródło: opracowanie własne

Charakterystykę obszarów wskazujących poziom dojrzałości procesu kierowania konfliktami przedstawiono w tabeli 14. Poszczególne poziomy dojrzałości procesu kierowania konfliktami – niski, średni, wysoki, bardzo wysoki – zostały scharakteryzowane, co pozwoliło w części empirycznej dokonać oceny poszczególnych obszarów i wskazać poziom dojrzałości procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach województwa wielkopolskiego.

Tabela 14. Model dojrzałości procesu kierowania konfliktami - charakterystyka

Poziom dojrzałości procesu kierowania konfliktami w szkołach ponadgimnazjalnych	Charakterystyka poziomu dojrzałości procesu kierowania konfliktami
Poziom I – niski	<p>Niski poziom dojrzałości dyrektorów i nauczycieli publicznych szkół ponadgimnazjalnych w zakresie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wiedzy i kompetencji w kierowaniu konfliktami; • poziomu realizacji działań w zakresie kierowania konfliktami; • poziomu komunikacji interpersonalnej w szkołach.
Poziom II – średni	<p>Średni poziom dojrzałości dyrektorów i nauczycieli publicznych szkół ponadgimnazjalnych w zakresie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wiedzy i kompetencji w kierowaniu konfliktami; • poziomu realizacji działań w zakresie kierowania konfliktami; • poziomu komunikacji interpersonalnej w szkołach.
Poziom III – wysoki	<p>Wysoki poziom dojrzałości dyrektorów i nauczycieli publicznych szkół ponadgimnazjalnych w zakresie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wiedzy i kompetencji w kierowaniu konfliktami; • poziomu realizacji działań w zakresie kierowania konfliktami; • poziomu komunikacji interpersonalnej w szkołach.
Poziom IV – bardzo wysoki	<p>Bardzo wysoki poziom dojrzałości dyrektorów i nauczycieli publicznych szkół ponadgimnazjalnych w zakresie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wiedzy i kompetencji w kierowaniu konfliktami; • poziomu realizacji działań w zakresie kierowania konfliktami; • poziomu komunikacji interpersonalnej w szkołach.

Źródło: opracowanie własne

5.2. Ocena poziomu dojrzałości procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych

Chcąc ustalić poziom dojrzałości procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego, zaproponowano autorską konstrukcję Modelu dojrzałości procesu kierowania konfliktami, w którym ocena wyróżnionych obszarów:

- wiedza i kompetencje w kierowaniu konfliktami,
- poziom realizacji działań w zakresie kierowania konfliktami,
- poziom komunikacji interpersonalnej w szkołach,

pozwołała ustalić poziom dojrzałości procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego.

Analizy materiału badawczego dokonano badając kwestionariusze ankiet otrzymane od 180 dyrektorów i 390 nauczycieli.

Realizację działań w zakresie obszarów pozwalających wskazać poziom dojrzałości procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego przedstawiono w tabeli 15.

Tabela 15. Realizacja działań określających poziom dojrzałości procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego (odsetek odpowiedzi)

Poziomy dojrzałości procesu kierowania konfliktami	Wyznaczniki dojrzałości procesu kierowania konfliktami	Dyrektorzy %	Nauczyciele %	Dyrektorzy i nauczyciele %	Wartości [w %] poziomów dojrzałości procesu kierowania konfliktami
Poziom I - niski	Wiedza i kompetencje w kierowaniu konfliktami	24	38	34	43
	Poziom realizacji działań w zakresie kierowania konfliktami	58	66	63	
	Poziom komunikacji interpersonalnej w szkołach	20	38	32	

Poziomy dojrzałości procesu kierowania konfliktami	Wyznaczniki dojrzałości procesu kierowania konfliktami	Dyrektorzy %	Nauczyciele %	Dyrektorzy i nauczyciele %	Wartości [w %] poziomów dojrzałości procesu kierowania konfliktami
Poziom II - średni	Wiedza i kompetencje w kierowaniu konfliktami	61	53	55	47
	Poziom realizacji działań w zakresie kierowania konfliktami	32	30	31	
	Poziom komunikacji interpersonalnej w szkołach	64	53	57	
Poziom III - wysoki	Wiedza i kompetencje w kierowaniu konfliktami	12	7	9	8
	Poziom realizacji działań w zakresie kierowania konfliktami	8	3	5	
	Poziom komunikacji interpersonalnej w szkołach	14	8	10	
Poziom IV – bardzo wysoki	Wiedza i kompetencje w kierowaniu konfliktami	3	2	2	2
	Poziom realizacji działań w zakresie kierowania konfliktami	2	1	1	
	Poziom komunikacji interpersonalnej w szkołach	2	1	2	

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Poddając analizie pierwszy obszar: Wiedza i kompetencje w kierowaniu konfliktami (zob. tabela 15), należy zauważyć, że największa grupa dyrektorów – 61% – oceniła swoją wiedzę i kompetencje w zakresie kierowaniu konfliktami na poziomie II (średnim), a 24% dyrektorów ten obszar oceniło ją na poziomie I (niskim). Niewielka grupa dyrektorów swoją wiedzę i kompetencje oceniła na poziomie III (wysokim) – 12%, a tylko 3% dyrektorów na poziomie IV, czyli bardzo wysokim.

Najliczniejsza grupa nauczycieli uczestnicząca w badaniu – 53% – obszar: Wiedza i kompetencje w kierowaniu konfliktami oceniła na poziomie II (średnim) i również liczna grupa nauczycieli – 38% – wskazała poziom I (niski). Bardzo mała grupa nauczycieli – 7% – ten obszar oceniła na poziomie III (wysokim), a 2% nauczycieli oceniło go na poziomie IV (bardzo wysokim).

Analiza wyników postępowania badawczego dotycząca pierwszego obszaru – Wiedza i kompetencje w kierowaniu konfliktami, a dotycząca całej badanej grupy – dyrektorów i nauczycieli – pokazała, że kształtują się one na różnych poziomach: niskim, średnim, wysokim i bardzo wysokim. Jednak według większej liczby respondentów (dyrektorów i nauczycieli) ten obszar został oceniony na poziomie II (średnim). Takiej oceny dokonało 61% dyrektorów i 53% nauczycieli. Należy podkreślić, że również liczna grupa dyrektorów – 24% – i nauczycieli – 38% – wskazała poziom I (niski). Z kolei według nielicznej grupy respondentów – 12% dyrektorów i 7 % nauczycieli – ten wyznacznik dojrzałości procesu kierowania konfliktami został oceniony na poziomie III (wysokim), a 3% dyrektorów i 2% nauczycieli oceniło go na poziomie IV (bardzo wysokim).

Analizie poddano też drugi obszar pozwalający ustalić poziom dojrzałości procesu kierowania konfliktami – Poziom realizacji działań w zakresie kierowania konfliktami (zob. tabela 15). Analiza materiału badawczego pokazała, że najliczniejsza grupa dyrektorów uczestnicząca w badaniu - 58% oceniła realizację działań w zakresie kierowania konfliktami na poziomie I (niskim), a na poziomie II (średnim) grupa 32% dyrektorów. Poziom III (wysoki) został wskazany przez grupę 8% dyrektorów, a poziom IV (bardzo wysoki) – przez grupę 2% dyrektorów biorących udział w badaniu.

Najliczniejsza grupa nauczycieli także obszar wskazujący poziom realizacji działań w zakresie kierowania konfliktami oceniła na poziomie I (niskim) – 66%. Poziom II (średni) wskazało 30% nauczycieli. Na poziomie III (wysokim) oceniła go grupa 3% nauczycieli, a na poziomie IV (bardzo wysokim) – 1% nauczycieli publicznych szkół ponadgimnazjalnych.

Analiza wyników postępowania badawczego dotycząca drugiego obszaru – Poziom realizacji działań w zakresie kierowania konfliktami w całej grupie (dyrektorów i nauczycieli

publicznych szkół ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego), doprowadziła do stwierdzenia, że w ocenie respondentów kształtuje się on na różnych poziomach: niskim, średnim, wysokim i bardzo wysokim. W opinii najliczniejszej grupy respondentów kształtuje się na poziomie I (niskim). Tak realizację działań w zakresie kierowania konfliktami oceniło 58% dyrektorów i 66% nauczycieli. Na poziomie II (średnim) poziom realizacji działań w zakresie kierowania konfliktami oceniły porównywalnie grupy 32% dyrektorów i 30% nauczycieli biorących udział w badaniu. Bardzo nieliczna grupa zarówno dyrektorów, jak i nauczycieli wskazała poziom III (wysoki) - 8% dyrektorów i 3% nauczycieli – i poziom IV (bardzo wysoki) – 3% dyrektorów i 2% nauczycieli.

Analiza materiału badawczego dotycząca trzeciego obszaru wskazującego poziom dojrzałości procesu kierowania konfliktami – Poziom komunikacji interpersonalnej w szkołach – doprowadziła do dokonania oceny w tym zakresie (zob. tabela 15).

Według 64% dyrektorów publicznych szkół ponadgimnazjalnych kształtuje się on na poziomie II (średnim), ale 20% dyrektorów uważa, że na poziomie I (niskim). Nieliczna grupa dyrektorów – 14% – wskazała poziom III (wysoki), a grupa 2% dyrektorów poziom IV (bardzo wysoki).

W ocenie 53% nauczycieli komunikacja interpersonalna przebiega na poziomie II (średnim). Również liczna grupa nauczycieli – 38% – ten obszar oceniła na poziomie I (niskim). Na poziomie III (wysokim) komunikację interpersonalną oceniło 8% nauczycieli i 1% nauczycieli na poziomie IV (bardzo wysokim).

Analiza wyników postępowania badawczego dotycząca trzeciego obszaru – Poziom komunikacji interpersonalnej w szkołach, pozwoliła stwierdzić, że kształtuje się on na różnych poziomach: niskim, średnim, wysokim i bardzo wysokim. Najliczniejsza grupa dyrektorów – 64% i nauczycieli – 53% oceniła, że kształtuje się na poziomie II (średnim). Grupa 20% dyrektorów i 38% nauczycieli uczestniczących w badaniu wskazała poziom I (niski). Poziom III (wysoki) wskazało 14% dyrektorów i 8% nauczycieli publicznych szkół ponadgimnazjalnych, a poziom IV (bardzo wysoki) 2% dyrektorów i 1% nauczycieli.

Dokonując analizy poziomu dojrzałości procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego, należy podkreślić, że wyniki obejmujące każdy poziom dojrzałości są składową wyników trzech obszarów poddanych analizie:

- wiedzy i kompetencji w kierowaniu konfliktami,
- poziomu realizacji działań w zakresie kierowania konfliktami,
- poziomu komunikacji interpersonalnej w szkołach.

W wyniku przeprowadzonej analizy wskazano poziomy dojrzałości procesu kierowania konfliktami – zob. tabela 16.

Tabela 16. Poziom dojrzałości procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego z podziałem na dyrektorów

Poziomy dojrzałości procesu kierowania konfliktami	Dyrektorzy %	Nauczyciele %	Dyrektorzy i nauczyciele - wartości [%] poziomów dojrzałości procesu kierowania konfliktami
Poziom I – niski	34	47	43
Poziom II – średni	52	45	47
Poziom III – wysoki	12	6	8
Poziom IV – bardzo wysoki	2	2	2
Razem	100	100	100

Zródło: opracowanie własne na podstawie badań

Z tabeli można odczytać, że:

- poziom I (niski) – został wskazany przez 43% respondentów ogółem (przez 34% dyrektorów i 47% nauczycieli),
- poziom II (średni) – został wskazany przez 47% respondentów ogółem (przez 52% i 45% nauczycieli),
- poziom III (wysoki) – został wskazany przez 8% respondentów ogółem (przez 12% dyrektorów i 6% nauczyciel),
- poziom IV (bardzo wysoki) – został wskazany przez 2% respondentów ogółem (przez 2% dyrektorów i 2% nauczycieli).

Mimo zróżnicowanej oceny obszarów dojrzałości procesu kierowania konfliktami (niski, średni, wysoki, bardzo wysoki) dokonanej przez respondentów w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego, w wyniku poczynionej analizy materiału badawczego stwierdzono, że dojrzałość procesu kierowania konfliktami kształtuje się na poziomie II (średnim).

Postępowanie badawcze oceniające poziom dojrzałości procesu kierowania konfliktami, doprowadziło do sformułowania wniosków:

Ocena poziomu dojrzałości procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego obejmująca trzy obszary: wiedzę i kompetencje w kierowaniu konfliktami, poziom realizacji działań w zakresie kierowania konfliktami oraz poziom komunikacji interpersonalnej w szkołach (zob. tabele 15 i 16), kształtuje się na różnych poziomach w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego: niskim, średnim, wysokim i bardzo wysokim, ale liczba wskazań przypisała dojrzałości procesu kierowania konfliktami poziom II (średni) – 47% respondentów (52% dyrektorów i 45% nauczycieli). Należy podkreślić, że poziom I (niski) wskazała również wskazała liczna grupa respondentów - 43% (34% dyrektorów i 47% nauczycieli). Poziom III (wysoki) wskazała niewielka grupa respondentów – 8% (12% dyrektorów i 6% nauczycieli), a poziom IV (bardzo wysoki) tylko 2% respondentów uczestniczących w badaniu (2% dyrektorów i 2% nauczycieli).

Poziom II (średni) – wskazany przez 47% respondentów – nie jest satysfakcjonującym wynikiem, bo poziom I (niski) dojrzałości procesu kierowania konfliktami został wskazany przez 43% respondentów. Ta różnica jest niewielka i wynosi tylko 4%.

Niewielka różnica występuje w ocenie poziomu dojrzałości procesu kierowania konfliktami przez nauczycieli. Poziom I (niski) wskazało 47% nauczycieli uczestniczących w badaniu, a poziom II (średni) - 45% nauczycieli. Duża różnica występuje w ocenie poziomu dojrzałości procesu kierowania konfliktami przez dyrektorów. Poziom I (niski) wskazało 34% dyrektorów uczestniczących w badaniu, a poziom II (średni) - 52% dyrektorów.

Występujące różnice w ocenie dyrektorów i nauczycieli poziomu dojrzałości procesu kierowania konfliktami mogą świadczyć o niepełnej wiedzy respondentów w tym obszarze albo o chęci wyidealizowania przez dyrektorów istniejącej sytuacji w ich szkołach, albo o zaniżeniu oceny przez nauczycieli.

Poziom I (niski) dojrzałości procesu kierowania konfliktami częściej był wskazywany przez nauczycieli niż dyrektorów, a poziom średni, wysoki i bardzo wysoki częściej przez dyrektorów niż nauczycieli. Na poziomie I (niskim) pierwszy obszar dojrzałości procesu kierowania konfliktami został wskazany przez 38% nauczycieli i 24% dyrektorów. Drugi obszar wskazało 66% nauczycieli i 58% dyrektorów. Trzeci obszar na poziomie niskim oceniło 38% nauczycieli i 20% dyrektorów.

Wśród obszarów procesu kierowania konfliktami na poziomie I (niskim) najliczniejsza

grupa respondentów ogółem (dyrektorów i nauczycieli) - 63% – wskazała obszar drugi - dotyczący poziomu realizacji działań w zakresie kierowania konfliktami (66% nauczycieli i 58% dyrektorów). Pozostała grupa respondentów oceniła ten obszar w następujący sposób: poziom II (średni) podejmowanych działań w zakresie kierowania konfliktami wskazało 30% dyrektorów i 32% nauczycieli, a działania w tym obszarze na poziomie wysokim i bardzo wysokim wskazała niewielka grupa 10% dyrektorów - i 4% nauczycieli.

Poziom realizacji działań w obszarze kierowania konfliktami nie świadczy o pożądanym poziomie dojrzałości tego obszaru w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego.

Na poziomie II (średnim) wartości procentowe obszarów dojrzałości procesu kierowania konfliktami częściej były wskazywane przez dyrektorów i przedstawiają się następująco: obszar pierwszy wskazało 61% dyrektorów i 53% nauczycieli; obszar drugi 32% dyrektorów i 30% nauczycieli; obszar trzeci 64% dyrektorów i 53% nauczycieli.

Na poziomie II (średnim) najliczniejsza grupa respondentów ogółem (dyrektorów i nauczycieli) - 57% – wskazała obszar trzeci - dotyczący poziomu komunikacji interpersonalnej w szkołach (64% dyrektorów i 53% nauczycieli). Poziom komunikacji interpersonalnej został określony przez respondentów na różnych poziomach. Poziom I (niski) komunikacji interpersonalnej w szkołach został wskazany przez 20% dyrektorów i 38% nauczycieli, a poziom komunikacji interpersonalnej na poziomie III (wysokim) został wskazany przez 14% dyrektorów i 8% nauczycieli, a na poziomie IV (bardzo wysokim) został on wskazany przez 2% dyrektorów i 1% nauczycieli. Dyrektorzy wyżej niż nauczyciele oceniają poziom komunikacji interpersonalnej w szkołach na poziomie średnim, wysokim i bardzo wysokim (dyrektorzy - 80%, a nauczyciele - 62%) - zob. tabela 15.

Wskazany poziom komunikacji interpersonalnej na poziomie II (średnim) – 57% respondentów i poziomie I (niskim) - 32% respondentów, niewątpliwie jest źródłem konfliktów w szkołach.

Na poziomie II (średnim) najliczniejsza grupa respondentów – 55% respondentów (61% dyrektorów i 53% nauczycieli) określiła wiedzę i kompetencje w kierowaniu konfliktami, która nie przełożyła się na poziom realizacji działań w zakresie kierowania konfliktami, który został oceniony przez respondentów na poziomie niskim – tak wskazało 63% respondentów (58% dyrektorów i 66% nauczycieli).

Na poziomie III (wysokim) wartości procentowe obszarów wskazujących poziom dojrzałości procesu kierowania konfliktami przedstawiają się następująco: obszar pierwszy wskazało 12% dyrektorów i 7% nauczycieli; obszar drugi 8% dyrektorów i 3% nauczycieli;

a obszar trzeci 14% dyrektorów i 8% nauczycieli.

Na poziomie III (wysokim) najliczniejsza grupa respondentów - 10% – wskazała poziom komunikacji interpersonalnej w szkołach (14% dyrektorów i 8% nauczycieli).

Na poziomie IV (bardzo wysokim) wartości procentowe obszarów wskazujących poziom dojrzałości procesu kierowania konfliktami przedstawiają się następująco: obszar pierwszy wskazało 3% dyrektorów i 2% nauczycieli; obszar drugi 2% dyrektorów i 1% nauczycieli; obszar trzeci 2% dyrektorów i 1% nauczycieli (zob. tabela 15).

Na poziomie IV (bardzo wysokim) najliczniejsza grupa respondentów - 2% – wskazała poziom wskazujący wiedzę i kompetencje w kierowaniu konfliktami (3% dyrektorów i 2% nauczycieli).

ZAKOŃCZENIE

Dzięki przeprowadzonemu badaniu osiągnięto cel główny rozprawy i cele szczegółowe o charakterze systematyzującym i poznawczo-wyjaśniającym.

Głównym celem rozprawy była identyfikacja i ocena procesu kierowania konfliktami oraz ocena dojrzałości tego procesu w zarządzaniu szkołą ponadgimnazjalną.

Realizacja celów o charakterze systematyzującym została omówiona w trzech pierwszych rozdziałach. Przeprowadzenie analizy warstwy literaturowej pozwoliło na osiągnięcie wszystkich celów o charakterze systematyzującym.

W rozdziale pierwszy dokonano przeglądu literatury związanej ze szkołą w polskim systemie oświaty. Zaprezentowano strukturę polskiego systemu oświaty oraz dokonano analizy interesariuszy szkoły.

W rozdziale drugim omówiono konflikt w organizacji, przedstawiając istotę i pojęcie konfliktu. Zaprezentowano różne poglądy na temat konfliktu w organizacji, które ukształtowały się na przestrzeni lat: tradycyjny, zwolenników szkoły stosunków międzyludzkich i interakcyjny. Ukazano typologie konfliktów w organizacji i omówiono ich źródła. Przedstawiono sytuację konfliktową w organizacji oraz zwrócono uwagę na zachowania ludzi w obliczu konfliktu. Ukazano wpływ konfliktów na poziom efektywności organizacji.

Zagadnienia omówione w rozdziale drugim pozwoliły osiągnąć następny cel o charakterze systematyzującym.

W rozdziale trzecim omówiono proces kierowania konfliktami, przedstawiając istotę tego procesu. Omówiono strategie, metody i techniki kierowania konfliktami. Zaprezentowano style kierowania konfliktami na podstawie kwestionariusza Thomasa-Kilmanna. Przedstawiono komunikację interpersonalną w procesie kierowania konfliktami – formy komunikacji interpersonalnej oraz czynniki utrudniające jej prawidłowy przebieg.

Analiza warstwy literaturowej w tym zakresie pozwoliła na osiągnięcie trzeciego celu systematyzującego rozprawy.

W rozdziale czwartym dokonano charakterystyki procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego.

Zaprezentowano wyniki badań identyfikujące: źródła konfliktów, strategie i metody kierowania konfliktami oraz style kierowania konfliktami w publicznych szkołach

ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego.

W rozdziale piątym zaprezentowano dojrzałość procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych. Wykorzystując autorską konstrukcję modelu dojrzałości procesu kierowania konfliktami, dokonano oceny dojrzałości procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego.

Treści zawarte w czwartym i piątym rozdziale pozwoliły na realizację celu głównego, którym była – **identyfikacja i ocena procesu kierowania konfliktami oraz ocena dojrzałości procesu kierowania konfliktami w zarządzaniu szkołą ponadgimnazjalną**, oraz wszystkich celów o charakterze poznawczo-wyjaśniającym. Osiągnięte rezultaty poznawcze są wynikiem studiów literaturowych oraz przeprowadzonych badań empirycznych.

Pierwszy cel poznawczo-wyjaśniający: Zidentyfikowanie źródeł konfliktów w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych.

Materiał badawczy pozwolił na identyfikację źródeł konfliktów w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego.

Grupa dyrektorów objętych badaniem wskazała, że najczęściej występującymi źródłami konfliktów w ich szkołach są: negatywne emocje uczestników konfliktu, niewłaściwa interpretacja informacji przez strony, rozbieżność w ocenie cudzych i własnych obowiązków, brak odporności pracowników na frustrację, natłok zadań i problemów w szkole, zła komunikacja interpersonalna w szkole, nieprawdziwe informacje (plotki), nieumiejętność przyjmowania krytyki przez pracowników, odmienne oczekiwania co do sposobu pełnienia ról i prezentowania zachowań w danej sytuacji, brak wzajemnego zaufania wśród pracowników, brak umiejętności współpracy w zespole.

Według nauczycieli uczestniczących w badaniu, najczęściej występującymi źródłami konfliktów w ich szkołach są: zła komunikacja interpersonalna w szkole, rozbieżność w ocenie cudzych i własnych obowiązków, nieprawdziwe informacje (plotki), brak odporności pracowników na frustrację, odmienne oczekiwania, co do sposobu pełnienia ról i prezentowania zachowań w danej sytuacji, negatywne emocje uczestników, natłok zadań i problemów w szkole, niewłaściwa interpretacja informacji przez strony, nieumiejętność przyjmowania krytyki przez pracowników, brak wzajemnego zaufania wśród pracowników, brak umiejętności pracy w zespole, faworyzowanie wybranych pracowników przez dyrektora, niesprawiedliwy podział dóbr materialnych i niematerialnych.

Respondenci (dyrektorzy i nauczyciele) jako źródła konfliktów w szkołach wskazywali: złą komunikację interpersonalną w szkole, rozbieżność w ocenie swoich i cudzych obowiązków, nieprawdziwe informacje (plotki), negatywne emocje uczestników konfliktu, niewłaściwą interpretację informacji przez strony, brak odporności na frustrację wszystkich pracowników, natłok zadań i problemów w szkole, odmienne oczekiwania co do pełnienia ról i prezentowania zachowań w danej sytuacji.

Drugi cel poznawczo-wyjaśniający: Ustalenie strategii i metod kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych.

Na podstawie materiału badawczego ustalono strategie kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych. Jako najczęściej wykorzystywaną strategię kierowania konfliktami respondenci (dyrektorzy i nauczyciele) wskazali strategię *win-lose*. W następnej kolejności została podana strategia *lose-lose* oraz strategia *win-win*.

Przeprowadzone postępowanie badawcze pozwoliło ustalić metody kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych. Dominującą metodą są negocjacje, ale liczna grupa respondentów wymieniła również: ignorowanie problemu, narzucanie rozwiązania, odwlekanie, separację, a są to metody, które były preferowane przez przedstawicieli tradycyjnego poglądu na konflikt. Niepokoi, że mediacje i arbitraż są metodami rzadko wykorzystywanymi przez respondentów.

Trzeci cel poznawczo-wyjaśniający: Zidentyfikowanie stylów kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych.

Posługując się kwestionariuszem Thomasa-Kilmanna, zidentyfikowano dominujące style kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych.

Dominującym stylem kierowania konfliktami w grupie dyrektorów publicznych szkół ponadgimnazjalnych jest kompromis. W następnej kolejności zostały zidentyfikowane: współpraca, unikanie, akomodacja oraz rywalizacja.

Dominującym stylem kierowania konfliktami w grupie nauczycieli publicznych szkół ponadgimnazjalnych także jest kompromis. W następnej kolejności zidentyfikowano następujące style kierowania konfliktami: współpracę, akomodację, unikanie i rywalizację.

W grupie wszystkich respondentów z publicznych szkół ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego preferowanym stylem kierowania konfliktami też jest kompromis. W następnej kolejności określono: współpracę, akomodację, unikanie i rywalizację.

Czwarty cel poznawczo-wyjaśniający: Ustalenie poziomu dojrzałości procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych.

Zaproponowana autorska konstrukcja modelu dojrzałości procesu kierowania konfliktami pozwoliła ocenić poziom dojrzałości tego procesu w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego.

Ustalając poziom dojrzałości procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego, dokonano analizy trzech obszarów: wiedzy i kompetencji w kierowaniu konfliktami, poziomu realizacji działań w zakresie kierowania konfliktami i poziomu komunikacji interpersonalnej w szkołach.

Postępowanie badawcze dotyczące pierwszego obszaru – wiedza i kompetencje w kierowaniu konfliktami – doprowadziło do stwierdzenia, że według najliczniejszej grupy respondentów (dyrektorów i nauczycieli publicznych szkół ponadgimnazjalnych) ten obszar został oceniony na poziomie II (średnim).

Postępowanie badawcze dotyczące drugiego obszaru – poziom realizacji działań w zakresie kierowania konfliktami – pozwoliło stwierdzić, że w ocenie respondentów (dyrektorów i nauczycieli publicznych szkół ponadgimnazjalnych) obszar ten kształtuje się na poziomie I (niskim).

Dzięki postępowaniu badawczemu dotyczącemu trzeciego obszaru – poziom komunikacji interpersonalnej w szkołach – stwierdzono, że w opinii najliczniejszej grupy respondentów kształtuje się on na poziomie II (średnim).

Wskazując poziom dojrzałości procesu kierowania konfliktami, należy podkreślić, że wyniki obejmujące każdy poziom dojrzałości są składową wyników trzech obszarów poddanych analizie: wiedzy i kompetencji w kierowaniu konfliktami, poziomu realizacji działań w zakresie kierowania konfliktami i poziomu komunikacji interpersonalnej w szkołach.

Mimo zróżnicowanej oceny obszarów dojrzałości procesu kierowania konfliktami (niski, średni, wysoki, bardzo wysoki) dokonanej przez respondentów w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego, poczyniona analiza materiału badawczego pozwoliła stwierdzić, że dojrzałość procesu kierowania konfliktami kształtuje się na poziomie II (średnim).

Wskazanie kierunków doskonalenia procesu kierowania konfliktami w zarządzaniu publicznymi szkołami ponadgimnazjalnymi.

Aby zminimalizować różnicę pomiędzy obecnym stanem a pożądanym, wskazane byłoby

podjęcie działań, które pozwolą osiągnąć pożądaný stan.

Ustalono, że najczęstszym źródłem konfliktów w szkołach jest zła komunikacja interpersonalna – (zob. tabela 10). Również w modelu dojrzałości procesu kierowania konfliktami obszar dotyczący komunikacji interpersonalnej w szkołach został przez respondentów oceniony na poziomie II (średnim), więc proponuje się podjęcie działań doskonalących komunikację interpersonalną w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego. Wskazane byłyby aktywizujące formy doskonalenia tego obszaru, np. warsztaty, które pozwolą w sposób praktyczny udoskonalić poziom komunikacji interpersonalnej w szkołach.

Jednym z kierunków doskonalenia tego obszaru jest motywowanie całej społeczności szkolnej do prawidłowych relacji międzyludzkich, które pozwolą udoskonalić proces komunikacji interpersonalnej, jak również zminimalizować rozbieżności w ocenie swoich i cudzych obowiązków i uniknąć lub ograniczyć plotki oraz niewłaściwą interpretację informacji wskazywane przez liczną grupę respondentów – strony konfliktów – jako źródła konfliktów (zob. tabela 10). Relacje międzyludzkie można polepszyć organizując spotkania integrujące zespół, które pozwolą pracownikom spotkać się na odmiennej płaszczyźnie i lepiej poznać.

Negatywne emocje uczestników konfliktu, brak odporności na frustrację wszystkich pracowników były często wskazywanym źródłem konfliktów. Szkolenia o charakterze warsztatowym pozwolą zdobyć lub poszerzyć wiedzę oraz umiejętności w zakresie radzenia sobie z negatywnymi emocjami, zwiększą odporność na frustrację (np. joga, medytacja, siłownia). Powinny być podejmowane działania, które doprowadzą do tego, by społeczność szkolną w relacjach międzyludzkich w większym stopniu cechowała tolerancja odmienności innych osób, gdyż jednym ze źródeł konfliktów wskazanym przez liczną grupę respondentów (zob. tabela 10) były np. „odmienne oczekiwania co do pełnienia ról i prezentowania zachowań w danej sytuacji.

Natłok zadań i problemów w szkole, jako zidentyfikowane źródło konfliktów, obliuguje dyrektorów do analizy organizacji i zarządzania publiczną szkołą ponadgimnazjalną. Wskazane jest tworzenie pracownikom warunków umożliwiających doskonalenie swojego warsztatu pracy (organizacja pracy własnej, gospodarowanie czasem wolnym), poprzez aktywizujące formy doskonalenia.

W badaniu ustalono, że strategia *win-lose* jest stosowana przez najliczniejszą grupę respondentów w procesie kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych. W tej strategii jedna ze stron konfliktu przegrywa. Mimo że konflikt

zostaje „zakończony”, strona przegrywająca nie jest zadowolona, a ukrywane pretensje zazwyczaj odnawiają się i po pewnym czasie mogą ponownie doprowadzić do konfliktu. Nie zaleca się korzystania z tej strategii, może ona mieć zastosowanie jedynie w wyjątkowych sytuacjach, gdy konflikt istnieje już od dłuższego czasu i cierpi na tym organizacja.

Proponuje się szkolenia dla całej społeczności szkolnej z zakresu strategii kierowania konfliktami. Mimo że wybór strategii zawsze zależy od sytuacji konfliktowej, należy zmotywować całą społeczność szkolną do wykorzystywania w procesie kierowania konfliktami strategii *win-win*, która zajmuje się główną przyczyną konfliktów. Zastosowanie tej strategii wymaga cierpliwości i elastyczności od stron konfliktu, ale wynik jest satysfakcjonujący dla obu stron i nie prowadzi do „odnowienia” się konfliktu.

W pracy wskazano, że dominującą metodą kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych są negocjacje. Nie jest to satysfakcjonujący wynik, gdyż liczna grupa respondentów wymieniła również: ignorowanie problemu, narzucanie rozwiązania, odwlekanie, separację, czyli metody, które były preferowane przez przedstawicieli tradycyjnego poglądu na konflikt. Wśród metod wymienianych przez respondentów, tylko niewielka grupa podała mediacje i arbitraż, które obok negocjacji, są metodami preferowanymi w procesie kierowania konfliktami

Kierunkiem doskonalenia jest poszerzenie wiedzy i umiejętności wszystkich pracowników szkoły w zakresie kierowania konfliktami poprzez korzystanie z ofert szkoleniowych charakteryzujących się wysokim poziomem merytorycznym i metodycznym oraz korzystanie z aktywizujących form doskonalenia, które pozwolą zdobyć wiedzę w tym zakresie i przygotują do wykorzystania posiadanej wiedzy w chwili zaistnienia konfliktu.

Preferowanym stylem kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych okazał się kompromis. Opiera się on na przekonaniu, że każda ze stron zadowolony się osiągnięciem części własnych potrzeb i celów, z części zaś zrezygnuje. Zgodnie z tym stanowiskiem, każda strona może coś zyskać w wyniku konfliktu, ale także każda może coś poświęcić. Kompromis nie jest właściwym stylem w procesie kierowania konfliktami, wskazanym stylem jest współpraca/kooperacja gdzie strony konfliktu dążą do zaspokojenia zarówno interesów własnych, jak i strony przeciwnej. W ramach współpracy strony wykorzystują strategię typu *win-win*.

Dominujący styl kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych obliuguje społeczność szkolną do poszerzania wiedzy w tym zakresie, przy wykorzystaniu ofert szkoleniowych charakteryzujących się wysokim poziomem merytorycznym i metodycznym.

Poziom dojrzałości procesu kierowania konfliktami, który jest składową wynikiem trzech obszarów poddanych analizie: wiedzy i kompetencji w kierowaniu konfliktami, poziomu realizacji działań w zakresie kierowania konfliktami i poziomu komunikacji interpersonalnej w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych, kształtuje się na poziomie II (średnim). Nie jest to satysfakcjonujący wynik, bo wynik I (niski) również został wskazany przez liczną grupę respondentów. Niewielka grupa respondentów oceniła dojrzałość procesu kierowania konfliktami na poziomie III (wysokim) i IV (bardzo wysokim).

Na poziomie I (niskim) oceniony został obszar dotyczący poziomu realizacji działań w zakresie kierowania konfliktami, a na poziomie II (średnim) poziom komunikacji interpersonalnej w szkołach, a następnie wiedza i kompetencje w kierowaniu konfliktami.

Wskazane poziomy tych obszarów zobowiązują całą społeczność szkolną do dalszej, intensywnej pracy nad zdobywaniem i poszerzaniem wiedzy oraz kompetencji w zakresie kierowania konfliktami. Proponuje się, aby korzystać z ofert szkoleniowych charakteryzujących się wysokim poziomem merytorycznym i metodycznym. Korzystanie z aktywizujących form doskonalenia, które pozwolą zdobyć wiedzę w zakresie kierowania konfliktami i przygotują do wykorzystania posiadanej wiedzy w praktyce, gdyż poziom podejmowanych działań w zakresie kierowania konfliktami publicznych szkół ponadgimnazjalnych kształtuje się na poziomie I (niskim). To zobowiązuje całą społeczność szkolną do intensywnej pracy podnoszącej poziom kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych.

W procesie kierowania konfliktami ważną rolę odgrywa motywacja pracowników do zdobywania wiedzy dotyczącej konfliktów. Rolą dyrektora jest wykorzystanie narzędzi, które są „zbiorem metod i form postępowania oraz rozwiązań proceduralnych, strukturalnych i organizacyjnych, regulujących motywowanie w organizacji” [Gabłota 1998, s. 104] i pozwolą osiągnąć założony cel.

Dyrektorzy powinni zmodyfikować realizowane działania w zakresie kierowania konfliktami, gdyż poziom wiedzy i kompetencji dyrektorów został oceniony na poziomie II (średnim), natomiast realizacja działań w zakresie kierowania konfliktami została oceniona na poziomie I (niskim). Deklarowana wiedza i kompetencje w zakresie kierowania konfliktami nie przełożyły się na poziom realizacji działań w tym zakresie.

Aby udoskonalić proces kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych, wskazane jest nawiązanie współpracy lub poszerzenie istniejącej z instytucjami doskonalącymi ten proces.

Należy ustalić zasady delegowania pracowników do udziału w różnych formach

doskonalenia oraz dzielenia się zdobytą wiedzą z innymi pracownikami, np. wprowadzić szkoleniowe rady pedagogiczne, szkolenia w zespołach przedmiotowych, publikacje materiałów dydaktycznych na stronach internetowych szkoły i inne.

Wskazane kierunki doskonalenia wymagają jednak dalszych badań, zwiększenia ich liczby i szczegółowości.

Bibliografia

1. Aronson, E., Wilson, T.D., Akert R.M., 1997, *Psychologia Społeczna. Serce i umysł*. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
2. Aszyk, P. S.J., 1998, *Konflikty moralne a etyka*, Wydawnictwo WAM-Księża Jezuici, Kraków.
3. Auksztol, J., Chomuszko, M., 2012, *Modelowanie organizacji procesowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
4. Bacon, T.R., 2015, *Budowanie relacji w firmie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
5. Balawajder, K., 1992, *Konflikty interpersonalne. Analiza psychologiczna*, Uniwersytet Śląski, Katowice.
6. Banach, Cz., 1997, *Polska szkoła i system edukacji Przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
7. Banach, Cz., 2009, *Edukacja i szkoła – dziś i w perspektywie*, w: Ratajka, Z (red.), *Szkoła w perspektywie XXI wieku, Teraźniejszość – Przyszłość, Część 1, Problemy podstawowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce, s. 41- 46.
8. Banaszkiwicz, J., Bejm, T., 2003, *Audyt wewnętrzny. Spojrzenie praktyczne*, Stowarzyszenie Księgowych w Polsce, Warszawa.
9. Bednarska-Wnuk, I., 2010, *Zarządzanie szkołą XXI wieku. Perspektywa menedżerska*, Walters Kluwer business, Warszawa.
10. Bercovitch, J., 2006, *Is There Method in the Madness of Mediation? Some Lessons for Mediators from Quantitative Studies of Mediation*. *International Interactions*, 32, 329-354.
11. Bernard, J., 1951, *The Conceptualization of Intergroup Relations*. *Social Forces*, Vol. 29, 329-354.
12. Bielski, M., 2002, *Podstawy teorii organizacji i zarządzania*, C.H. Beck, Warszawa.
13. Bitkowska, A.A., 2009, *Zarządzanie procesami biznesowymi w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Vizja Press & IT, Warszawa.
14. Blake, R.R., Mouton, J.S., 1961, *Reactions to Intergroup Competition under Win-Lose Conditions*, *Management Science*, Vol. &, s. 420- 435.
15. Bogaj, A., 2006, *Szkoła w społeczeństwie obywatelski*, w: Bogaj, A., Kwiatkowski, S.M. (red.), *Szkoła a rynek pracy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s.11-37.

16. Bolton, R., 1986, *People skills: how to assert yourself, listen to others and resolve conflicts*, New York: Simon & Schuster.
17. Boski, P., Jarymowicz, M., Malewska-Peyre, H., 1992, *Tożsamość a odmienność kulturowa*, Wydawnictwo: Instytut Psychologii PAN, Warszawa.
18. Brilman, J., 2002, *Nowoczesne koncepcje i metody zarządzania*, PWE, Warszawa.
19. Bugdol, M., Jedynak, P., 2012, *Współczesne systemy zarządzania. Jakość, bezpieczeństwo, ryzyko*, Wydawnictwo Helion, Gliwice.
20. Buhler, P., 2002, *Zarządzanie*, Wydawnictwo Helion, Gliwice.
21. Buła, P., 2015, *System zarządzania ryzykiem w przedsiębiorstwie jako element nadzoru korporacyjnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
22. Carnevale, P.J., 1992, *The Usefulness of Mediation Theory*. *Notional Journal* 8, s.387 – 390.
23. Cenker, E. M., 2002. *Negocjacje*, Wydawnictwo WSKiZ, Poznań.
24. Chełpa, S., Witkowski, T., 1999, *Psychologia konfliktów praktyka radzenia sobie ze sporami*, Wydanie drugie poprawione i uzupełnione, Oficyna Wydawnicza UNUS. Wrocław-Taszów.
25. Coleman, P.T., 2005, *Konflikt trudno rozwiązywalny*, w: Deutsch, M. i Coleman, P.T. (red.), *Rozwiązywanie konfliktów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 424-446.
26. Cornille, T.A., Pestle, R.E., Vanwy, R.W., 1999, *Teachers' Conflict Management Styles*, *International Journal of Conflict management* 10/1, s. 287-305.
27. Cowling, A., Mailer, Ch., 1990, *Managing Human Resources*, Edward Arnold -A division of Hodder & Stoughton Ltd, London.
28. Cyfert, S., 2006, *Strategiczne doskonalenie architektury procesów w zarządzaniu przedsiębiorstwem*, Akademia Ekonomiczna w Poznaniu, Poznań.
29. Czakon, D., Margasiński, A. 2007, *Konflikty i mediacje we współczesnej rzeczywistości społecznej*, Wydawnictwo: Akademia Jana Długosza, Częstochowa.
30. Czermiński, A., Czerska, M., Nogalski, B., Rutka R., 1995, *Organizacja i Zarządzanie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
31. Czerwiński, K., Grocholski, H., *Podstawy audytu wewnętrznego*, Wydawnictwo LINK, Szczecin.
32. Dana, D., 1993, *Rozwiązywanie konfliktów*, PWE, Warszawa.
33. Davis, K., 1969, *Grapevine Communication Among Lower and Middle managers*. „Personnel Journal” 48, nr 4, s. 269-272.

34. Dąbrowski, P.J. 1991, *Praktyczna teoria negocjacji*, Wydawca: Przedsiębiorstwo Wielobranżowe Produkcyjno-Usługowe „SORBOG” Sp. Z o.o., Warszawa.
35. Deutsch, M., Krauss, R.M., 1962, *Studies in Interpersonal Bargaining*, Journal of Conflict Resolution, Vol. 6, 52-76.
36. Donaldson, M.C., Donaldson, M., 1999, *Negocjacje*, Wyd. RM, Warszawa.
37. Dziewulak, D. 1995, *Polityka oświatowa wspólnoty europejskiej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
38. Elsner, D., 1999, *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*, Wydawnictwo Mentor, Wrocław.
39. Encyklopedia powszechna, 1992, PWN, Warszawa.
40. Fisher, R., Ury W, Patton, B., 1998, *Dochodząc do TAK. Negocjowanie bez poddawania się*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne. Wyd. 2 rozszerzone, Warszawa.
41. Flajszok, I., Męczyńska, A., Michna, A., 2013, *Zarządzanie publiczne. Nieprogramowalne decyzje w jednostkach oświatowych*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
42. Folger, R., 1986, *Mediation, arbitration and the psychology of procedural justice*, w: *Research on negotiation in organizations*, Ed. R. Lewicki, B. Sheppard, M. Bazerman, Jai Press INC, Greenwich-London.
43. Fritchie, R., Leary, M., 1999, *Konflikty w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo petit, Warszawa.
44. Furmanek, W., 2009, *Pytania o dobrą szkołę w perspektywie XXI wieku*, w: Ratajka, Z (red.), *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość-Przyszłość*, Część 1, *Problemy podstawowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce, s. 25-39.
45. Gablota. M., 1998, *Potencjał pracy w przedsiębiorstwie. Kształtowanie i wykorzystywanie*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław.
46. Gajda, J., 2004, *Współczesne wymogi dotyczące rangi i treści kształcenia a kultura pedagogiczna nauczycieli i sytuacja szkolna*, w: Gumuła, T, Dyrda, T. (red.), *Szkoły Nauczyciele Uczniowie. Dyskusja o programie, metodzie, uczeniu się w Europie*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom, s. 56-66.
47. Gerstmann, S., 1970, *Osobowość*, Wydawnictwo PZWS, Warszawa.
48. Glauser, M.J., 1984, *Upward Information Flow in Organizations: Review and Conceptual Analysis*, Human Relations” 37, nr 8, s. 613-643.

49. Gloeckel, H., 1990, *Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didactik*, Bad Heilbrunn.
50. Goleman, D., 1999, *Inteligencja emocjonalna w praktyce. W jaki sposób inteligencja emocjonalna pomaga odnieść sukces zawodowy*, Wydawnictwo: Media Rodzina, Poznań.
51. Gonciarski, W. 2005, *Konflikty w organizacji*, w: Bańka W. (red.), *Zarządzanie potencjałem społecznym w nowoczesnej organizacji*, Wydawnictwo Naukowe Novum, s. 391-418.
52. Gościński, J., 1997, *Zarys teorii sterowania ekonomicznego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
53. Grajewski, P., 2007, *Organizacja procesowa. Projektowanie i konfiguracja*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
54. Grajewski, P., 2009, *Uwarunkowania implementacji procesów do organizacji*, w: Nowosielski, S. (red.) *Podjęcie procesowe w organizacjach*, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, nr 52, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław, s. 381-388.
55. Grela, G., 2013, *Ocena poziomu dojrzałości procesowej organizacji*, Czasopismo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Zeszyt Nr 35 – *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*, Rzeszów, s. 169 – 181.
56. Griffin, R., 1997, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
57. Grzesiuk, L., Doroszewicz, K., Stojanowska, E., 1997, *Umiejętności menedżera. Psychologia stosowana dla menedżerów*, PWSH, Warszawa.
58. Haber, L.H., 1993, *Management: zarys zarządzania małą firmą*, WPSB, Kraków.
59. Hasińska, Z., 2001, *Kształcenie ustawiczne w procesie przemian rynku pracy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania „Edukacja”, Wrocław.
60. Hatch, M.J., 2002, *Teoria organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
61. Holstein-Beck, M., 1995, *Jak być menedżerem?*, CIM, Warszawa.
62. Januszek, H., Sikora J., 1988, *Socjologia organizacji i kierownictwa*. Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa. Wielkopolski Oddział, Poznań.
63. Januszek H., Krzyminiewska G., 1995, *Poradnik negocjatora. Jak sprawnie negocjować*, OPO, Bydgoszcz.
64. Jarosiewicz, J., 2004, *O specyfice pojęcia sukcesu w kierowaniu placówkami oświatowymi*, w: Listwan, T. (red.), *Sukces w zarządzaniu kadrami. Perspektywa*

- globalna i lokalna*. Prace naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu Nr 1032, Wrocław, s. 435–447.
65. Jastrzębska-Smolaga, (red), 2007, *Ekonomiczne podstawy negocjacji. Pomiędzy prawem a moralnością*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
66. Johnson, D.W., 1985, *Umiejętności interpersonalne i samorealizacja*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Studium Pomocy Psychologicznej, Warszawa.
67. Juchnowicz. M., 2002, *Motywowanie w toku pracy*, Poltext, Warszawa.
68. Kalinowski, T.B., 2011, *Modele oceny dojrzałości procesów*, Acta Universitatis Lodzianis Folia Oeconomica, Nr 258, s. 173 - 187.
69. Kałużna-Drewnińska, U., 2006, *Negocjacje w biznesie, Kluczowe problemy*, Wyd. AE, Wrocław.
70. Karney, J.E., 1998, *Psychologia w zarządzaniu*, Międzynarodowa Szkoła Menedżerów, Warszawa.
71. Katz N., Lawery, J., 1992, *Communication and conflict resolution skills*, Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing.
72. Kieżun, W., 1997, *Sprawne zarządzanie organizacją. Zarys teorii i praktyki*. Szkoła Główna Handlowa, Warszawa.
73. Kisielnicki, J., 2005, *Zarządzanie organizacją*, Wydanie 2, Oficyna Wydawnicza Wyższej szkoły Handlu i Prawa im. Ryszarda Łazarskiego, Warszawa.
74. Koc, R., 2011, *Konflikty w środowisku szkolnym*, w: Kowalik, S. (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 192-219.
75. Kowalczyk, E., 1999, RUCH PRAWNICZY, EKONOMICZNY I SOCJOLOGICZNY Rok LXI — zeszyt 2 — 1999, s. 185-198.
76. Kowalczyk, E., 2001, *Psychospołeczne uwarunkowania negocjacji gospodarczych*, Wydawnictwo AE, Poznań.
77. Kowalczyk, E., 2011, *Proces negocjacji w sprawie pracy. Aspekty psychospołeczne i organizacyjne*, Wydawnictwo UEP, Poznań.
78. Kowalczyk, E. 2013, *Kompetencje negocjacyjne jako warunek skutecznego zarządzania zasobami ludzkimi*, w: Skalik, J., Kacała, J. (red. naukow), Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu nr 277 ISSN 1899-3192, *Zmiana warunkiem sukcesu. Współczesne uwarunkowania i metody wspomagania procesu zarządzania zmianami*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, s.295-305.

79. Kowalczyk, E., 2014a, *Człowiek Organizacja Kariera. Siła Psychologii Stosowanej*, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa.
80. Kowalczyk, E., 2014b, *Doskonałość w negocjacjach – kompetencja (nie)pożądana*, w: Bełz, G., Głuszek, E. (red. naukowci), *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu nr 357*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, s. 40-48.
81. Kowalczyk- Grzenkiewicz, J., Arcimowicz, J., Jermakowicz, P., 2003, *Rozwiązywanie konfliktów, sztuka negocjacji i komunikacji*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa.
82. Kowalski, T., 1992, *Współczesne tendencje w usprawnianiu procesu kierowania szkołą*, „Edukacja” nr 4, s.20.
83. Kozina, A., 2012, *Zasady planowania negocjacji w przedsiębiorstwie*, w: Stabryła, A., Woźniak, K. (red.), *Determinanty potencjału rozwoju organizacji*, Wydawca: Mfiles.Pl, seria wydawnicza: Encyklopedia zarządzania, Kraków, s.273-284.
84. Kozina, A., 2010, *Analiza metod zarządzania w procesach negocjacyjnych*, w: Stabryła, A. (red.), *Analiza i projektowanie systemów zarządzania przedsiębiorstwem*, Wydawca: Mfiles.Pl, seria wydawnicza: Encyklopedia zarządzania, Kraków, s.227-264.
85. Koźmiński A., Piotrowski W., 1995, *Zarządzanie – teoria i praktyka*, PWN, Warszawa.
86. Koźuch, B., 2004, *Zarządzanie publiczne, W teorii i praktyce polskich organizacji*, Wydawnictwo PLACET, Warszawa.
87. Koźuch, B., 2005, *Specyficzne cechy organizacji publicznej*, w: Koźuch, B., Markowski, T. (red.), *Z teorii i praktyki zarządzania publicznego*, Wydawnictwo Fundacja Wspólne Zarządzanie , Białystok, s. 35-39.
88. Koźuch, B., Koźuch, A., 2008, *Podstawy organizacji i zarządzania*, Wydawca: Towarzystwo Naukowe Współczesnego Zarządzania w Krakowie, Kraków.
89. Król-Fijewska, M., Fijewski, P., 2000, *Asertywność menedżera*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
90. Krzakiewicz, K., Cyfert, Sz., 2013, *Teoretyczne problemy zarządzania organizacjami*. Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań.
91. Krzakiewicz, K., Cyfert, Sz., 2015, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań.

92. Krzyżanowski, L.J., 1999, *O podstawach kierowania inaczej: paradygmaty, modele, metafory, filozofia, metodologia, dylematy, trendy*, PWN, Warszawa.
93. Kuc, B.R., 2002, *Audyt wewnętrzny. Teoria i praktyka*. Wydawnictwo Menedżerskie PTM, Warszawa.
94. Kupisiewicz, Cz., 2005, *Podstawy dydaktyki*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa.
95. Kurzyna-Chmiel, D., 2009, *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty. Prawo oświatowe w zarysie*, Wydanie 2, Wydawnictwo: Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa.
96. Kwieciński, Z., Śliwerski, B., 2003, *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
97. Lenart, J., 2012, *Potrzeby współczesnego rynku pracy wyznacznikiem zadań edukacyjnych*, w: Szmyd, K., Dolata, E., Śniegulska, A. (red.), *Szkoła wobec wyzwań XXI wieku*, Tom 1, *W poszukiwaniu humanistycznego (antropologicznego) wymiaru myśli pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 157-169.
98. Lenart, R., 2015, *Współpraca z organizacjami pozarządowymi*, „Dyrektor szkoły” Miesięcznik Kierowniczej Kadry oświatowej, nr 10(282), s.78-82.
99. Lewicki, R.J., Saunders, D.M., Barry, B., Minton, J.W., 2005, *Zasady negocjacji. Kompendium wiedzy dla trenerów*, Wydawnictwo: Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
100. Litak, S., 2005, *Historia wychowania. Do wielkiej Rewolucji Francuskiej*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
101. Longaretti, L., Wilson, J., 2006, *The Impact of Perceptions on Conflict Management*. *Educational Research Quarterly*, 29(4), 3-15.
102. Lorens, R., 2012, *Zadania dyrektora szkoły*. *Dyrektor Szkoły*, nr 8, s. 28–49.
103. Luft, J., 1961, *The Johari Window*. *Human Relations Training News*, 5, s. 6-7.
104. Łasiński, G., 2000, *Sztuka prezentacji*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań.
105. Makin, P., Cooper, C., Cox, Ch., 2000, *Organizacja a kontrakt psychologiczny. Zarządzanie ludźmi w pracy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
106. Maksymowska, E., Werwicka, M., 2009, *Konflikty w szkole*, Wolters Kluwer Polska Sp.z o.o., Warszawa.
107. Mehrabian, A., 1968, *Communication without Words*, „Psychology Today”.
108. Mellibruda, J., 1986, *Ja- Ty-My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Wydawnictwo: Nasza Księgarnia, Warszawa.

109. Mesjasz, C., 2000, *Determinanty i modele procesów negocjacji kredytowej pomiędzy bankiem a przedsiębiorstwem*, Wydawnictwo: Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków.
110. Miklaszewski, L., 2008, *Zarządzanie konfliktem interesów w firmie inwestycyjnej w świetle przepisów dyrektywy 2004/39/WE(MIFID)*, w: Wachowiak, P. (red.), *Kulturowe i kadrowe problemy internalizacji przedsiębiorstw*, Oficyna Wydawnicza-Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa, s. 133-143.
111. Mikołajczyk, Z., 2003, *Zarządzanie procesem zmian w organizacji*, Wydawnictwo: Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa w Katowicach, Katowice.
112. Moore, W. Ch., 2012, *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa.
113. Munduate, L., Ganaza, J., Peiro, J., Euwema, M., 1999, *Patterns of styles in conflict management and effectiveness*. The International Journal of Conflict Management, 10 (1), s. 5-24.
114. Nęcki, Z., 2000, *Komunikacja międzyludzka*, Oficyna Wydawnicza: Drukarnia ANTYKWA s.c., Kraków-Kluczbork.
115. Okoń, W., 1998, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
116. Okoń, W., 2001, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
117. Osgood, C.E., 1961, *An Analysis of the Cold war Mentality*, Journal of Social Issues, 17, s. 12- 19.
118. Otręba, R., 2012, *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*, Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa.
119. Pease, A., 2005, *Mowa ciała. Jak odczytać myśli innych ludzi z ich gestów*, wydanie drugie, Wydawnictwo „JEDNOŚĆ”, Kielce.
120. Penc, J., 2000, *Motywowanie w zarządzaniu*, WPSB, Kraków.
121. Penc, J., 2007, *Nowoczesne kierowanie ludźmi. Wywieranie wpływu i współdziałanie w organizacji*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
122. Pilch, T., 1994, *Kształt przyszłej szkoły*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, nr 5.
123. Pilich, M. 2009, *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*, wyd. 3, Wydawnictwo Wolters Kluwer SA, Warszawa.
124. Piotrowski, T., Saloni, Z., 2000, *Nowy słownik angielsko polski polsko angielski*, wydanie drugie, Wydawnictwo WILGA, Warszawa.

125. Piotrowski, K., Świątkowski, M., 2000, *Kierowanie zespołami ludzi*, Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa.
126. Piórkowski, P.D., 2015, *Mediacje jako forma rozwiązywania sporów zbiorowych w polskim prawie pracy*, Wydawnictwo: BLACK Unicorn, Jastrzębie Zdrój.
127. Plawgo, B., Szpak, A., Radzinow, P., 2006, *Zarządzanie relacjami organizacji publicznych z ich otoczeniem*, w: Koźuch, B. (red.) *Problemy zarządzania organizacjami publicznymi*, Fundacja Współczesne Zarządzania, Instytut Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
128. Pochtowski, A., 2003, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
129. Poplucz, J., 1973, *Konflikty w zespołach nauczycielskich*, PZWS, Warszawa.
130. Porter, L.W., Roberts, K.H. *Upward Information Flaw in Organizations: Review and Conceptual Analysis*, „Human Relations” 37, 1984, nr 8, s. 613-643.
131. Posthuma, R., Dworkin, J., Swift M., 2002, *Mediator Tactics and Sources of Conflict: Facilitating and Inhibiting Effects*. *Industrial Relations*, 41(1), s. 94-109.
132. Pszczołowski, T., 1978, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa.
133. Quinn, R.T., Faerman, S.R., Thompson, M.P., McGrath, M.R., 2007, *Profesjonalne zarządzanie. Kluczowe kompetencje kierownicze*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
134. Raiffa, H., 1994, *The Art and Science of Negotiation*, Harvard University Press, Cambridge-Massachusetts-London, wyd. 12.
135. Ratajczak, Z., 2007, *Psychologia pracy i organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa.
136. Retter, H., 2005, *Komunikacja codzienna w pigułce*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
137. Reykowski, J., 1970, *Z zagadnień psychologii motywacji*, WSiP, Warszawa.
138. Rękas, A. (red.), 2010, *Czy tylko sąd rozstrzygnie w sporze? Mediacja i sądownictwo polubowne*, Drukarnia „HELDRUK”, Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Warszawa.
139. Robbins, S.P., 1974, *Managins organization conflict: A nontraditional approach*, Prentice Hall, Eaglewood Cliffs.
140. Robbins, S.P., 2004, *Zachowania w organizacji*, wydanie 2 zmienione, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

141. Robbins, S.P., DeCenzo, D.A., 2002, *Podstawy zarządzania*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
142. Robbins, S.P., Judge, T.A., 2012, *Zachowania w organizacji*, wydanie 3 zmienione, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
143. Rogers, C.R., Farson R.E., 1976, *Active Listening*. Industrial Relations Center of the University of Chicago, Chicago.
144. Różycka, E (red.) 2004, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t.3, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
145. Rudnicka, A., 2012, *CRS–doskonalenie relacji społecznych w firmie*, Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa.
146. Rüegg-Stürn, J., 2002, *Das neuse St. Galler Manangement-Model*, Bern.
147. Rummel- Syska, Z., 1990, *Konflikty organizacyjne. Ujęcie mikrospołeczne*, PWN, Warszawa.
148. Rup, W., 2005, *Gospodarka finansowa oraz rachunkowość szkół i placówek oświatowych*, Ośrodek Doradztwa i Kadr, Gdańsk.
149. Rządca, R., 2003, *Negocjacje w interesach*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
150. Rządca, R.A., Wujek, P., 1998, *Negocjacje*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
151. Schelling, T.C., 2013, *Strategia konfliktu*, Wydawnictwo: Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa.
152. Schmidt, S.M., Kochan, T., 1972, *Conflict: Toward Conceptual Clarity*. Administrative Science Quarterly, Vol.17, 359-370.
153. Seitz, H., Capaul, R., 2007, *Schulführung und Schulentwicklung. Teoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*, wyd.2, Bern- Stuttgart- Wien, s. 25.
154. Sikorski, Cz., 2001, *Zachowania ludzi w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
155. Sikorski, Cz., 2005, *Język konfliktu. Kultura komunikacji społecznej w organizacji*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa.
156. Skrzypek, E., 2012, *Wyznaczniki dojrzałości jakościowej w świetle wyników badań*, w: Borys, T, Rogala, P. (red.), *Orientacja na wyniki – modele, metody i dobre praktyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław, s.401-412.

157. Skrzypek, E., Hofman, M., 2010, *Zarządzanie procesami w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo: Wolters Kluwer, Warszawa.
158. *Słownik języka polskiego*, 1988, Wydawnictwo: PWN, Warszawa.
159. Sobol, E (red.), 2003, *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
160. Stabryła, A., 2012, *Model oceny sprawności systemów zarządzania procesowego*, w: Barabasz A., Bełz, G., (red.) *Systemy i procesy zmian w zarządzaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław, s. 99-111.
161. Stankiewicz, L., 2000, *Słownik organizacji i kierowania w oświacie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
162. Stephan, W.G., Stephan, C.W., 2003, *Wywieranie wpływu przez grupy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
163. Stoner, J.A.F., Wankel, Ch., 1997, *Kierowanie*, PWE, Warszawa.
164. Stoner, J.A.F, Freeman, R.E., Gilbert, D.R., JR., 2001, *Kierowanie*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
165. Strelau, J., 1992, *Temperament- osobowość- działanie*, PWN, Warszawa.
166. Sztumski, J., 2000, *Konflikty społeczne i negocjacje, jako sposoby ich przewycięzania*, Wydawnictwo Wydziału Zarządzania Politechniki Częstochowskiej, Częstochowa.
167. Szczepański, J., 2004, *Szkoła w społeczeństwie*, w: Konarzewski, K. (red.) *Sztuka nauczania Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 54-90.
168. Szczupaczyński, J., 1998, *Anatomia zarządzania organizacją*, Wydawca: Międzynarodowa Szkoła Menadżerów Spółka z o.o., Warszawa.
169. Szołtysek, J., 2003, *Klient wewnętrzny – mit czy rzeczywistość*, Zarządzanie przedsiębiorstwem, nr 2.
170. Thomas, K.W., Kilmann, R.H. (1974), *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*, Xicom, Tuxedo, New York, NY.
171. Tokarz, M., Tyszka, T., 2004, *Negocjacje*, w: Tyszka, T. (red.), *Psychologia ekonomiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne sp. z o.o., Gdańsk, s. 462-494.
172. Tołwińska, B., 2011, *Kompetencje społeczne dyrektorów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
173. Tusznio, S., Wojtkowiak, M., 2004, *Mediacje i negocjacje jako formy rozwiązywania konfliktu*, Wydawnictwo: Wszechnica Świętokrzyska, Kielce.
174. Tyrała, P., 2004, *Zachowania organizacyjne w procesie zarządzania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

175. Urbanowska-Sojkin, E., Banaszyk, P., Witczak, H., 2007, *Zarządzanie strategiczne przedsiębiorstwem*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
176. Wachowiak, P., 2001, *Profesjonalny menedżer*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
177. Wachowiak, P., Gregorczyk, S., Gucza, B., Ogonek, K., 2004, *Kierowanie zespołem projektowym*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
178. Webber, R.,A., 1997, *Zasady zarządzania organizacjami*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
179. Wexley, K.N., Yukl, G.A., 1984, *Organizational Behavior and Personnel Psychology*. Irwin, Homewood, III.
180. Więcek-Janka, E., 2006, *Zmiany i konflikty w organizacji*, Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej, Poznań.
181. Wiliamson, D., Warner D., Sanders P., Knepper P., 1999, *We can work it out: Teaching conflict through peer mediation*, *Social Work in Education*, 2 (21). s. 89-96.
182. Winiarska, K., 2005. *Teoretyczne i praktyczne aspekty audytu wewnętrznego*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
183. Wood, J., 2004, *Mediation Styles: Subjective Description of Mediators*. *Conflict Resolution Quarterly*, 21, 437-452.
184. Zieleniewski, J., 1975, *Organizacja i zarządzanie*, wyd. 4, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
185. Znaniecki, F, 1973, *Socjologia wychowania*, t.1, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
186. Żurek, J. (red.), 2007, *Przedsiębiorstwo, zasady działania, funkcjonowanie, rozwój*, Wydawnictwo: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

Akty prawne

1. Kodeks pracy 2015 z komentarzem, Stan prawny na 20 stycznia 2015r., Wydawnictwo INFOR.PI S.A.
file:///C:/Users/EFS/Downloads/Kodeks_pracy_2015%20(1).pdf
[dostęp:16.05.2015r.].
2. Ustawa z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty. Dz.U.1991 nr 95 poz.425
<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425> [dostęp: 14.04.2015].
3. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2014 r. poz. 191 i 1198 oraz z 2015 r. poz. 357).
<http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=2>
[dostęp: 14.04.2015].
4. Rozporządzenie MEN z dnia 6 sierpnia 2015r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz. U. poz.1214),
www.dziennikustaw.gov.pl/du/2015/1214/1 [dostęp:16.05.2015.]
5. Kodeks postępowania cywilnego – ustawa z dnia 17 listopada 1964r
www.komornik-brzoska.pl/dokumenty/kpc [dostęp 16.05.2015r.].
6. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997r.
– www.warszawa.eska.pl [dostęp: 14.04.2015r.].
7. Powszechna Deklaracji Praw Człowieka – www.libr.sejm.gov.pl [dostęp: 14.04.2015r.].
8. Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych – www.isap.sejm.gov.pl [dostęp: 14.04.2015r.].
9. Konwencja o Prawach Dziecka – www.isap.sejm.gov.pl [dostęp: 14.04.2015r.].

Spis rysunków

Rysunek 1. Klasyfikacja szkół i placówek ze względu na organ prowadzący	13
Rysunek 2. Wielowymiarowy cel organizacji nieochodowej.....	14
Rysunek 3. Model szkoły.....	19
Rysunek 4. Mapa interesariuszy szkoły.....	31
Rysunek 5. Obszary występowania konfliktu.....	47
Rysunek 6. Schemat przebiegu sytuacji konfliktowej	49
Rysunek 7. Kontinuum nasilania się konfliktu	52
Rysunek 8. Okno Johari.....	57
Rysunek 9. Poziom konfliktu a efektywność działań organizacji	63
Rysunek 10. Proces kierowania konfliktami	65
Rysunek 11. Siatka stylów zachowań w sytuacjach konfliktowych.....	91
Rysunek 12. Schemat procesu komunikacji interpersonalnej	92
Rysunek 13. Schemat postępowania badawczego	101
Rysunek 14. Model dojrzałości procesu kierowania konfliktami.....	131

Spis tabel

Tabela 1. Interesariusze w organizacji szkolnej	33
Tabela 2. Typy konfliktów w organizacji	44
Tabela 3. Poziomy konfliktu a efektywność działań organizacji	64
Tabela 4. Porównanie funkcji audytu wewnętrznego i kontroli wewnętrznej.....	71
Tabela 5. Pertraktacje dystrybucyjne i integracyjne	74
Tabela 6. Fazy negocjacji i ich charakterystyka	76
Tabela 7. Składniki tworzące kompetencję w zakresie negocjacji.....	80
Tabela 8. Różne koncepcje cech i umiejętności skutecznych negocjatorów.....	81
Tabela 9. Formy komunikacji interpersonalnej	96
Tabela 10. Bariery skutecznej komunikacji interpersonalnej	99
Tabela 11. Źródła konfliktów w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych (odsetek odpowiedzi)	107
Tabela 12. Porównanie źródeł konfliktów w szkołach w Białymstoku i powiecie białostockim z wynikami badań w szkołach województwa wielkopolskiego (odsetek odpowiedzi)	110
Tabela 13. Źródła konfliktów interpersonalnych w środowisku pracy	112
Tabela 14. Model dojrzałości procesu kierowania konfliktami - charakterystyka	132
Tabela 15. Realizacja działań określających poziom dojrzałości procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego (odsetek odpowiedzi)	133
Tabela 16. Poziom dojrzałości procesu kierowania konfliktami w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego z podziałem na dyrektorów	137

Spis wykresów

Wykres 1. Strategie kierowania konfliktami według dyrektorów	113
Wykres 2. Strategie kierowania konfliktami według nauczycieli	114
Wykres 3. Strategie kierowania konfliktami według dyrektorów i nauczycieli.....	115
Wykres 4. Metody kierowania konfliktami stosowane przez dyrektorów	116
Wykres 5. Metody kierowania konfliktami stosowane przez nauczycieli.....	117
Wykres 6. Metody kierowania konfliktami stosowane przez dyrektorów	118
Wykres 7. Style kierowania konfliktami preferowane przez dyrektorów	119
Wykres 8. Style kierowania konfliktami preferowane przez nauczycieli	120
Wykres 9. Style kierowania konfliktami preferowane przez dyrektorów i nauczycieli	121

Załącznik 1

Kwestionariusz ankietowy dla dyrektorów publicznych szkół ponadgimnazjalnych

Ankieta

dla Dyrektorów publicznych szkół ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego

Szanowni Państwo, proszę o wypełnienie ankiety, która jest anonimowa. Jej celem jest zebranie materiałów do napisania pracy doktorskiej – „Kierowanie konfliktami w procesie zarządzania szkołą ponadgimnazjalną”. Proszę o udzielenie odpowiedzi zgodnie z Państwa wiedzą i przekonaniem. W pytaniach zamkniętych proszę odpowiedź/odpowiedzi zaznaczać, stawiając znak X w kwadracie lub zakreślając wybraną liczbę.

Bardzo dziękuję za wypełnienie ankiety i poświęcony czas.
Maria Zawilska (doktorantka UE w Poznaniu, Wydział Zarządzania)

1. Jaki jest Pani/Pana pogląd na temat konfliktów w szkole? (proszę zaznaczyć odpowiedź, stawiając znak X)

- Konflikty są czymś złym i zawsze wywołują skutki niekorzystne dla organizacji. Należy unikać konfliktów, gdyż wskazują, że w szkole dzieje się źle. Konflikty to synonim destrukcji i nieracjonalności. Dobrym wskaźnikiem jakości pracy szkoły jest brak konfliktów.
- Konflikty są w każdej organizacji zjawiskiem naturalnym i nieuniknionym, nie muszą być szkodliwe, a mogą stać się źródłem pozytywnych zmian i innowacyjnych rozwiązań w organizacji.
- Konflikty nie tylko mogą być pozytywną siłą, lecz także są konieczne, aby organizacja mogła skutecznie działać. Szkoła harmonijna, spokojna, współpracująca może stać się statyczną i apatyczną, nie odczuwającą potrzeby wprowadzania zmian czy innowacji. W związku z tym zachęca się dyrektorów do wywoływania lub utrzymywania niewielkiego poziomu konfliktu.

2. Jak ocenia Pani/Pan komunikację interpersonalną w zarządzanej szkole? (proszę ocenić to w skali 2 - 5, gdzie 2- oznacza stopień niski, 3- stopień średni, 4- stopień wysoki, 5- stopień bardzo wysoki).

2	3	4	5
---	---	---	---

3. Jaki Pani/Pana zdaniem konflikt mają wpływ na zarządzanie szkołą? (można udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stawiając znak X)

- Konflikty zmuszają do aktywności oraz krytycznego spojrzenia na siebie i organizację. Sygnalizują nieprawidłowości lub sprawy do załatwienia. O umiarkowanym natężeniu wpływają pobudzająco na pracowników, przeciwdziałają apatii i rutynie.
- Konflikty stwarzają potrzebę zmian, są źródłem nowych pomysłów i cennych rozwiązań.
- Konflikty przyczyniają się do wzrostu zaangażowania pracowników w sprawy organizacji, wzmacniają pozycję kierownictwa. Pozwalają ludziom lepiej poznać siebie, swoje wady i zalety.
- Konflikty dezorganizują pracę szkoły i źle wpływają na relacje międzyludzkie.
- Inne – proszę podać

.....
.....

4. Jakie są potencjalne źródła konfliktów w Pani/Pana szkole? (można udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stawiając znak X)

- Brak możliwości dostępu do informacji
- Nierówny dostęp do informacji
- Niewłaściwa interpretacja informacji przez strony
- Nieprawdziwe informacje – plotki
- Prezentowanie przez ludzi odmiennych zachowań, przekonań i postaw, związanych z przyjętym przez siebie systemem wartości
- Odmienne poglądy religijne pracowników szkoły
- Odmienne poglądy ideologiczne pracowników szkoły
- Zła komunikacja interpersonalna w organizacji
- Negatywne emocje uczestników konfliktu
- Odmienne oczekiwanie co do sposobu pełnienia ról i prezentowania zachowań w danej sytuacji
- Rozbieżność w ocenie cudzych i własnych obowiązków

- Natłok zadań i problemów w szkole
- Postawa jednej ze stron uniemożliwiająca osiągnięcie celu lub zaspokojenia potrzeb drugiej, zwłaszcza potrzeby bezpieczeństwa i szacunku
- Zmiany prawne związane z zarządzaniem oświatą
- Zmiany organizacyjne w szkole prowadzące do zwiększenia dyscypliny pracy i wzrostu wymagań
- Zmiany prowadzące do zmniejszenia udziału pracowników w zarządzaniu szkołą
- niesprawiedliwy podział dóbr materialnych i niematerialnych
- Niewłaściwy system awansowania pracowników
- Nadużywanie kar dyscyplinarnych dla nauczycieli i innych pracowników
- Niewłaściwy podział zadań, obowiązków, uprawnień i odpowiedzialności między pracownikami
- Faworyzowanie wybranych pracowników przez dyrektora
- Brak wzajemnego zaufania wśród pracowników
- Nieprzestrzeganie prawa lub przepisów przez pracownika/pracowników
- Nieprzestrzeganie prawa lub przepisów przez dyrektora szkoły
- Styl kierowania dyrektora, którego nie akceptują nauczyciele i inni pracownicy
- Niewłaściwe zachowanie dyrektora w stosunku do podwładnych, objawiające się agresywnością, nieuprzejmością, poniżaniem, gniewem
- Brak odporności na frustrację wszystkich pracowników
- Nieumiejętność przyjmowania krytyki przez pracowników
- Nieumiejętność przyjmowania krytyki przez dyrektora
- Brak umiejętności współpracy w zespole
- Inne – proszę podać

.....

5. **Jakie typy konfliktów występują w zarządzanej przez Panią/Pana szkole?** (można udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stawiając znak X)

- Jawne - ludzie otwarcie manifestują przyczyny i cele konfliktu, np. skargi, strajk
- Ukryte - nie dopuszcza się do ujawnienia przyczyn, uwidaczniają się one pośrednio (np. kursowanie plotek, anonimów, rozgrywki personalne)
- Zorganizowane - przeprowadzone według z góry przyjętych zasad, np. strajk
- Niezorganizowane - żywiołowe, spontaniczne
- Długotrwałe – najczęściej ekonomiczne, polityczne
- Krótkotrwałe - często w wyniku przyznania pewnej grupie pracowników nagród i pominięcia innej grupy
- Racjonalne - wynikające z rzeczywistych przesłanek
- Irracjonalne - zachodzące z przyczyn fikcyjnych, urojonych, np. wskutek podejrzliwości, obsesji, zawiści
- Inne – proszę podać

.....

6. **Jak często występują niższej wymienione typy konfliktów w Pani/Pana szkole?** (proszę zaznaczyć odpowiedzi, stawiając znak X)

Typy konfliktów	nigdy	rzadko	często	bardzo często
przełożony – organ prowadzący				
przełożony - podwładny				
przełożony- grupa pracowników				
pracownik- pracownik				
pracownik- grupa pracowników				
grupa pracowników- grupa pracowników				
z udziałem rodzica/rodziców				
z udziałem ucznia/uczniów				

7. **W jakim stopniu konflikty z udziałem organu prowadzącego, rady pedagogicznej, rady rodziców i samorządu uczniowskiego miały wpływ (w roku szkolnym 2014/2015) na zarządzanie szkołą?** (proszę zaznaczyć odpowiedzi, stawiając znak X)

Konflikty z udziałem:	Nie miały wpływu	W niewielkim stopniu	W dużym stopniu	W bardzo dużym stopniu
organu prowadzącego				
rady pedagogicznej				
rady rodziców				
samorządu uczniowskiego				

8. Jakie strategie rozwiązywania konfliktów wykorzystywane są przez Panią/Pana w zarządzaniu szkołą? (można udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stawiając znak X)

- win** (wygrany) – **lose** (przeegrany)
- lose** (przeegrany) – **lose** (przeegrany)
- win** (wygrany) – **win** (wygrany)

9. W jaki sposób konflikty z udziałem organu prowadzącego, rady pedagogicznej, rady rodziców, samorządu uczniowskiego (w roku szkolnym 2014/2015) zostały rozwiązane?:

- z udziałem organu prowadzącego**.....
.....
.....
.....
- z udziałem rady pedagogicznej**
.....
.....
.....
- z udziałem rady rodziców**
.....
.....
.....
- z udziałem samorządu uczniowskiego**
.....
.....
.....

10. Co ułatwia rozwiązywanie konfliktów w zarządzanej przez Panią/Pana szkole? (można udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stawiając znak X)

- Akceptacja przez wszystkich pracowników szkoły możliwości występowania konfliktów
- Kompetencje dyrektora i pracowników szkoły w zakresie kierowania konfliktami
- Znajomość obowiązujących zasad/procedur postępowania w sytuacjach konfliktowych na terenie szkoły
- Rozstrzyganie sporów wg strategii *wygrany- wygrany*, w której wszystkie strony sporu uzyskują określone korzyści i są usatysfakcjonowane przyjętym rozwiązaniem
- Demokratyczny styl zarządzania szkołą
- Prawidłowa komunikacja interpersonalna w szkole

- Kooperacyjny styl rozwiązywania konfliktów, jako dominujący wśród pracowników szkoły
- Przygotowana kadra pedagogiczna do prowadzenia działań w sytuacji zaistnienia konfliktu na terenie szkoły
- Inne – proszę podać

.....

11. Co Pani/Pana zdaniem utrudnia efektywne rozwiązywanie konfliktów w szkole? (można udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stawiając znak X)

- Niewystarczający poziom wiedzy, umiejętności, kompetencji całej społeczności szkolnej na temat źródeł i sposobów rozwiązywania konfliktów
- Brak obowiązujących zasad/procedur postępowania w sytuacjach konfliktowych na terenie szkoły
- Negatywne emocje uczestników konfliktu
- Nieprawidłowa komunikacja interpersonalna
- Autokratyczny styl kierowania szkołą
- Rozstrzyganie sporów wg strategii win (wygrany) - lose (przeegrany) lub lose (przeegrany) - lose (przeegrany)
- Inne – proszę podać

.....

12. W jaki sposób tworzy Pani/Pan warunki pracownikom szkoły w zakresie doskonalenia zawodowego i rozwoju osobistego? (można udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stawiając znak X)

- Delegowanie pracowników szkoły do udziału w różnych formach doskonalenia zawodowego i rozwoju osobistego
- Zebrania rad pedagogicznych – szkoleniowych poszerzających wiedzę i umiejętności w zakresie kierowania konfliktami
- Współpraca z instytucjami, które doskonalą zawodowo nauczycieli i wspierają ich rozwój osobisty, kształcą umiejętności w zakresie kierowania konfliktami – Wielkopolskie Kuratorium Oświaty, CDN, MODN, Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne
- Inne – proszę podać

.....

13. W jaki sposób rozwiązywane są konflikty na terenie zarządzanej przez Panią/Pana szkole?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

14. Pełniąc funkcję Dyrektora szkoły w jakich formach doskonalenia zawodowego i rozwoju osobistego w zakresie kierowania konfliktami na terenie szkoły uczestniczyła Pani/Pan? Proszę podać formy i tematykę.

Lp.	Forma	Tematyka
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

15. Jak ocenia Pani/Pan realizację swoich zadań w zakresie kierowania konfliktami na terenie szkoły? (proszę ocenić to w skali 2 - 5, gdzie 2- oznacza stopień niski, 3- stopień średni, 4- stopień wysoki, 5- stopień bardzo wysoki)

2	3	4	5
---	---	---	---

16. Jak ocenia Pani/Pan Dyrektor swoją wiedzę i kompetencje w zakresie rozwiązywania konfliktów? (proszę ocenić to w skali 2 - 5, gdzie 2- oznacza stopień niski, 3- stopień średni, 4- stopień wysoki, 5- stopień bardzo wysoki)

2	3	4	5
---	---	---	---

17. Proszę podać przykład sytuacji konfliktowej, która Pani/Pana Dyrektor/a zdaniem wpłynęła na poprawę funkcjonowania szkoły.

.....

.....

.....

.....

.....

18. Proszę podać przykład sytuacji konfliktowej, która Pani/Pana Dyrektor/a zdaniem wpłynęła niekorzystnie na funkcjonowanie szkoły.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

19. Proszę Panią/Pana Dyrektor/a o wypełnienie kwestionariusza

Kwestionariusz Thomasa-Kilmanna zawiera listę 30 pytań, złożonych z par zdań opisujących zachowanie. Spośród każdej pary zdań proszę wybrać to zdanie, które najlepiej oddaje Pani/Pana Dyrektor/a zachowanie w sytuacji konfliktowej.

Lp.		Pytania	Wybrana odpowiedź (a lub b)
1.	a	Jestem zazwyczaj stanowczy w realizacji własnych celów.	
	b	Próbuję z każdą sprawą wychodzić na zewnątrz i stawiać sprawy otwarcie.	
2.	a	Wykładam zawsze swoje karty na stół i zachęcam drugą stronę do uczynienia tego samego.	
	b	Gdy powstaje konflikt zawsze próbuję wygrać swój interes.	
3.	a	Raz zajętej pozycji bronię bardzo silnie.	
	b	Wolę nie używać perswazji, lecz wskazywać wprost na najlepsze rozwiązania problemu.	
4.	a	Niekiedy poświęcam własny interes na rzecz interesów drugiej osoby.	
	b	Czuję, że przyczyny różnic zdań nie zawsze są tego warte, by się o nie spierać.	
5.	a	Wolę akceptować cudzy punkt widzenia niż narażać się na kłótnię.	
	b	Unikam ludzi ze zdecydowanymi poglądami.	
6.	a	Lubię współpracować z innymi i wspólnie rozpatrywać ich racje.	
	b	Czuję, że większość wypowiedzanych myśli, również moich, jest niewiele warta jako argumenty.	
7.	a	Próbuję szukać kompromisu w sytuacji trudnej.	
	b	Jestem zazwyczaj stanowczy w realizacji własnych celów.	
8.	a	Gdy powstaje konflikt zawsze próbuję wygrać swoje interesy.	
	b	Proponuję neutralny grunt podczas rozstrzygania konfliktów.	
9.	a	Lubię wychodzić naprzeciw drugiej osobie.	
	b	Raz zajętej pozycji bronię bardzo silnie.	
10.	a	Czuję, że przyczyny różnic zdań nie zawsze są tego warte, by się o nie spierać.	
	b	Próbuję szukać kompromisu w sytuacji trudnej.	
11.	a	Proponuję neutralny grunt podczas rozstrzygania konfliktów.	
	b	Unikam ludzi ze zdecydowanymi poglądami.	
12.	a	Czuję, że większość wypowiedzanych myśli, również moich, jest niewiele warta jako argumenty.	

Lp.		Pytania	Wybrana odpowiedź (a lub b)
	b	Lubię wychodzić naprzeciw drugiej osobie.	
13.	a	Jestem zazwyczaj stanowczy w realizacji własnych celów.	
	b	Niekiedy poświęcam własny interes na rzecz interesów drugiej osoby.	
14.	a	Wolę akceptować cudzy punkt widzenia niż narażać się na kłótnię.	
	b	Gdy powstaje konflikt zawsze próbuję wygrać swoje interesy.	
15.	a	Raz zajętej pozycji bronię bardzo silnie.	
	b	Lubię współpracować z innymi i wspólnie rozpatrywać ich racje.	
16.	a	Próbuję szukać kompromisu w sytuacji trudnej.	
	b	Niekiedy poświęcam własny interes na rzecz interesów drugiej osoby.	
17.	a	Wolę akceptować cudzy punkt widzenia niż narażać się na kłótnię.	
	b	Proponuję neutralny grunt podczas rozstrzygania konfliktów.	
18.	a	Lubię wychodzić naprzeciw drugiej osobie.	
	b	Lubię współpracować z innymi i wspólnie rozpatrywać ich racje.	
19.	a	Czuję, że przyczyny różnic zdań nie zawsze są tego warte, by się o nie spierać.	
	b	Jestem zazwyczaj stanowczy w realizacji własnych celów.	
20.	a	Gdy powstaje konflikt zawsze próbuję wygrać swoje interesy.	
	b	Unikam ludzi ze zdecydowanymi poglądami.	
21.	a	Czuję, że większość wypowiedzanych myśli, również moich, jest niewiele warta jako argumenty.	
	b	Raz zajętej pozycji bronię bardzo silnie.	
22.	a	Próbuję z każdą sprawą wychodzić na zewnątrz i stawiać sprawy otwarcie.	
	b	Czuję, że przyczyny różnic zdań nie zawsze są tego warte, by się o nie spierać.	
23.	a	Unikam ludzi ze zdecydowanymi poglądami.	
	b	Wykładam zawsze swoje karty na stół i zachęcam drugą stronę do uczynienia tego samego.	
24.	a	Wolę nie używać perswazji, lecz wskazywać wprost na najlepsze rozwiązania problemu.	
	b	Czuję, że większość wypowiedzanych myśli, również moich, jest niewiele warta jako argumenty.	
25.	a	Próbuję z każdą sprawą wychodzić na zewnątrz i stawiać sprawy otwarcie.	
	b	Próbuję szukać kompromisu w sytuacji trudnej.	
26.	a	Wykładam zawsze swoje karty na stół i zachęcam drugą stronę do uczynienia tego samego.	
	b	Proponuję neutralny grunt podczas rozstrzygania konfliktów.	
27.	a	Wolę nie używać perswazji, lecz wskazywać wprost na najlepsze rozwiązania problemu.	
	b	Lubię wychodzić naprzeciw drugiej osobie.	
28.	a	Niekiedy poświęcam własny interes na rzecz interesów drugiej osoby.	

Lp.		Pytania	Wybrana odpowiedź (a lub b)
	b	Próbuję z każdą sprawą wychodzić na zewnątrz i stawiać sprawy otwarcie.	
29.	a	Wykładam zawsze swoje karty na stół i zachęcam drugą stronę do uczynienia tego samego.	
	b	Wolę akceptować cudzy punkt widzenia niż narażać się na kłótnię.	
30.	a	Lubię współpracować z innymi i wspólnie rozpatrywać ich racje.	
	b	Wolę nie używać perswazji, lecz wskazywać wprost na najlepsze rozwiązania problemu.	

Metryczka:

Płeć:

- kobieta
- mężczyzna

Wiek:

- do 30 lat
- 31 - 40
- 41 - 50
- 51 i więcej

Staż pracy pedagogicznej:

- do 15 lat
- 16 – 20
- 21 i więcej

Staż pracy Pani/Pana na stanowisku Dyrektora w danej szkole:

- 0 – 5
- 6 – 10
- 11 i więcej

Liczba pracowników dydaktycznych w zarządzanej przez Panią/Pana Dyrektor/a szkole:

- do 10
- 11 - 20
- 21 - 50
- 51 i więcej

Liczba wicedyrektorów w zarządzanej przez Panią/Pana Dyrektor/a szkole:

- 0
- 1
- 2
- 3 i więcej

Liczba uczniów w zarządzanej przez Panią/Pana Dyrektor/a szkole:

- do 300
- 301 – 600
- 601 – 900
- 901 i więcej

Zarządzana przez Panią/Pana Dyrektor/a szkoła:

- jest szkołą samodzielną
- jest to zespół szkół

Mieści się na terenie:

- miasta
- powiatu

Załącznik 2

Kwestionariusz ankietowy dla nauczycieli publicznych szkół ponadgimnazjalnych

Ankieta

dla Nauczycieli publicznych szkół ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego

Szanowni Państwo, proszę o wypełnienie ankiety, która jest anonimowa. Jej celem jest zebranie materiałów do napisania pracy doktorskiej – „Kierowanie konfliktami w procesie zarządzania szkołą ponadgimnazjalną”. Proszę o udzielenie odpowiedzi zgodnie z Państwa wiedzą i przekonaniami. W pytaniach zamkniętych proszę odpowiedź/odpowiedzi zaznaczać, stawiając znak X w kwadracie lub zakreślając wybraną liczbę.

*Bardzo dziękuję za wypełnienie ankiety i poświęcony czas.
Maria Zawilska (doktorantka UE w Poznaniu, Wydział Zarządzania*

1. Jaki jest Pani/Pana pogląd na temat konfliktów w szkole? (proszę zaznaczyć odpowiedź, stawiając znak X)

- Konflikty są czymś złym i zawsze wywołują skutki niekorzystne dla organizacji. Należy unikać konfliktów, gdyż wskazują, że w szkole dzieje się źle. Konflikty to synonim destrukcji i nieracjonalności. Dobrym wskaźnikiem jakości pracy szkoły jest brak konfliktów.
- Konflikty są w każdej organizacji zjawiskiem naturalnym i nieuniknionym, nie muszą być szkodliwe, a mogą stać się źródłem pozytywnych zmian i innowacyjnych rozwiązań w organizacji.
- Konflikty nie tylko mogą być pozytywną siłą, lecz także są konieczne, aby organizacja mogła skutecznie działać. Szkoła harmonijna, spokojna, współpracująca może stać się statyczną i apatyczną, nie odczuwającą potrzeby wprowadzania zmian czy innowacji. W związku z tym zachęca się dyrektorów do wywoływania lub utrzymywania niewielkiego poziomu konfliktu.

2. Jak ocenia Pani/Pan komunikację interpersonalną w szkole? (proszę ocenić to w skali 2 - 5, gdzie 2- oznacza stopień niski, 3- stopień średni, 4- stopień wysoki, 5- stopień bardzo wysoki)

2	3	4	5
---	---	---	---

3. Jaki Pani/Pana zdaniem konflikt mają wpływ na funkcjonowanie Państwa szkoły?

(można udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stawiając znak X)

- Konflikty zmuszają do aktywności oraz krytycznego spojrzenia na siebie i organizację. Sygnalizują nieprawidłowości lub sprawy do załatwienia. O umiarkowanym natężeniu wpływają pobudzająco na pracowników, przeciwdziałają apatii i rutynie.
- Konflikty stwarzają potrzebę zmian, są źródłem nowych pomysłów i cennych rozwiązań.
- Konflikty przyczyniają się do wzrostu zaangażowania pracowników w sprawy organizacji, wzmacniają pozycję kierownictwa. Pozwalają ludziom lepiej poznać siebie, swoje wady i zalety.
- Konflikty dezorganizują pracę szkoły i źle wpływają na relacje międzyludzkie.
- Inne – proszę podać

.....
.....

4. Jakie są potencjalne źródła konfliktów w Pani/Pana szkole? (można udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stawiając znak X)

- Brak możliwości dostępu do informacji
- Nierówny dostęp do informacji
- Niewłaściwa interpretacja informacji przez strony
- Nieprawdziwe informacje – plotki
- Prezentowanie przez ludzi odmiennych zachowań, przekonań i postaw, związanych z przyjętym przez siebie systemem wartości
- Odmienne poglądy religijne pracowników szkoły
- Odmienne poglądy ideologiczne pracowników szkoły
- Zła komunikacja interpersonalna w organizacji
- Negatywne emocje uczestników konfliktu
- Odmienne oczekiwanie co do sposobu pełnienia ról i prezentowania zachowań w danej sytuacji
- Rozbieżność w ocenie cudzych i własnych obowiązków

- Natłok zadań i problemów w szkole
- Postawa jednej ze stron uniemożliwiająca osiągnięcie celu lub zaspokojenia potrzeb drugiej, zwłaszcza potrzeby bezpieczeństwa i szacunku
- Zmiany prawne związane z zarządzaniem oświatą
- Zmiany organizacyjne w szkole prowadzące do zwiększenia dyscypliny pracy i wzrostu wymagań
- Zmiany prowadzące do zmniejszenia udziału pracowników w zarządzaniu szkołą
- niesprawiedliwy podział dóbr materialnych i niematerialnych
- Niewłaściwy system awansowania pracowników
- Nadużywanie kar dyscyplinarnych dla nauczycieli i innych pracowników
- Niewłaściwy podział zadań, obowiązków, uprawnień i odpowiedzialności między pracownikami
- Faworyzowanie wybranych pracowników przez dyrektora
- Brak wzajemnego zaufania wśród pracowników
- Nieprzestrzeganie prawa lub przepisów przez pracownika/pracowników
- Nieprzestrzeganie prawa lub przepisów przez dyrektora szkoły
- Styl kierowania dyrektora, którego nie akceptują nauczyciele i inni pracownicy
- Niewłaściwe zachowanie dyrektora w stosunku do podwładnych, objawiające się agresywnością, nieuprzejmością, poniżaniem, gniewem
- Brak odporności na frustrację wszystkich pracowników
- Nieumiejętność przyjmowania krytyki przez pracowników
- Nieumiejętność przyjmowania krytyki przez dyrektora
- Brak umiejętności współpracy w zespole
- Inne – proszę podać

5. **Jakie typy konfliktów występują w Pani/Pana szkole?** (można udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stawiając znak X)

- Jawne - ludzie otwarcie manifestują przyczyny i cele konfliktu, np. skargi, strajk
- Ukryte - nie dopuszcza się do ujawnienia przyczyn, uwidaczniają się one pośrednio (np. kursowanie plotek, anonimów, rozgrywki personalne)
- Zorganizowane - przeprowadzone według z góry przyjętych zasad, np. strajk
- Niezorganizowane - żywiołowe, spontaniczne
- Długotrwałe - najczęściej ekonomiczne, polityczne
- Krótkotrwałe - często w wyniku przyznania pewnej grupie pracowników nagród i pominięcia innej grupy
- Racjonalne - wynikające z rzeczywistych przesłanek
- Irracjonalne - zachodzące z przyczyn fikcyjnych, urojonych, np. wskutek podejrzliwości, obsesji, zawiści
- Inne – proszę podać

.....

6. **Jak często występują niżej wymienione typy konfliktów w Pani/Pana szkole?** (proszę zaznaczyć odpowiedzi, stawiając znak X)

Typy konfliktów	nigdy	rzadko	często	bardzo często
przełożony – organ prowadzący				
przełożony - podwładny				
przełożony- grupa pracowników				
pracownik- pracownik				
pracownik- grupa pracowników				
grupa pracowników- grupa pracowników				
z udziałem rodzica/rodziców				
z udziałem ucznia/uczniów				

7. **W jakim stopniu konflikty z udziałem organu prowadzącego, rady pedagogicznej, rady rodziców i samorządu uczniowskiego miały wpływ (w roku szkolnym 2014/2015) na funkcjonowanie Pani/Pana szkoły?** (proszę zaznaczyć odpowiedzi, stawiając znak X)

Konflikty z udziałem:	Nie miały wpływu	W niewielkim stopniu	W dużym stopniu	W bardzo dużym stopniu
organu prowadzącego				
rady pedagogicznej				
rady rodziców				
samorządu uczniowskiego				

8. Jakie strategie rozwiązywania konfliktów wykorzystywane są w Pani/Pana szkole?

(można udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stawiając znak X)

- win** (wygrany) – **lose** (przeegrany)
- lose** (przeegrany) – **lose** (przeegrany)
- win** (wygrany) – **win** (wygrany)

9. W jaki sposób konflikty z udziałem organu prowadzącego, rady pedagogicznej, rady rodziców, samorządu uczniowskiego (w roku szkolnym 2014/2015) zostały rozwiązane?:

- z udziałem organu prowadzącego**.....
.....
.....
- z udziałem rady pedagogicznej**
.....
.....
- z udziałem rady rodziców**
.....
.....
- z udziałem samorządu uczniowskiego**
.....
.....

10. Co ułatwia rozwiązywanie konfliktów w Pani/Pana szkole? (można udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stawiając znak X)

- Akceptacja przez wszystkich pracowników szkoły możliwości występowania konfliktów
- Kompetencje dyrektora i pracowników szkoły w zakresie kierowania konfliktami
- Znajomość obowiązujących zasad/procedur postępowania w sytuacjach konfliktowych na terenie szkoły
- Rozstrzygnięcie sporów wg strategii *wygrany- wygrany*, w której wszystkie strony sporu uzyskują określone korzyści i są usatysfakcjonowane przyjętym rozwiązaniem
- Demokratyczny styl zarządzania szkołą

- Prawidłowa komunikacja interpersonalna w szkole
- Kooperacyjny styl rozwiązywania konfliktów, jako dominujący wśród pracowników szkoły
- Przygotowana kadra pedagogiczna do prowadzenia działań w sytuacji zaistnienia konfliktu na terenie szkoły
- Inne – proszę podać

.....

11. Co Pani/Pana zdaniem utrudnia efektywne rozwiązywanie konfliktów w szkole? (można udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stawiając znak X)

- Niewystarczający poziom wiedzy, umiejętności, kompetencji całej społeczności szkolnej na temat źródeł i sposobów rozwiązywania konfliktów
- Brak obowiązujących zasad/procedur postępowania w sytuacjach konfliktowych na terenie szkoły
- Negatywne emocje uczestników konfliktu
- Nieprawidłowa komunikacja interpersonalna
- Autokratyczny styl kierowania szkołą
- Rozstrzyganie sporów wg strategii win (wygrany) - lose (przeegrany) lub lose (przeegrany) - lose (przeegrany)
- Inne – proszę podać

.....

12. Jakie warunki tworzy Dyrektor szkoły w zakresie doskonalenia zawodowego i rozwoju osobistego? (można udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, stawiając znak X)

- Delegowanie pracowników szkoły do udziału w różnych formach doskonalenia zawodowego i rozwoju osobistego
- Zebrania rad pedagogicznych – szkoleniowych poszerzających wiedzę i umiejętności w zakresie kierowania konfliktami
- Współpraca z instytucjami, które doskonalą zawodowo nauczycieli i wspierają ich rozwój osobisty, kształcą umiejętności w zakresie kierowania konfliktami – Wielkopolskie Kuratorium Oświaty, CDN, MODN, Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne
- Inne – proszę podać

.....

13. W jaki sposób rozwiązywane są konflikty w Pani/Pana szkole?

.....
.....
.....
.....
.....

14. W jakich formach doskonalenia zawodowego i rozwoju osobistego w zakresie kierowania konfliktami uczestniczyła Pani/Pan? Proszę podać formy i tematykę.

Lp.	Forma	Tematyka
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

15. Jak ocenia Pani/Pan realizację zadań w zakresie kierowania konfliktami na terenie szkoły przez Dyrektora? (proszę ocenić to w skali 2 - 5, gdzie 2- oznacza stopień niski, 3- stopień średni, 4- stopień wysoki, 5- stopień bardzo wysoki)

2	3	4	5
---	---	---	---

16. Jak ocenia Pani/Pan wiedzę i kompetencje Dyrektora szkoły w zakresie rozwiązywania konfliktów? (proszę ocenić to w skali 2 - 5, gdzie 2- oznacza stopień niski, 3- stopień średni, 4- stopień wysoki, 5- stopień bardzo wysoki)

2	3	4	5
---	---	---	---

17. Proszę podać przykład sytuacji konfliktowej, która Pani/Pana zdaniem wpłynęła na poprawę funkcjonowania szkoły.

.....
.....
.....
.....
.....

18. Proszę podać przykład sytuacji konfliktowej, która Pani/Pan zdaniem wpłynęła niekorzystnie na funkcjonowanie szkoły.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

19. Proszę Panią/Pana o wypełnienie kwestionariusza

Kwestionariusz Thomasa-Kilmanna zawiera listę 30 pytań, złożonych z par zdań opisujących zachowanie. Spośród każdej pary zdań proszę wybrać to zdanie, które najlepiej oddaje Pani/Pana zachowanie w sytuacji konfliktowej.

Lp.		Pytania	Wybrana odpowiedź (a lub b)
1.	a	Jestem zazwyczaj stanowczy w realizacji własnych celów.	
	b	Próbuję z każdą sprawą wychodzić na zewnątrz i stawiać sprawy otwarcie.	
2.	a	Wykładam zawsze swoje karty na stół i zachęcam drugą stronę do uczynienia tego samego.	
	b	Gdy powstaje konflikt zawsze próbuję wygrać swój interes.	
3.	a	Raz zajętej pozycji bronię bardzo silnie.	
	b	Wolę nie używać perswazji, lecz wskazywać wprost na najlepsze rozwiązania problemu.	
4.	a	Niekiedy poświęcam własny interes na rzecz interesów drugiej osoby.	
	b	Czuję, że przyczyny różnic zdań nie zawsze są tego warte, by się o nie spierać.	
5.	a	Wolę akceptować cudzy punkt widzenia niż narażać się na kłótnię.	
	b	Unikam ludzi ze zdecydowanymi poglądami.	
6.	a	Lubię współpracować z innymi i wspólnie rozpatrywać ich racje.	
	b	Czuję, że większość wypowiedzanych myśli, również moich, jest niewiele warta jako argumenty.	
7.	a	Próbuję szukać kompromisu w sytuacji trudnej.	
	b	Jestem zazwyczaj stanowczy w realizacji własnych celów.	
8.	a	Gdy powstaje konflikt zawsze próbuję wygrać swoje interesy.	
	b	Proponuję neutralny grunt podczas rozstrzygania konfliktów.	
9.	a	Lubię wychodzić naprzeciw drugiej osobie.	
	b	Raz zajętej pozycji bronię bardzo silnie.	
10.	a	Czuję, że przyczyny różnic zdań nie zawsze są tego warte, by się o nie spierać.	
	b	Próbuję szukać kompromisu w sytuacji trudnej.	
11.	a	Proponuję neutralny grunt podczas rozstrzygania konfliktów.	

	b	Unikam ludzi ze zdecydowanymi poglądami.	
12.	a	Czuję, że większość wypowiedzanych myśli, również moich, jest niewiele warta jako argumenty.	
	b	Lubię wychodzić naprzeciw drugiej osobie.	
13.	a	Jestem zazwyczaj stanowczy w realizacji własnych celów.	
	b	Niekiedy poświęcam własny interes na rzecz interesów drugiej osoby.	
14.	a	Wolę akceptować cudzy punkt widzenia niż narażać się na kłótnię.	
	b	Gdy powstaje konflikt zawsze próbuję wygrać swoje interesy.	
15.	a	Raz zajętej pozycji bronię bardzo silnie.	
	b	Lubię współpracować z innymi i wspólnie rozpatrywać ich racje.	
16.	a	Próbuję szukać kompromisu w sytuacji trudnej.	
	b	Niekiedy poświęcam własny interes na rzecz interesów drugiej osoby.	
17.	a	Wolę akceptować cudzy punkt widzenia niż narażać się na kłótnię.	
	b	Proponuję neutralny grunt podczas rozstrzygania konfliktów.	
18.	a	Lubię wychodzić naprzeciw drugiej osobie.	
	b	Lubię współpracować z innymi i wspólnie rozpatrywać ich racje.	
19.	a	Czuję, że przyczyny różnic zdań nie zawsze są tego warte, by się o nie spierać.	
	b	Jestem zazwyczaj stanowczy w realizacji własnych celów.	
20.	a	Gdy powstaje konflikt zawsze próbuję wygrać swoje interesy.	
	b	Unikam ludzi ze zdecydowanymi poglądami.	
21.	a	Czuję, że większość wypowiedzanych myśli, również moich, jest niewiele warta jako argumenty.	
	b	Raz zajętej pozycji bronię bardzo silnie.	
22.	a	Próbuję z każdą sprawą wychodzić na zewnątrz i stawiać sprawy otwarcie.	
	b	Czuję, że przyczyny różnic zdań nie zawsze są tego warte, by się o nie spierać.	
23.	a	Unikam ludzi ze zdecydowanymi poglądami.	
	b	Wykładam zawsze swoje karty na stół i zachęcam drugą stronę do uczynienia tego samego.	
24.	a	Wolę nie używać perswazji, lecz wskazywać wprost na najlepsze rozwiązania problemu.	
	b	Czuję, że większość wypowiedzanych myśli, również moich, jest niewiele warta jako argumenty.	
25.	a	Próbuję z każdą sprawą wychodzić na zewnątrz i stawiać sprawy otwarcie.	
	b	Próbuję szukać kompromisu w sytuacji trudnej.	
26.	a	Wykładam zawsze swoje karty na stół i zachęcam drugą stronę do uczynienia tego samego.	
	b	Proponuję neutralny grunt podczas rozstrzygania konfliktów.	
27.	a	Wolę nie używać perswazji, lecz wskazywać wprost na najlepsze rozwiązania problemu.	
	b	Lubię wychodzić naprzeciw drugiej osobie.	
28.	a	Niekiedy poświęcam własny interes na rzecz interesów drugiej osoby.	

	b	Próbuję z każdą sprawą wychodzić na zewnątrz i stawiać sprawy otwarcie.	
29.	a	Wykładam zawsze swoje karty na stół i zachęcam drugą stronę do uczynienia tego samego.	
	b	Wolę akceptować cudzy punkt widzenia niż narażać się na kłótnię.	
30.	a	Lubię współpracować z innymi i wspólnie rozpatrywać ich racje.	
	b	Wolę nie używać perswazji, lecz wskazywać wprost na najlepsze rozwiązania problemu.	

Metryczka:

Płeć:

- kobieta
- mężczyzna

Wiek:

- do 25 lat
- 26 - 30
- 31 - 40
- 41 - 50
- 51 i więcej

Staż pracy pedagogicznej:

- 0 - 5
- 6 - 10
- 11 - 15
- 16 – 20
- 21 i więcej

Stopień awansu zawodowego:

- Nauczyciel stażysta
- Nauczyciel kontraktowy
- Nauczyciel mianowany
- Nauczyciel dyplomowany

Szkoła mieści się na terenie:

- miasta
- powiatu