

Dorota Krzemionka-Bruzda

Nauczyciele wobec konfliktów w klasie szkolnej

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 12,
109-127

1999

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Dorota Krzemionka-Brózda

NAUCZYCIELE WOBEC KONFLIKTÓW W KLASIE SZKOLNEJ

Tradycyjne i współczesne poglądy na temat konfliktów społecznych

W ostatnich latach zarysowuje się wyraźnie pewna dwoistość w poglądach na temat konfliktów społecznych. Z jednej strony formułowane są teorie, zgodnie z którymi konflikty są częścią życia społecznego, zjawiskiem powszechnym i nieuniknionym w życiu społeczności. Pojęcia „negocjacje” i „consensus” należą do najczęściej powtarzanych słów w mediach i stanowią stały element praktyk politycznych i handlowych. Z drugiej zaś strony ludzie obawiają się konfliktu. Konflikt w rodzinie czy w pracy nadal dla wielu osób jest synonimem trudności, kłopotów czy wręcz porażki. Nowe teorie z trudem przechodzą w codzienną praktykę.

Wizja społeczeństwa bez konfliktów jest utopią. Konflikt społeczny bowiem wynika z różnic w spostrzeganiu przez ludzi interesów, poglądów, postaw czy celów działania (Z. Uniszewski 1993). Ponieważ ludzie różnią się, ich sposoby myślenia i odczuwania są odmienne, a interesy i cele często krzyżują się – konflikty na stałe są wpisane w życie grup i kategorii społecznych. Co więcej, konsekwencje konfliktów są zróżnicowane w zależności od tego, jakie działania podejmujemy w celu ich przezwyciężenia.

Z jednej strony konflikt może naruszać wzajemne zaufanie, rodzić napięcie i stres, pogłębiać różnice opinii i wartości, prowadząc do polaryzacji grup i mniejszej efektywności ich działania, z drugiej strony konflikt sprzyja wymianie informacji, wzajemnemu poznaniu się, rozładowaniu napięć, poszukiwaniu twórczych i oryginalnych rozwiązań. Skutecznie rozwiązany konflikt umacnia więź między ludźmi. Coraz powszechniejszy staje się pogląd, zgodnie z którym pewien poziom konfliktów w zespole czy organizacji zapewnia jej optymalne funkcjonowanie. Tabela poniżej przedstawia ewolucję poglądów na temat konfliktów społecznych (cyt. za J. Stoner, Ch. Wankler 1994):

Tradycyjny pogląd	Współczesny pogląd
Konfliktu można uniknąć	Konflikt jest nieunikniony
Powodem konfliktu są błędy w kierowaniu zespołem lub organizacją	Konflikt powstaje z wielu powodów, w tym z powodu nieuniknionych różnic, celów i wartości
Konflikt zawsze obniża efektywność pracy zespołu	Konflikt może być funkcjonalny lub dysfunkcyjny
Zadaniem kierownika jest eliminowanie konfliktów w zespole	Zadaniem kierownika jest pokierowanie konfliktem i jego rozwiązanie w sposób prowadzący do optymalnych efektów
Optymalna efektywność organizacji wymaga likwidacji wszelkich konfliktów	Optymalna efektywność organizacji wymaga konfliktu na umiarkowanym poziomie

Większości z nas trudno uwierzyć, że: „To nie konflikty są źródłem nieporozumień i walki między ludźmi, lecz sposoby ich rozwiązywania” (J. Gut, W. Haman 1993, s. 12). Każdy z nas, świadomie lub nie, bywa negocjatorem, „Negocjacje są częścią życia” (R. Fisher, W. Ury, B. Patton 1994). Wybór strategii postępowania w sytuacji konfliktowej uwarunkowany jest z kolei naszą percepcją i postawami wobec konfliktu. Przekonania te stają się „samo-spełniającym się proroctwem”: im bardziej obawiamy się konfliktów, tym gwałtowniej reagujemy w takich sytuacjach, prowokując negatywne ich konsekwencje. Postrzeganie konfliktu w kategoriach „wygrana – porażka” rodzi walkę i prowadzi do eskalacji konfliktu, potraktowanie konfliktu jako wspólnego problemu umożliwia kooperację między stronami (W. Mastenbroek 1996).

Eskalacja konfliktu

deficyt	←	zasoby	→	dostateczna ilość
podejrzliwość	←	postawy	→	zaufanie
niezgodne	←	wartości	→	zgodne
odrzucona	←	hierarchia prestiżu	→	akceptowana
stereotypy	←	percepcja	→	trafna

Współpraca

Działania podjęte w trakcie sporu mogą zatem doprowadzić do eskalacji konfliktu i zachowań odwetowych bądź do podjęcia współpracy i poszukiwania obustronnie korzystnych rozwiązań (A. Ross, R. Webber 1984).

Konflikty w szkole

Rozbieżność teorii i codziennej praktyki w odniesieniu do konfliktów społecznych ujawnia się szczególnie wyraźnie na terenie szkoły. Niewiele osób

zachowało miłe wspomnienia ze szkoły. Treścią tych wspomnień są często konflikty: z klasą, z kolegami i z nauczycielami. Zarazem niewielu nauczycieli mówi otwarcie o konfliktach rozgrywających się w ich klasach, niewielu też gotowych jest przyznać, że oni sami są stroną konfliktu. Konflikt w klasie nadal dla wielu nauczycieli jest synonimem porażki wychowawczej.

Przyczyny konfliktów w szkole

T. Pluta (1985) jako typowe przyczyny konfliktów interpersonalnych w szkole wymienia: sprzeczność interesów lub poglądów poszczególnych uczniów lub podzespołów w klasie, brak jasnego celu, istnienie silnych tendencji rywalizacyjnych, zaburzenia komunikacji interpersonalnej, brak satysfakcji z przynależności do zespołu, niski poziom poczucia bezpieczeństwa i in. Jak widać, klasyfikacja ta nie jest jednorodna. Część konfliktów w szkole to konflikty prawdziwe, wynikające ze sprzeczności interesów i określenia wzajemnego ról. Często jednak dochodzi do konfliktów pozomych, których przyczyną jest brak umiejętności porozumiewania się, stereotypy i błędna percepcja, silne emocje i różne punkty widzenia oraz brak akceptacji dla odmiennych wartości (*Materiały* 1991). Wiele takich pozomych konfliktów rozgrywa się w relacji nauczyciel–uczeń. Z badań K. Szczutkowskiej (1979) wynika, że kontakty uczniów z nauczycielami przeważnie mają charakter konfliktowy. Na kształtowanie się negatywnych kontaktów wpływ mają zarówno określone cechy nauczyciela (neurotyzm, formalizm, niewyrozumiałość), jak i uczniów (lenistwo, brak systematyczności, nieśmiałość). Konflikt w klasie może przybrać postać konfliktu jawnego (gdy sprzeczki wiążą się jednoznacznie z określoną różnicą poglądów czy interesów, a ich siła adekwatna jest do przyczyny), bądź ukrytego (gdy w klasie narasta napięcie emocjonalne, którego przyczynę trudno jest zidentyfikować i nazwać).

Metody rozwiązywania konfliktów wychowawczych

Sposób spostrzeżenia konfliktu decyduje o wyborze strategii jego rozwiązania. Większość wychowawców, napotykając konflikt, spostrzega go w kategoriach „wygrany – przegrany” i próbuje rozwiązać go z pozycji siły, narzucając własne rozwiązanie (metoda I) bądź z pozycji uległości, przyjmując rozwiązanie wychowanka (metoda II: T. Gordon 1993). Ta orientacja na „zwycięstwo” bądź „porażkę” określana jest również jako przetarg pozycyjny w „odmianie twardej bądź miękkiej” (R. Fisher, W. Ury, B. Patton 1994). Zastosowanie tej strategii pociąga określone konsekwencje: chwilowy zysk jednej ze stron konfliktu przy jednoczesnym naruszeniu wzajemnej relacji, żalu, braku zaufania, dystansie. Odmiennym podejściem jest zaproponowana przez

T. Gordona (1993) metoda III, polegająca na wspólnym poszukiwaniu porozumienia przez strony konfliktu. Zastosowanie jej wymaga przestrzegania zasad kooperacji: oddzielenia osoby od problemu, rozpoznania wzajemnych potrzeb i poszukiwania wielu możliwych rozwiązań, spośród których można wybrać to najlepsze, korzystne dla obu stron rozwiązanie. Strategia ta, określana jako problemowa, „oparta na zasadach” (por. R. Fisher, W. Ury, B. Patton 1994) sprzyja poczuciu niezależności i odpowiedzialności ucznia za przyjęte rozwiązanie oraz wzajemnemu zaufaniu w relacji uczeń–nauczyciel, prowadząc do sytuacji, w której nie ma przegranych. Dlaczego zatem tak rzadko jest stosowana? Wymaga ona wielu umiejętności interpersonalnych, w tym: trafnego spostrzegania przyczyn konfliktu, przełamania stereotypów, otwartego komunikowania się stron konfliktu, aktywnego słuchania, klimatu zaufania i współpracy (D. Johnson 1985). Jakże trudno spełnić te warunki w relacji do tradycyjnie określonych ról nauczyciela i ucznia. Zdaniem H. Rylke i G. Klimowicz (1992), czynnikami utrudniającymi racjonalne podejście do rozwiązywania konfliktów szkolnych są m.in.: skłonność do tendencyjnej percepcji, do zniekształcania obrazu cudzych zachowań i intencji, do uproszczonego myślenia o sytuacji konfliktowej i tłumienia pozytywnych uczuć wobec drugiej osoby.

Problematyka badań: postawy nauczycieli wobec konfliktów, wiedza nauczyciela o własnej osobie a funkcjonowanie nauczyciela w sytuacjach konfliktowych

Rola nauczyciela jako kierownika zespołu obejmuje m.in. rozwiązywanie konfliktów społecznych, kierowanie ich przebiegiem i bycie mediatorem skłóconych stron. Dobry mediator, zdaniem H. Rylke (1979), umożliwi stronom konfliktu trafne spostrzeganie jego przyczyn, tworzy klimat wzajemnego zaufania i bezpieczeństwa, stwarza okazję do otwartego porozumiewania się i informowania o swych przeżyciach i oczekiwaniach. Efektywność pełnienia tej roli zależy, jak sądzimy, od wiedzy i przekonań nauczyciela na temat konfliktów oraz na temat własnej osoby.

Istnieją przesłanki pozwalające sądzić, że nauczyciele ujawniają często negatywną, obronną postawę wobec konfliktów w klasie szkolnej. Przejawem tej postawy jest, jak sądzimy, mało trafna percepcja sytuacji konfliktowych, negatywne ustosunkowanie emocjonalne do takich sytuacji, przekonanie o niekorzystnych konsekwencjach konfliktów. Sposób funkcjonowania nauczyciela w sytuacji konfliktowej uwarunkowany jest, jak przypuszczamy, jego obrazem własnej osoby, a w szczególności poziomem samoakceptacji i umiejscowieniem kontroli.

Samoakceptacja, tj. zgeneralizowana postawa wobec własnej osoby, warunkuje nastawienie jednostki wobec otoczenia. Wyniki badań wskazują, że wyższy poziom samoakceptacji u nauczycieli sprzyja bardziej przychylniej ocenie ucznia (Z. Mietkowska-Rejmer, cyt. za Z. Zaborowski 1985) i utrzymywaniu z nim mniej sformalizowanych relacji (Burns, cyt. za Z. Zaborowski 1985). Jednocześnie wyższy poziom akceptacji własnej osoby wiąże się z większą wrażliwością percepcyjną nauczyciela na sygnały i zachowania ucznia (J. Szlezzyngier-Gralewska 1982). Nauczyciele, którzy nie akceptują siebie, mniej adekwatnie spostrzegają stany emocjonalne uczniów, interpretując wszelkie informacje zwrotne jako zagrażające ich poczuciu własnej wartości. Z kolei umiejscowienie kontroli (J. Rotter, cyt. za R. Drwal 1978) jako zgeneralizowane przekonanie, dotyczące lokalizacji kontroli wzmocnień, determinuje aktywność jednostki i poczucie sprawstwa za rezultaty własnych działań. Zdaniem Z. Zaborowskiego, nauczyciele o wewnętrznym umiejscowieniu kontroli charakteryzują się aktywną postawą w relacji z uczniem, wyższą potrzebą osiągnięć i większą odpornością w sytuacjach trudnych. Nauczyciele o zewnętrznym umiejscowieniu kontroli skłonni są spostrzegać efekty swej pracy jako zależne od uzdolnień ucznia, wpływu rodziny i środowiska, a w sytuacjach trudnych ujawniać bierną postawę.

Podjęte badania miały na celu weryfikację następujących hipotez:

Hipoteza 1

- Nauczyciele przejawiają negatywną postawę wobec konfliktów szkolnych, tj.:
- przyczyny konfliktów spostrzegają na zewnątrz: w uczniach lub okolicznościach
 - przekonani są o negatywnych konsekwencjach konfliktów w szkole
 - ujawniają negatywne ustosunkowanie emocjonalne wobec konfliktów szkolnych
 - ujawniają tendencję do unikania sytuacji konfliktowych

Hipoteza 2

Efektywność funkcjonowania nauczycieli w sytuacji konfliktu uwarunkowana jest wiedzą o własnej osobie, tj.:

- nauczyciele o relatywnie wyższym poziomie samoakceptacji i wewnętrznym umiejscowieniu kontroli ujawniają większą gotowość do wyboru strategii kooperacji z uczniami w sytuacji konfliktu.

Metoda badań

W badaniach posłużono się następującymi kwestionariuszami:

- do pomiaru samoakceptacji nauczyciela zastosowano kwestionariusz „Spostrzegania społecznego” autorstwa M. Jarymowicz.

– do pomiaru umiejscowienia kontroli wykorzystano skalę I–E opracowaną przez X. Gliszczyńską (dla celów badań kwestionariusz zmodyfikowano w taki sposób, by umożliwił badanie poczucia kontroli u nauczycieli).

– do pomiaru stylu reagowania w sytuacji konfliktu zastosowano kwestionariusz opracowany przez T. Wacha na podstawie techniki M. Pedlera i T. Boydela (por. P. Dąbrowski 1990). Kwestionariusz zmodyfikowano w ten sposób, aby jego stwierdzenia odnosiły się do stylu reagowania nauczyciela w sytuacjach konfliktu w klasie szkolnej. Narzędzie pozwala na pomiar siły tendencji do wyboru jednego z pięciu stylów reagowania: unikania, akomodacji, kompromisu, rywalizacji bądź współpracy.

W badaniu postaw i przekonań nauczycieli na temat konfliktów w klasie wykorzystano metodę wywiadu, obejmującego pytania dotyczące rodzajów i przyczyn konfliktów w klasie szkolnej, emocji związanych z konfliktem, sposobów rozwiązywania takich sytuacji i spostrzeganych konsekwencji konfliktów.

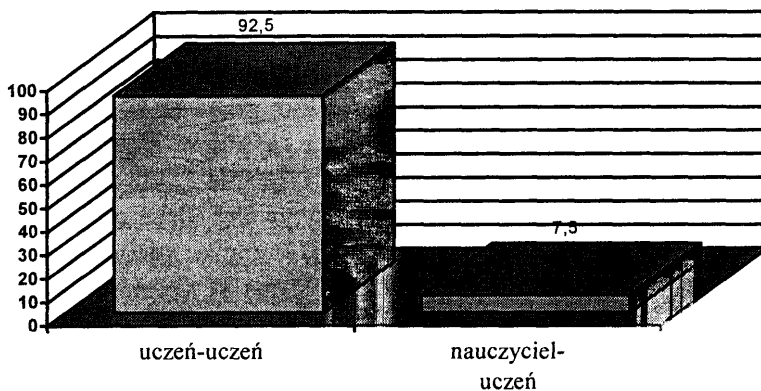
Badaniami objęto 40 nauczycieli klas IV–VIII ze szkół podstawowych w województwie kieleckim.

Prezentacja i analiza wyników

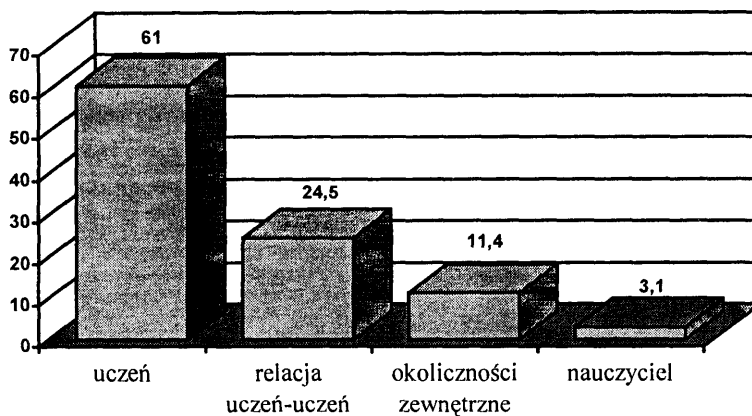
Postawy nauczycieli wobec konfliktów w szkole

Nauczyciele zapytani wprost: pomiędzy kim pojawiają się w szkole konflikty, w przeważającej większości (92,5%) wskazują wyłącznie uczniów jako strony konfliktu. Zaledwie 7,5% badanych nauczycieli dostrzega konflikty w relacji nauczyciel–uczeń (por. rys. 1). Kolejne pytanie dotyczyło atrybucji przyczyn konfliktów w szkole. Otóż najczęściej przyczyny powstawania konfliktów w klasie nauczyciele spostrzegają w uczniu (61%), w jego stosunku do szkoły, do obowiązków szkolnych i nauczyciela (por. rys. 2). Wśród odpowiedzi zaliczonych do tej kategorii najczęściej powtarzają się: nieprzygotowanie do lekcji, brak pracy domowej, nieposłuszeństwo, wagary, niewykonanie poleceń nauczyciela, aroganckie zachowanie. Drugą z kolei kategorią przyczyn konfliktów, wymienianą przez nauczycieli, są relacje między uczniami w klasie (24,5%). Należą tu takie zachowania, jak: brak akceptacji jednego z uczniów, zły wpływ jednej z osób lub grupy na resztę klasy, znęcanie się starszych i silniejszych uczniów nad słabszymi i in. Trzecią, co do częstości występowania, kategorią przyczyn są okoliczności zewnętrzne: niski status ekonomiczny rodziny, sieroctwo, niedostateczna opieka ze strony rodziny, brak książek i zeszytów, niska frekwencja uczniów (11,4%). Można zauważyć, że wszystkie dotychczas wymienione kategorie są przejawem atrybucji zewnętrz-

wykres 1 i 2



Rys. 1. Spostrzegane strony konfliktu (w %)

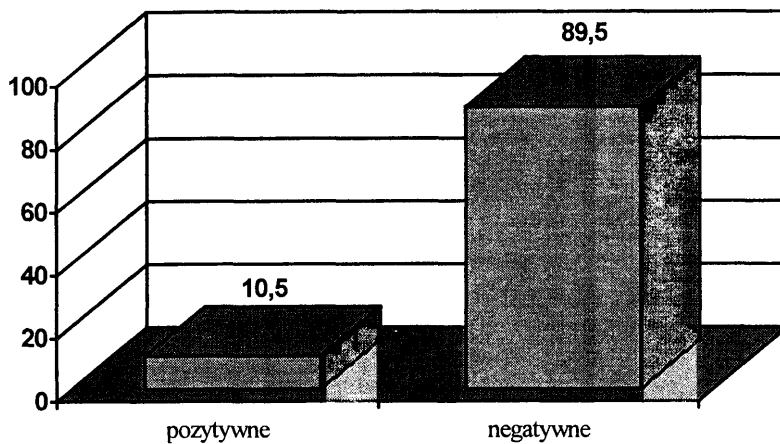


Rys. 2. Atrybucja przyczyn konfliktów (w %)

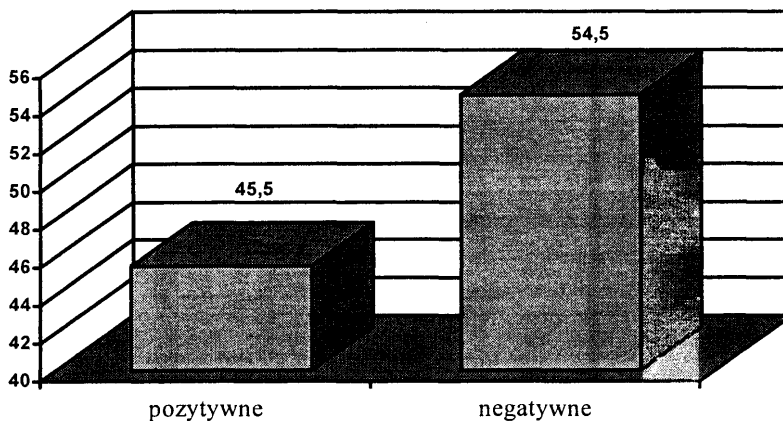
nej. Zaledwie 3,1% badanych nauczycieli dostrzega własne zachowania jako potencjalną przyczynę konfliktów. W obrębie tej kategorii wymieniane są zarówno stałe predyspozycje nauczyciela (rygoryzm, nerwowość, nietolerancja), jak i zmienne czynniki, związane z motywacją (brak przygotowania nauczyciela do lekcji, niewłaściwy dobór metod, stawianie zbyt wysokich wymagań w stosunku do uczniów i niesprawiedliwe ocenianie). Jakie emocje budzą się u nauczycieli w związku z możliwością zaistnienia konfliktu w klasie? Odpowiedzi nauczycieli wskazują, że zdecydowanie przeważają emocje negatywne (89,5%, por. rys. 3). Wśród nich wymieniane są: gniew, złość, zdenerwowanie, lęk, agresja, rozgoryczenie, zniechęcenie. Znacznie rzadziej na myśl o konflikcie nauczyciele przeżywają emocje pozytywne (10,5%), takie jak: mobilizacja, troska, gotowość niesienia pomocy. Być może, znak emocji uwarunkowany jest przewidywanymi konsekwencjami sytuacji konfliktowych? Wśród wymienionych przez nauczycieli możliwych skutków konfliktu w klasie więcej jest konsekwencji negatywnych (54,5%, por. rys. 4) niż pozytywnych. Do negatywnych skutków konfliktów, zdaniem nauczycieli, należą: pogorszenie relacji między nauczycielem a uczniem, kumulowanie się negatywnych emocji, obniżenie autorytetu nauczyciela, podział klasy i konflikty w przyszłości (por. rys. 4a). W znacznym stopniu nauczyciele dostrzegają jednak również pozytywne strony konfliktów (45,5%). Jako pozytywne konsekwencje konfliktów wskazują: wzmocnienie więzi między nauczycielem a uczniem i wzrost wzajemnego zaufania, rozładowanie istniejących napięć i poprawa atmosfery w klasie, kształtowanie pozytywnych cech u ucznia, takich jak zaangażowanie czy odpowiedzialność, zapobieganie przyszłemu konfliktom, a w rezultacie wzrost pozycji i autorytetu nauczyciela w klasie (por. rys. 4b). Jak się okazuje, nauczyciele dostrzegają wiele pozytywnych aspektów sytuacji konfliktowych. Co więcej, analizując proporcje wskazanych przez poszczególne osoby konsekwencji konfliktu, dostrzec można, że 50% badanych wymienia więcej plusów niż minusów konfliktu, 20% badanych wymienia równą liczbę obu rodzajów konsekwencji, a tylko u 30% nauczycieli przeważają negatywne konsekwencje konfliktu (por. rys. 5). Kto, zdaniem nauczycieli, jest odpowiedzialny za rozwiązanie powstałych sytuacji konfliktowych? Zapytani: od kogo pochodzą próby rozwiązania konfliktów w klasie, nauczyciele w zdecydowanej większości wskazują na własną osobę (82,5%), co dziesiąty uważa, że jest to wspólny wysiłek nauczyciela i ucznia (10%), a tylko 7,5% jest zdania, że również uczniowie podejmują działania w celu rozwiązania istniejących konfliktów (por. rys. 6).

Ostatnim elementem postawy jest deklarowana przez nauczycieli gotowość do podejmowania określonych działań w sytuacji konfliktu. Dysponujemy tu danymi z kwestionariusza oraz wypowiedziami nauczycieli z wywiadów. Dane kwestionariuszowe wskazują, że najczęściej wybierane przez nauczycieli były

wykres 3 i 4

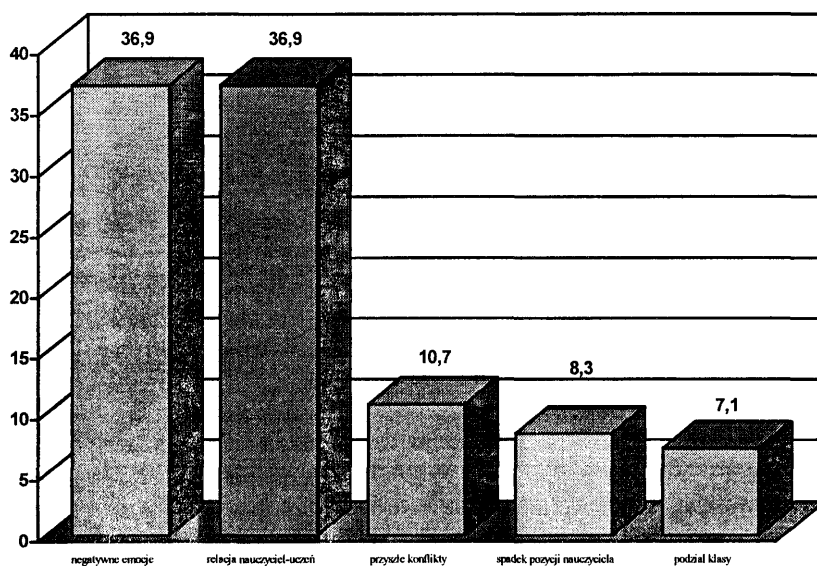


Rys. 3. Emocje w sytuacji konfliktu
(w %)

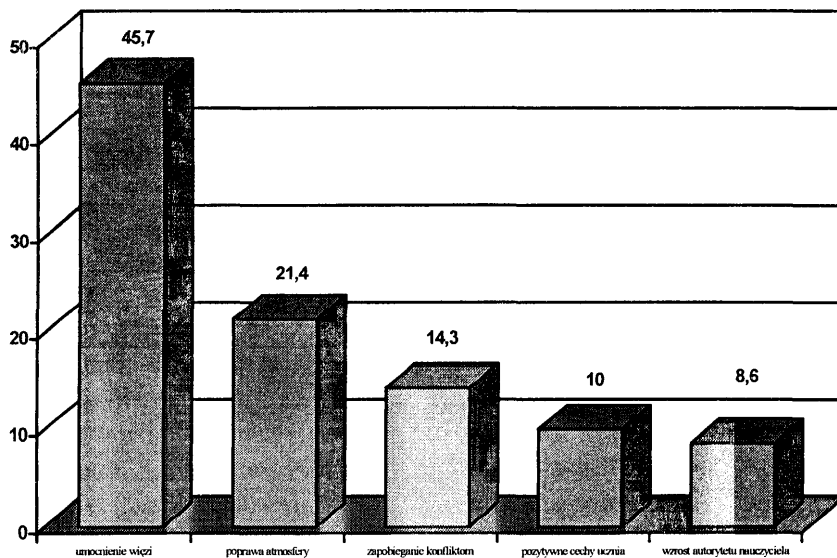


Rys. 4. Spozrzegane konsekwencje konfliktu
(w %)

wykres 4a i 4b

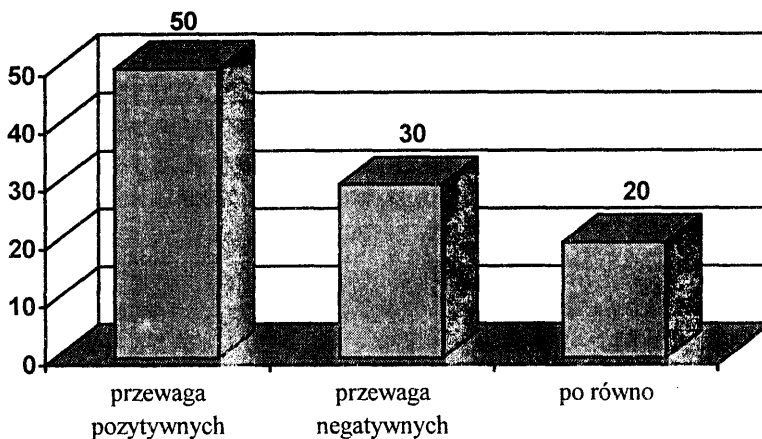


Rys. 4a. Negatywne konsekwencje konfliktu w szkole (w %)

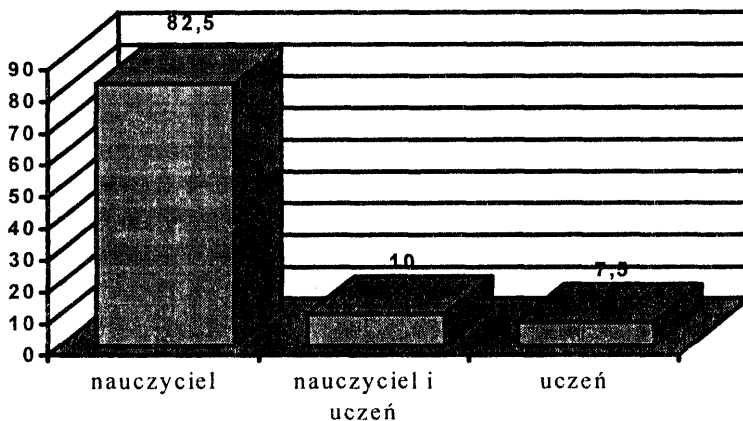


Rys. 4b. Pozytywne konsekwencje konfliktu w szkole (w %)

wykres 5 i 6

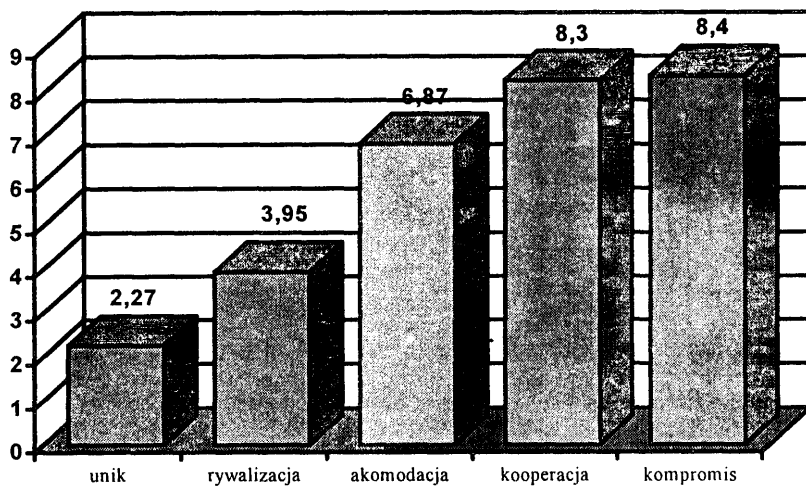


Rys. 5. Proporcja wskazanych konsekwencji konfliktu (% osób)

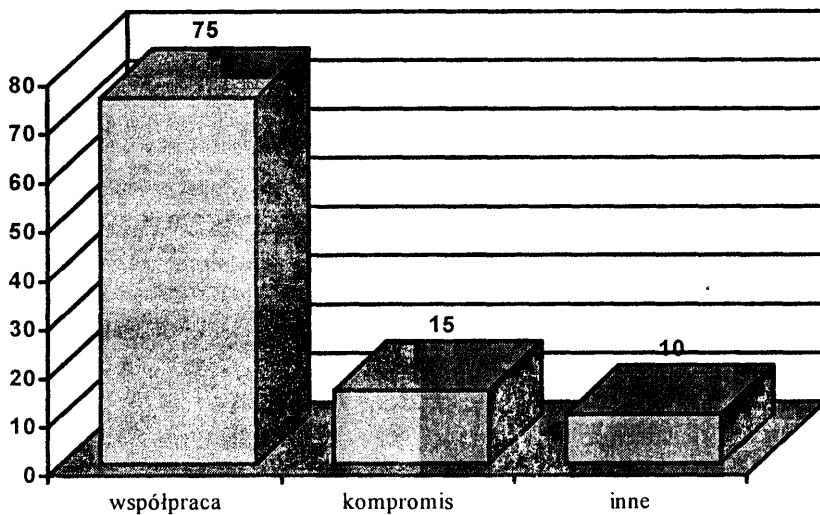


Rys. 6. Atrybucja odpowiedzialności za rozwiązanie konfliktu (w %)

wykres 7a i 7b



Rys. 7a. Style rozwiązywania konfliktów przez nauczyciela



Rys. 7b. Deklarowane przez nauczyciela style rozwiązywania konfliktów z uczniem (w %)

stwierdzenia wyrażające kompromisowy i kooperatywny styl reagowania na konflikt (średnie odpowiednio: $x = 8,4$ dla kompromisu i $x = 8,3$ dla kooperacji), zdecydowanie rzadziej wybierali unikanie i rywalizację jako style reagowania na konflikt (średnie dla unikania $x = 2,27$, dla rywalizacji $x = 3,95$, por. rys. 7a). Nieco odmienne dane pochodzą z wywiadów. W wypowiedziach nauczycieli zdecydowanie dominuje tendencja do współpracy jako sposób rozwiązania konfliktu (75%), zdecydowanie rzadziej ujawniany jest kompromis (15%) oraz zróżnicowany styl reagowania (10% por. rys. 7b).

Obraz własnej osoby nauczyciela a styl reagowania w sytuacji konfliktu w klasie

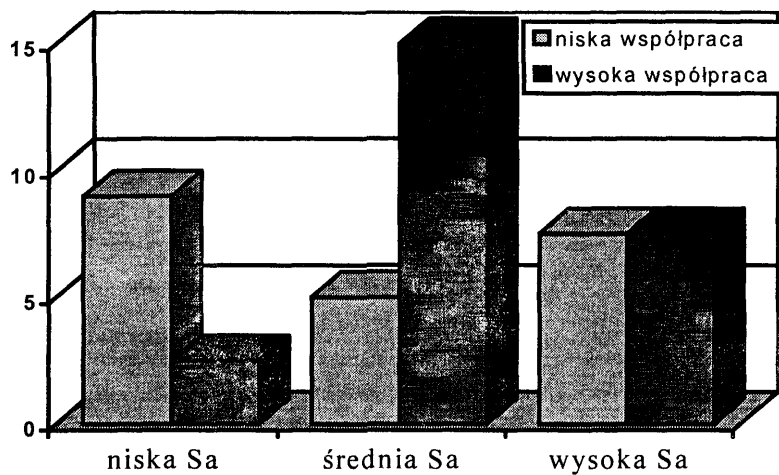
Jak przypuszczaliśmy, sposób funkcjonowania nauczyciela w sytuacji konfliktu uwarunkowany jest jego przekonaniami na temat własnej osoby: akceptacją „ja” i umiejscowieniem kontroli. Ujawniono zróżnicowanie tendencji do współpracy w zależności od poziomu samoakceptacji nauczyciela (por. rys. 8). Zastosowanie testu χ^2 wskazuje na istotną zależność pomiędzy poziomem samoakceptacji nauczyciela a gotowością do współpracy w sytuacji konfliktu: $\chi^2 = 8,8$, $df = 2$, $p < 0,02$. Wśród nauczycieli o niskim poziomie samoakceptacji więcej osób ujawniło niską tendencję do współpracy. Najczęściej wysoką gotowość do współpracy przejawiały osoby o umiarkowanym poziomie akceptacji własnej osoby. Tendencja ta nie ujawniła się w grupie o relatywnie najwyższym poziomie samoakceptacji.

Analizowano również nasilenie tendencji do przyjmowania różnych stylów reagowania w sytuacji konfliktu w zależności od umiejscowienia kontroli. Ujawniono zależność pomiędzy umiejscowieniem kontroli a nasileniem tendencji do unikania konfliktu, test χ^2 wskazuje, że zależność ta jest istotna ($\chi^2 = 8,47$, $df = 2$, $p < 0,02$). Nauczyciele o zewnętrznym umiejscowieniu kontroli relatywnie częściej ujawniają gotowość do unikania sytuacji konfliktowych (por. rys. 9). Natomiast większość z grupy osób o umiarkowanie wewnętrznym umiejscowieniu kontroli ujawnia niską tendencję do unikania jako sposobu rozwiązywania konfliktów. Powyższa zależność nie ujawnia się w grupie osób o skrajnie wewnętrznym umiejscowieniu kontroli.

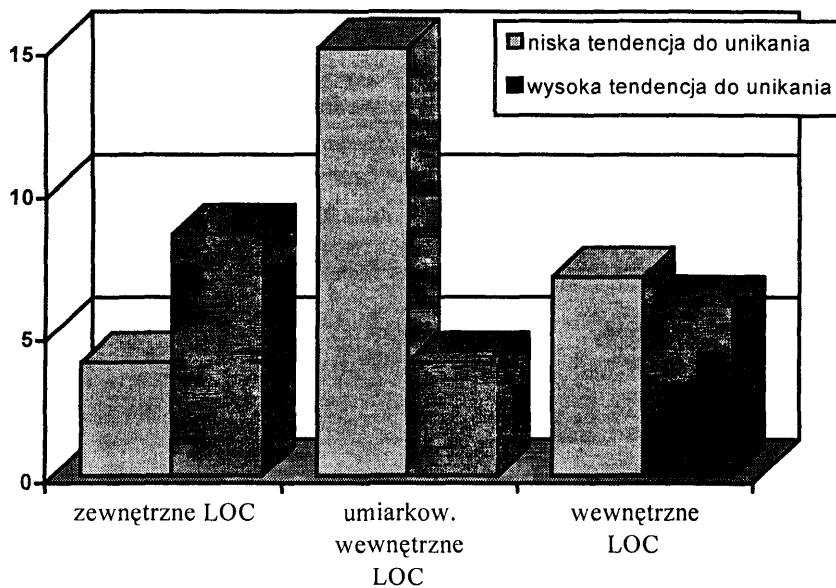
Interpretacja wyników

Z prezentowanych wyników wyłania się interesujący obraz postaw i przekonań nauczycieli na temat konfliktów w szkole. Wszyscy badani nauczyciele opisali konflikty, jakie występują w ich klasach. Dostrzegając powszechność zjawiska, jakim są konflikty szkolne, nauczyciele zaprzeczają zarazem, że mają w tych konfliktach udział. Nie spostrzegają własnej osoby jako strony w kon-

wykres 8 i 9



Rys. 8. Zależność między poziomem samoakceptacji nauczyciela a tendencją do współpracy z uczniem



Rys. 9. Zależność między umiejscowieniem kontroli nauczyciela a tendencją do unikania konfliktów z uczniem

fliktach – ich zdaniem, rozgrywają się one głównie między uczniami (por. rys. 1). Przyczyny konfliktów skłonni są umiejscawiać przede wszystkim na zewnątrz: w uczeniu i jego stosunku do nauczyciela, w relacji między uczniami, w sytuacji, wszędzie, tylko nie w sobie (por. rys. 2). Rezultat ten uznać można za przejaw mechanizmu określanego jako egotyzm atrybucyjny. Pojawienie się konfliktu w klasie traktowane jest przez nauczycieli jako porażka wychowawcza, a przyczyny porażek skłonni jesteśmy lokować poza własną osobą (atrybucja zewnętrzna). Konflikt z wychowankiem może być również uznany jako skutek błędów wychowawczych, stanowiąc tym samym sytuację zagrażającą poczuciu własnej wartości nauczyciela. Wskaźnikiem wyraźnie negatywnej postawy nauczycieli wobec konfliktów szkolnych jest kolejny wynik: zdecydowana przewaga negatywnych emocji związanych z sytuacją konfliktu (por. rys. 3). Treść tych emocji, takich jak: gniew, złość, lęk czy agresja, wskazuje, że nauczyciele przeżywają konflikt jako sytuację frustracji, tj. niepowodzenia w realizacji celów wychowawczych. Rodzi to ich obronną percepcję i przeczucie odpowiedzialności za sytuację konfliktu na drugą stronę, tj. na uczniów. Percepcji takiej sprzyjać może uproszczony, często stereotypowy obraz ucznia w oczach nauczyciela (por. E. Czwartosz 1989). Ten idealistyczny autoportret nauczycieli jako osób nieomylnych i bezkonfliktowych stoi w sprzeczności z danymi, wskazującymi na szczególnie silnie występujący u nauczycieli syndrom trzech rodzajów błędów: agresja – rygoryzm – hamowanie aktywności dziecka (A. Gurycka 1989). Syndrom ten, zdaniem Guryckiej, będący przejawem pokonywania trudności przez „atak na przeszkodę”, jaką w tym wypadku dla nauczyciela stanowi uczeń, występował u 75% badanych nauczycielek. Można przypuszczać, że powyższe zachowania nauczycieli mogą być źródłem wielu konfliktów w relacji z uczniami. Jak wynika jednak z niniejszych badań przyczyny konfliktów nauczyciele skłonni są widzieć w uczniach. Traktując konflikt jako zjawisko niepożądane, nauczyciele dostrzegają wiele jego negatywnych konsekwencji: eskalacja negatywnych emocji, polaryzacja opinii w klasie, zaburzenie relacji nauczyciel–uczeń i w konsekwencji naruszenie autorytetu nauczyciela (por. rys. 4a). Tendencyjna percepcja i negatywna postawa nauczycieli wobec konfliktów wpływa zapewne na ich funkcjonowanie w takich sytuacjach. Silne negatywne emocje związane z konfliktem nauczyciel–uczeń uruchamiać mogą błędne koło konfliktu: im bardziej nauczyciel obawia się konfliktu w klasie i próbuje go uniknąć, tym mniej adekwatnie reaguje w takiej sytuacji i w konsekwencji jego postawa utrudnia rozwiązanie konfliktu (por. *Materiały...* 1991). Obronna postawa nauczyciela, zaburzając percepcję i komunikację z uczniem, rodzi dodatkowo konflikty pozorne. Konflikt z nauczycielem może też przybrać formę konfliktu ukrytego, trudniejszego do rozwiązania.

Jak zatem nauczyciele określają swoją rolę w sytuacjach konfliktu? Oczekiwać można, że przy tak negatywnej postawie ujawniać będą tendencję do unikania konfliktów, wycofania się, bądź przeciwnie – konfrontacji (por. T. Gordon 1993). Okazuje się, że nauczyciele skłonni są widzieć siebie jako mediatora w takich sytuacjach, przypisując sobie inicjatywę i odpowiedzialność za rozwiązanie konfliktów w klasie (por. rys. 6). Co więcej, ujawniając różne style reagowania w sytuacji konfliktu wykazują zarazem największą tendencję do kompromisu i kooperacji (por. rys. 7a). Szczególnie silnie deklarują gotowość do współpracy, odpowiadając bezpośrednio na pytania w wywiadzie (por. rys. 7b). Można przypuszczać, że jest to wyraz ich postawy życzeniowej, deklaracja stanu pożądanego, a nie realnych umiejętności rozwiązywania konfliktów. Strategia współpracy wymaga bowiem oddzielenia osoby od problemu: trafnej percepcji, przełamania stereotypów, opanowania emocji i otwartego porozumiewania się z drugą stroną (por. R. Fisher, W. Ury, B. Patton 1994), co przy negatywnej postawie badanych nauczycieli wydaje się mało prawdopodobne.

Być może, wiedza nauczycieli o konfliktach społecznych funkcjonuje na dwóch poziomach: jeden poziom to powierzchowny, łatwy do przywołania i zdecydowanie negatywny stereotyp sytuacji konfliktu, drugi zaś poziom to zróżnicowane i trudniej poddające się uogólnieniom własne doświadczenia nauczycieli w takich sytuacjach. Dzięki temu, mimo negatywnej postawy, nauczyciele zapytani wprost, potrafią wskazać szereg pozytywnych konsekwencji konfliktu, będących w sprzeczności do prezentowanej postawy (por. rys. 4b). Wyrażone przez badanych przekonania, że konflikty mogą prowadzić do rozładowania napięć, wzmocnienia więzi między nauczycielem a uczniem, do kształtowania pozytywnych cech u uczniów, a w rezultacie do umocnienia autorytetu nauczyciela, zgodne są z założeniami współczesnej teorii konfliktów (por. J. Stoner, Ch. Wankler 1994).

Zakładaliśmy również, że styl reagowania w sytuacji konfliktu i efektywność funkcjonowania w roli mediatora uwarunkowana jest obrazem własnej osoby nauczyciela. W szczególności analizowaliśmy wpływ dwóch zmiennych: poziomu samoakceptacji i umiejscowienia kontroli na efektywność funkcjonowania nauczyciela w roli mediatora. Istnieje wiele przesłanek wskazujących, że osoby o bardziej pozytywnym stosunku do własnej osoby ujawniają zarazem bardziej trafną percepcję i zdolność decentracji (K. Skarżyńska 1981), większą wrażliwość na sygnały o stanach emocjonalnych innych ludzi (M. Jarymowicz 1979), są bardziej tolerancyjne i akceptujące zachowania innych ludzi. Oczekiwaliśmy, że właściwości te sprzyjać będą większej gotowości do współpracy z partnerem w sytuacji konfliktu. Zgodnie z hipotezą, nauczyciele o relatywnie najniższym poziomie samoakceptacji przejawili najsłabszą tendencję do współ-

pracy (rys. 8). Uzyskany rezultat wskazuje zarazem na istnienie krzywoliniowej zależności pomiędzy poziomem samoakceptacji a tendencją do kooperacji w sytuacji konfliktu: największą gotowość do współpracy deklarowały osoby o umiarkowanej akceptacji własnej osoby. Interpretując ten rezultat, można sądzić, że nauczyciele o niskim poziomie samoakceptacji przejawiali w relacji z uczniem postawę obronną, spostrzegając konflikt jako sytuację zagrażającą ich własnej wartości, natomiast nauczyciele o relatywnie najwyższym poziomie akceptacji, skoncentrowani głównie na własnej osobie, nie traktowali ucznia jako partnera w sytuacjach konfliktowych. Zatem zarówno skrajnie niski, jak i skrajnie wysoki poziom samoakceptacji nauczyciela utrudnia mu rozwiązywanie konfliktów klasowych poprzez współpracę z uczniem.

W odniesieniu do drugiej zmiennej – umiejscowienia kontroli – oczekiwaliśmy, że nauczyciele o wewnętrznym umiejscowieniu kontroli, jako bardziej aktywni i odporni na stres (Houston, cyt. za Z. Zaborowski 1985), lepiej będą sobie radzić w sytuacjach konfliktowych. Uzyskaliśmy wynik wskazujący na krzywoliniową zależność między umiejscowieniem kontroli a nasileniem tendencji do unikania konfliktu. Nauczyciele o zewnętrznym umiejscowieniu kontroli istotnie częściej ujawniali tendencję do wycofywania się z sytuacji konfliktu (rys. 9). Przekonanie o braku wpływu na sytuację sprawia, że próbują oni unikać konfliktów, przerzucając na inne osoby odpowiedzialność za ich rozwiązanie. Z kolei nauczyciele o skrajnie wewnętrznym umiejscowieniu kontroli mogą obawiać się konfliktu jako potencjalnej porażki, za którą czują się odpowiedzialni. Umiarkowane wewnętrzne umiejscowienie kontroli może oznaczać zróżnicowane traktowanie możliwości wpływania na rezultaty działań w zależności od uwarunkowań tkwiących w sytuacji (por. B. Braun 1984). Nauczyciele o takim umiejscowieniu kontroli najefektywniej radzą sobie w sytuacji konfliktu, trafnie spostrzegając zakres swego wpływu na przebieg i rezultaty tych sytuacji.

Prezentowane rezultaty ukazują rozbieżność między teoretycznymi poglądami a praktyką wychowawczą. Badani nauczyciele w większości obawiają się konfliktów w szkole, traktując je jako „zło konieczne”. Z trudem dopuszczają możliwość, że sami są stroną i przyczyną tych konfliktów. Taka postawa stanowić może przeszkodę w próbach poszukiwania porozumienia z uczniem. Ponadto nauczyciele są przekonani o swej szczególnej roli i odpowiedzialności za rozwiązanie konfliktów w klasie. Deklarowana przez nich gotowość współpracy z uczniem w celu rozwiązania konfliktu jest, jak sądzimy, bardziej wyrazem pragnień nauczyciela niż przejawem realnych umiejętności. Wyniki wskazują zarazem, że większe szanse efektywnego rozstrzygnięcia sporów z uczniem mają nauczyciele posiadający umiarkowanie pozytywny stosunek do własnej osoby i przekonani o swym relatywnym wpływie na otoczenie.

Sztuka spierania się, jak pisze E. Woydyłło, to sztuka współżycia z ludźmi. „Różnica między kłótnią a sporem jest taka, jak między wojną a okrągłym stołem. W czasie sporu staramy się wzajemnie przekonywać, w trakcie kłótni zwalczamy się nawzajem” (E. Woydyłło 1996). Nauczyciel i uczeń mogą mieć różne zdanie i być przeciwnikami lub partnerami. Opanowanie przez nauczycieli sztuki spierania się z uczniami stworzy realne szanse na „wychowanie bez porażek”.

Literatura

- Braun B. (1984) *Spostrzeganie odrębności „ja” – „inni ludzie” a umiejscowienie kontroli*, „Studia Psychologiczne”, t. 22/2, s. 117–132.
- Czwartosz E. (1989) *Spoleczna wiedza o trudnościach wychowawczych*, w: *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, red. A. Gurycka, Warszawa.
- Dąbrowski P. (1990) *Praktyczna teoria negocjacji*, Warszawa.
- Drwal R. L. (1978) *Poczucie kontroli jako wymiar osobowości – podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań*, w: *Materiały do nauczania psychologii*, seria 3, t. 2, Warszawa.
- Fisher R., Ury W., Patton B. (1994) *Dochodząc do TAK. Negocjowanie bez poddawania się*, Warszawa.
- Gordon T. (1995) *Wychowanie bez porażek*, Warszawa.
- Gurycka A. (1989) *Błędy wychowawcze nauczycieli*, w: *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, red. A. Gurycka, Warszawa.
- Gut J., Haman W. (1993) *Docenić konflikt. Od walki i manipulacji do współpracy*, Warszawa.
- Jarymowicz M. (1979) *Modyfikowanie wyobrażeń dotyczących „ja” dla zwiększania gotowości do zachowań prospołecznych*, Wrocław.
- Johnson D. W. (1985) *Umiejętności interpersonalne i samorealizacja*, Warszawa.
- Mastenbroek W. (1996) *Negocjowanie*, Warszawa.
- Materiały pomocnicze dla uczestników seminarium negocjacyjnego*, (1991), Warszawa.
- Nęcki Z. (1995) *Negocjacje w biznesie*, Kraków.
- Pluta T. (1985) *Konflikty interpersonalne w klasie szkolnej*, „Oświata i Wychowanie”, nr 4.

- Reykowski J. (1992) *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość*, w: *Psychologia ogólna*, red. T. Tomaszewski, Warszawa.
- Ross A., Webber R. (1984) *Zasady zarządzania organizacjami*, Warszawa.
- Rylke H. (1979) *Konflikty na terenie klasy*, „Oświata i Wychowanie”, nr 18.
- Rylke H., Klimowicz G. (1992) *Szkola dla ucznia. Jak uczyć się życia z ludźmi*, Warszawa.
- Skarżyńska K. (1981) *Spostrzeganie ludzi*, Warszawa.
- Stoner J., Wankler Ch. (1994) *Kierowanie*, Warszawa.
- Szczutkowska K. (1979) *Jak układają się stosunki między młodzieżą a nauczycielami*, „Oświata i Wychowanie”, nr 18.
- Szlezynghier-Gralewska J. (1982) *Poziom samoakceptacji nauczycieli czynnych zawodowo*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3/4.
- Uniszewski Z. (1993) *Konflikty i negocjacje*, Warszawa.
- Wojciszke B. (1983) *Mechanizmy wpływu struktury „ja” na zachowanie*, w: *Poznawcze regulatory funkcjonowania społecznego*, red. M. Jarymowicz, Z. Smoleńska, Warszawa.
- Woydyłło E. (1996) *Spierajmy się*, „Twój Styl”, nr 8(73).
- Wójcik E. *Przekonania nauczycieli wobec konfliktów szkolnych oraz w odniesieniu do własnej osoby a ich funkcjonowanie w roli kierownika klasy*, nie publ. praca magist.
- Zaborowski Z. (1985) *Obraz własnej osoby nauczyciela. Atrybucja i poczucie kontroli w pracy nauczyciela*, „Oświata i Wychowanie”, nr 6.