

Anna Skowronek

Konflikty we współczesnej szkole i metody ich rozwiązywania

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 12, 59-88

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.

Anna Skowronek

KONFLIKTY WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE I METODY ICH ROZWIĄZYWANIA

Strumień zmian płynie z takim przyspieszeniem, że wywiera to zasadniczy wpływ na nasze pojmowanie czasu, rewolucjonizuje tempo życia codziennego i zmienia zasadniczo sposób odczuwania otaczającego nas świata. Zalamują się zdolności adaptacyjne człowieka. Czy potrafi on radzić sobie w tym nowym społeczeństwie? Czy sprostą jego imperatywom? A jeśli nie, czy potrafi zmienić te imperatywy?

A. Toffler *Szok przyszłości*

Dzisiejszy świat to ogromnie szybkie i głębokie przemiany cywilizacyjne, zaskakująco szybki rozwój techniki, technologii produkcji, informatyki. Współczesny człowiek nie nadąża za wiedzą, która rośnie w tak przyspieszonym tempie, niekorzystnym dla psychiki większości ludzi. Również gwałtowne przemiany polityczne, gospodarcze i społeczne w naszym kraju źle wpływają na poczucie bezpieczeństwa, stabilności i pewności całego społeczeństwa co do naszej wspólnej i indywidualnej przyszłości. Niepewność, frustracja i stres, wywołane problemami dnia codziennego i zmaganiem się z nimi, niewątpliwie rzutują na nasze postawy i zachowanie się, a przede wszystkim na bardziej konfliktowe relacje z innymi.

Problem ten nie omija niestety i szkoły. W szkolnictwie zauważa się wzrost wszelkiego rodzaju napięć i konfliktów między uczniami, nauczycielami i rodzicami. W dzisiejszych realiach możemy znaleźć wiele nowych czynników konfliktogennych. Powolne reformy edukacyjne, tradycyjność celów kształcenia i wychowania, niedoskonałość metod, form i programów nauczania, warunków pracy i środków dydaktycznych oraz kadry nauczycielskiej, pauperyzacja stanu nauczycielskiego sprzyja powstawaniu sytuacji konfliktowych w szkołach. Dołączają do tego jeszcze stres, poczucie zagrożenia, wyobcowania nie tylko wśród młodych ludzi, ale także nauczycieli, co stanowi kolejne przyczyny konfliktów. Najbardziej niepokojące jest to, że następstwa konfliktów w szkole wywołują coraz więcej nerwic, zaburzeń osobowości, czynów samobójczych wśród młodego pokolenia. Wynika to najczęściej ze słabej od-

porności psychicznej i fizycznej, niemożności sprostaną wymogom współczesnej szkoły i współczesnego świata. Większość nauczycieli i uczniów ma świadomość, że dzisiejsza szkoła jest pełna zatargów i sporów. Jednak zbyt mało robi się w tym kierunku, aby tę sytuację zmienić. Nieliczni, przekonani, że „pragnienie zjednoczenia się z drugim człowiekiem jest najpotężniejszym dążeniem ludzi”, próbują szukać sposobów rozwiązywania konfliktów. Pozytywną rolę w tym względzie spełniają obecnie rzecznicy praw ucznia, chociaż ciągle jeszcze niedoceniani, a nawet odsuwani od spraw spornych przez kierownictwa szkół. Młodzież szkolna i kadra pedagogiczna nie posiadają wiedzy i umiejętności komunikowania się, asertywnego zachowania w takim stopniu, aby polepszyć wzajemne stosunki, a tym samym konstruktywnie rozwiązywać konflikty. Szkoła powinna więc nauczyć dzieci, jak żyć z innymi ludźmi, wprowadzając treningi pożądaných do tego celu umiejętności, rozwiązując pozytywnie bieżące konflikty oraz właściwie zapobiegając im. Niektóre szkoły odważnie podjęły ten problem, potwierdzając, że poprawa stosunków w szkole jest możliwa i zależy w głównej mierze od wykazania chęci porozumienia i pogłębienia swej wiedzy.

Poniższe opracowanie przedstawia problem konfliktów we współczesnej szkole oraz metody ich rozwiązywania, skupiając się przede wszystkim na determinantach kontaktów międzyludzkich.

Źródła i przyczyny konfliktów w szkole

Istnienie konfliktów odnotowuje się od początku historii ludzkości. Powołując się na odwieczną walkę dobra i zła, można powiedzieć, że konflikty są nieodłącznym elementem życia człowieka. W tym miejscu wydaje się słuszne stwierdzenie, że konflikt jest wpisany w byt i naturę człowieka i tutaj możemy upatrywać źródeł konfliktów. Już Kartezjusz pisał, że konflikt może powstać w duszy człowieka i jest wtedy konfliktem między popędami naturalnymi i wolą, między tym, czego chce „ciało przy pomocy swych tchnień życiowych i dusza przy pomocy swej woli” (B. Suchodolski 1967, s. 55).

Spróbujmy więc poznać konfliktotwórczą naturę człowieka i znaleźć w niej źródła i przyczyny konfliktów. Przede wszystkim, aby na konkretnym podłożu konfliktowym doszło do rzeczywistego konfliktu, konieczne jest uświadomienie sobie przez danych ludzi istniejących sprzeczności interesów, własnej krzywdy, wzajemnej wrogości itp. stanów faktycznych. Do pojawienia się konfliktu konieczna jest więc świadomość i osobiste zaangażowanie ludzi uwikłanych w dane sytuacje konfliktowe, chociaż konflikty mogą także wynikać z sytuacji konfliktowych. Każda sytuacja konfliktowa może doprowadzić do

wybuchu konfliktu, przyczyna lub przyczyny powodujące konflikt działają wtedy jak detonator.

Źródeł konfliktów możemy dopatrywać się głównie w naszej osobowości. W zależności bowiem od struktury osobowościowej, przewagi pewnego typu doświadczeń oraz odniesionych porażek i powodzeń kształtują się odpowiednio silne motywy działania, aspiracje i cele życiowe oraz pożądaniami realizowane w aktach stałej wymiany stosunków międzyludzkich. Zdobywane doświadczenia promieniują na całe postępowanie i wpływają na utrwalenie się w jednostce określonych sposobów porozumień. Powstałe w wyniku doświadczeń nawykowe formy kontaktów z ludźmi mogą wyrażać stosunek przychylności, rezerwy, dystansu, obojętności, wyczekiwania, czy też wrogości (J. Poplucz 1973, s. 16). Z kolei to decyduje o tym, czy dana osoba jest konfliktowa i często popada w konflikty, czy też stara się ich unikać. Np. człowiek z osobowością lękową stale odczuwa, że spotka go coś złego. Jest nastawiony na to, że ze strony otaczającego świata czekają go tylko same przykrości i że nigdy nie może wyjść zwycięsko ze starcia z otoczeniem. Boi się życia i boi się śmierci. Bezpośrednią reakcją na takie zagrożenie może być ucieczka lub agresja. W pierwszym wypadku zakłada się własną klęskę, w drugim klęskę otoczenia. Oczywiście trudno z takim człowiekiem wytrzymać, wchodzi on co chwila w konflikty ze swoim otoczeniem (A. Kępiński 1995, s. 298).

Podobnie uczniowie i nauczyciele z osobowością neurotyczną, nerwicową to osoby konfliktowe, z reguły nie zrównoważone, uczulone, nadwrażliwe, o nieadekwatnej samoocenie, uszczypliwe, nadmiernie ambitne. Próbując zaś scharakteryzować osobowość jednostek wywołujących konflikty, należy wymienić osoby mało obowiązkowe, rygorystyczne i zarozumiałe, skłonne do intryg, obmowne i interesowne, mało opanowane, nieprzystępne, niezaradne, zmienne (J. Poplucz 1973, s. 163–181).

Niepokojący jest fakt, że współczesna szkoła staje się częstokroć szczególnym źródłem lęku dla dzieci, prowadząc do wystąpienia zespołu zwanego fobią szkolną. Wyróżnia się dwa zespoły fobii szkolnych. Pierwszy dotyczy dzieci, które odczuwają lęk, rozpoczynając naukę w szkole, negatywnie oceniając rozstanie z rodziną (a więc można mówić o lęku separacyjnym). Drugi jest wynikiem trudności i niepowodzeń szkolnych oraz świadomości, że jest się przedmiotem oceny (W. Tłokiński 1993, s. 73). Przeżywany przez dziecko lęk przed szkołą jest następnie przyczyną niepowodzeń szkolnych. Najpierw uczeń miewa trudności w opanowaniu materiału z danego przedmiotu, zaczyna wagarować, a w końcu staje się „nieznośny” dla szkolnego otoczenia, rozniecając konflikty.

Źródeł konfliktów można upatrywać również w temperamencie, ponieważ osoby silnie reaktywne są bardziej wrażliwe a zarazem mniej wydolne, mniej odporne, bardziej konfliktowe w porównaniu z mało reaktywnymi. Uczniowie

nadpobudliwi ruchowo, gdy nie mogą zaspokoić potrzeby aktywności w warunkach stworzonych im przez szkołę i dom, kierują swoją aktywność na zachowanie społecznie nie kontrolowane i niepożądane (J. Strelau 1990, s. 194, 209).

Ogromny wpływ na nasze zachowania ma też motywacja. Szczególnie u osoby, która kieruje się silną motywacją agresywną (zawiść, wrogość; zazdrość) można będzie obserwować występowanie czynników agresywnych sprzyjających wywołaniu konfliktu z otoczeniem (T. Tomaszewski 1976, s. 608).

Źródłem konfliktów i ich przyczyną bywa często frustracja i stres przeżywane przez nauczycieli i uczniów. W stanie frustracji (rozumianej jako bezpośredni efekt wystąpienia przeszkody, czyli przerwania ciągu czynności ukierunkowanych na zrealizowanie określonego celu) jednostka przeżywa konflikty motywacyjne i poznawcze. Następstwem tych konfliktów wewnętrznych jest często zachowanie o charakterze obronnym. Cel, jakim jest rozwiązanie stojącego przed jednostką zadania, zostaje zastąpiony przez nowy cel – zaatakowanie osoby lub przedmiotu, będącego źródłem frustracji, ucieczką z trudnej emocjonalnie sytuacji, zachowanie za wszelką cenę pozytywnego mniemania o sobie samym, itp. W takim przypadku frustracja może objawiać się w agresji i stać się przyczyną konfliktów (A. Frączek, M. Kofta 1976, s. 641).

Zjawisko stresu w szkole jest również nam dobrze znane, choćby z własnych doświadczeń. Ogólnie mówiąc, stres to zespół zmian fizjologicznych organizmu, pojawiających się w odpowiedzi na działania bodźców szkodliwych. Do sytuacji trudnych, a jednocześnie czynników stresowych zaliczyć można: zakłócenia, zagrożenia, sytuacje deprywacji (niezaspokojenie własnych potrzeb lub nieosiągnięcie zamierzonych celów) obciążenia i przeciążenia. Narastający stres wywołuje zmiany w dziedzinie ekspresji emocjonalnej i w stopniu jej kontroli. W fazie destrukcji mechanizmy kontrolne ulegają czasowemu wyłączeniu: ludzie wykazują skłonności do gwałtownych wybuchów emocjonalnych, nie liczą się ze zdaniem innych i z ich opinią, a nawet postępują w sposób jaskrawo niezgodny z aprobowanymi przez siebie normami i regułami zachowania (A. Frączek, M. Kofta 1976, s. 651, 667). Na gruncie szkolnym stres u uczniów mogą wywołać m.in.: jednostronne metody nauczania, wielogodzinne zachowywanie ciszy na lekcjach, stałe domaganie się wysokich osiągnięć, częste klasówki i kontrole wyników wywołujące lęk, nieżyczliwe traktowanie uczniów przez niektórych nauczycieli, wreszcie wygórowane ambicje rodziców (W. Okoń 1987, s. 288).

Przyczyn konfliktów w szkole możemy dopatrywać się w konfliktach rodzinnych uczniów. Nieporozumienia z ojcem, matką i starszą rodziną występują w około 55–65% populacji uczniów, przy tym bardziej konfliktowi są

chłopcy niż dziewczęta (W. Pomykało 1993, s. 286). Konflikty w domu rodzinnym są często przenoszone przez uczniów na grunt szkolny. Dziecko nie potrafi bowiem panować nad swoimi emocjami w takim stopniu, jak dorośli, dlatego problemy rodzinne ucznia wpływają na relacje z rówieśnikami oraz nauczycielami i decydują o ich konfliktowym charakterze. Negatywne wzorce zachowań rodziców w sytuacjach konfliktowych rzutują na podobne postępowanie ich dzieci, przede wszystkim dlatego, że nie mogą uciec od świata, w którym żyją. Problemy, z jakimi borykają się ich rodziny, dyktują im styl życia, przejmowany przez dzieci drogą modelowania. Konflikty między członkami rodzin, spożywanie alkoholu, przemoc sprzyjają narastaniu niepowodzeń szkolnych, depresji, stresów, konfliktów z otoczeniem, a w konsekwencji coraz częściej wśród dzieci dochodzi do samobójstw.

Przyjrzyjmy się teraz bliżej przyczynom konfliktów tkwiących w nauczycielach i uczniach. Uczniowie wykazują tendencję do doszukiwania się przyczyn zatargów głównie w niewłaściwych zachowaniach nauczycieli, ale nie we własnych. Zarzucają nauczycielom: niesprawiedliwe oceny, nietaktowne zachowanie, ośmieszanie, drwiny, niesłuszne wyzywanie, posądzenia uczniów, nadmierne wymagania, nielojalność, stosowanie kar fizycznych, niedbalstwo, obojętność na sprawy uczniów, łamanie więzi ucznia z klasą (Z. Plewicka 1977, s. 39). Również negatywny stosunek lub niezbyt dobre nastawienie nauczyciela do klasy powoduje, że uczniowie uważają, że nauczyciel nie lubi ich klasy i sami podobnie reagują. Stosunek uczniów do nauczyciela ulega również zakłóceniu, gdy: nauczyciel nie ma wobec uczniów odpowiedniego urzędowego dystansu, lub gdy zachowuje za duży dystans, gdy nie wypełnia regularnie swoich obowiązków zawodowych, bądź przesadza w ich realizowaniu, gdy nadmiernie włącza elementy osobisto-ludzkie we wzajemne ustosunkowania (J. Stefanowicz 1976, s. 23).

Styl oddziaływań wychowawczych ma także duże znaczenie dla prawidłowych relacji nauczyciel – uczeń. Na pewno preferowany przez nauczyciela styl autokratyczny, sprowadzający się do odgórnego regulowania wszystkich zachowań wychowanków, bez odwoływania się do ich opinii, będzie źródłem jego konfliktów z uczniami. Jeśli chodzi o przyczyny tkwiące w młodzieży, to rodzice i nauczyciele stwierdzają, że przyczyną złych konfliktowych wzajemnych stosunków jest jej lenistwo, niesystematyczność, chaotyczność w pracy szkolnej i domowych zajęciach. W dalszej kolejności wymieniają skrytość, izolację, nerwowość, wybuchowość, agresywność, zmęczenie, krytycyzm, samodzielność sądów, upór, nieposłuszeństwo, zawziętość (J. Skorupska-Sobańska 1967, s. 76). Z kolei do źródeł konfliktów między uczniami możemy zaliczyć: zaczepki i wyśmiewanie, krewkość temperamentu, niesłuszne posądzenia, obmowę, egoizm, zdradę, nieodwzajemnienie lub odtrącenie uczuć, rywa-

lizację o stopnie, o powodzenie u płci przeciwnej, brak kultury w zachowaniu się (Z. Plewicka 1977, s. 43). Konflikty między grupami uczniów powstają głównie na tle rywalizacji o względy chłopców i o stopnie szkolne. „Paczki” chłopców rywalizują o władzę nad klasą, o prestiż w sporcie, nieraz o prestiż lokalno-środowiskowy. Zatargi między grupami dziewcząt i chłopców natomiast mają wyraźny podkład erotyczny, zaczepno-obronny (Z. Plewicka 1977, s. 46).

W zespołach nauczycielskich do konfliktu może dojść w wyniku sprzecznych interesów, wadliwego podziału pracy i korzyści, hamowania inicjatyw, niedostatku informacji, niewłaściwego stylu kierowania, a co się z tym wiąże nieodpowiedniego kierowania i oceny pracowników. Wśród innych przyczyn znajdują się pretensjonalność ludzi, ich niezdyscyplinowanie, plotki, niesprawna organizacja i mała troska o sprawy bytowe (J. Poplucz 1973, s. 52). Będą to również: zróżnicowanie wynagrodzeń poszczególnych osób zajmujących różne pozycje w strukturze organizacyjnej (chodzi tutaj nie tylko o wynagrodzenie pieniężne, ale również o takie dobra, jak władza, prestiż itp.), podział nagród między pracownikami, rywalizacja o stanowiska (T. Tyszka 1978, s. 11). Zauważa się np. coraz częściej niezdrową rywalizację nauczycieli o korepetycje, które stanowią źródło niemałych dochodów.

Przejawy konfliktów w szkole

Przejawem konfliktów w szkole są różnorodne reakcje ujawniane w sytuacjach konfliktowych, zaobserwowane w zachowaniu osób uczestniczących w konflikcie. Według Bussa i Durkee przejawem konfliktu mogą być następujące formy zachowań: napastliwość fizyczna, napastliwość słowna, napastliwość pośrednia (zarówno okrężna, jak nie skierowana przeciw komuś określönemu), negatywizm, podejrzliwość, uraza, drażliwość, poczucie winy (A. Frączek, I. Pufal-Struzik 1996, s. 139). Złość i gniew to najczęstsze przejawy konfliktu. Możemy podzielić je na dwie główne kategorie: 1) zachowania pasywne – wiążące się z reakcją ucieczki, a także z tłumieniem, odrzuceniem i negacją uczuć złości, 2) zachowania agresywne również związane z reakcją ucieczki oraz z użyciem słowa i siły fizycznej w celu wyrządzenia krzywdy innym (G. Lindenfield 1995, s. 55). Wszystkie te formy zachowania charakteryzują nauczycieli i uczniów w sytuacjach konfliktowych.

Próbując przeanalizować zachowania nauczycieli i uczniów w takich sytuacjach, warto przytoczyć następujące wyniki badań: 66,05% badanych nauczycieli stwierdziło, że w fazie rozwinięcia konfliktu miały miejsce akty agresji, 77,22% respondentów podało, że agresywni byli przede wszystkim uczniowie, 18,05% oceniło własne zachowania jako zbyt agresywne, a 17,19% oceniło

tak zachowania obu stron w konflikcie. Agresja nauczycieli ujawniała się najczęściej w wypowiedziach o agresywnej treści kierowanej do ucznia (44,54%), w podniesionym tonie głosu, aż do krzyku (34,72%, oraz pełnych agresji gestach (16,66%), rzadziej mimice (2,77%). Spora grupa uczniów kierowała do nauczycieli wypowiedzi pełne agresji (55,55%) lub agresywnie wypowiadała się na ich temat do innych uczniów (55,55%). Dominujące u nauczycieli emocje, towarzyszące konfliktowym relacjom z uczniami, wyrażały ogólne zdenerwowanie (27,99%), gniew i urazę (27,99%), bezsilność (11,76%) oraz przykrość, smutek, poniżenie, zdziwienie itp. (po 5,88%). Uczniowie uznali, że agresywni byli częściej nauczyciele, a formy tej agresji to przede wszystkim: złośliwość w wypowiedziach (lekceważenie, brak przychylności, obrażanie, poniżanie 44,95%). Ponadto nierzadkie były pogroźki i szantażowanie ucznia konsekwencjami jego zachowań, co zwykle prowadziło do eskalacji konfliktu (12,12%). Zdarzały się również agresywne czyny w zachowaniach nauczycieli, takie jak: szarpanie, bicie linijką itp. (15,15%). Emocje powstałe w wyniku konfliktu są u uczniów silniejsze i częściej negatywne, niż u nauczycieli. Dominują wśród nich irytacja i złość, nawet ukryta nienawiść (44,11%), rozgoryczenie z powodu poczucia niesprawiedliwego potraktowania przez nauczyciela (23,52%) (A. Frączek, I. Pufal-Struzik 1996, s. 103).

W wyniku badań stwierdzono również, że wśród budzących sprzeciw zachowań nauczycieli w roku 1993 można wyróżnić takie kategorie, jakie uczniowie wyróżniali w 1986 roku. Podobnie jak przed laty odnotowano naruszenie godności ucznia, które wyraża się poprzez: „traktowanie jak rzeczy, które się odpytuje i nic więcej”, „ośmieszanie przed klasą”, „poniżanie”, dalej kolejno „straszenie szkolne”, czyli straszenie przy użyciu technik kontroli i oceny wiadomości. Obecna jest presja dydaktyczna: „stałe sprawdziany”, ogromny reżim nałożony na uczniów, a także złośliwa presja dydaktyczna: „mściwe sprawdziany”, „kartkówka po to, aby przyłufić całej klasie”. Wymieniano też agresję słowną, demonstrowanie władzy: „pokazują, że uczeń nie ma prawa głosu”, „pokazują, że uczeń to zero”. Odnotowano także brak kwalifikacji merytorycznych nauczyciela skutkujący agresją: „nie umiały dobrze wytłumaczyć i zaraz krzyczały”. Zdecydowanie często podkreślano brak merytorycznych kwalifikacji nauczyciela i presję dydaktyczną. Ta ostatnia oraz demonstrowanie władzy uzyskują tę samą wysoką pozycję, można więc stwierdzić, że opresyjność szkoły przyjęła w obecnej szkole formy bardziej nasilone, a jednocześnie formy bardziej zakamuflowane (A. Frączek, I. Pufal-Struzik 1996, s. 114). Sądzę, że fakt ten świadczyć może o dużej liczbie konfliktów wewnętrznych nauczycieli oraz konfliktów ukrytych w relacjach nauczyciel – uczeń.

Przejawem konfliktów nauczycieli z uczniami mogą być podejmowane przez nauczycieli represyjne formy zachowań. „Represywnymi” będą takie

działania pedagogiczne, które są „surowymi sposobami oddziaływań wychowawczych, mających na celu stłumienie niepożądanych zachowań uczniów”. Z wypowiedzi uczniów wynika, że w ok. 30% badanych szkół stosowane są przez nauczycieli różnego rodzaju działania represyjne w formie fizycznej. Do najbardziej drastycznych należy kopanie nogą, deptanie po uczniu leżącym na ziemi, podnoszenie za głowę do góry („wieszanie”), przyciskanie do ściany, przytrząskiwanie w drzwiach itp. Często represje te mają charakter incydentalny i są trudne do wykrycia (A. Frączek, I. Pufal-Struzik 1996, s. 155).

Werbalne formy zachowań represyjnych nauczycieli są jeszcze bardziej powszechne niż kary fizyczne. Są to m.in. przezwiska, aroganckie, a nawet wulgarne słowa, przekleństwa, szyderstwa, plotkarstwo i poniżanie ucznia.

Pamiętać jednak musimy, że we współczesnej szkole uczeń nie jest już jedyną „ofiara” prześladowań. Coraz częściej zdarzają się przypadki, w których nauczyciel zostaje „ofiara” – ucznia. Mam tu na myśli zastraszanie nauczycieli przez niektórych uczniów (często mających kontakt z przestępczością), wymuszanie na nauczycielu pozytywnej oceny czy promocji do następnej klasy pod groźbą pobicia, zniszczenia mienia. Jest to oczywiście zjawisko trudne do wykrycia, tym bardziej że ukrywane przez zastraszanych nauczycieli, często nie mających odwagi przyznać się do swojej bezsilności.

Jednostki niedostosowane społecznie i patologiczne w szkole są sprawcami aktów agresji, przemocy, oraz – co jest faktem najtragiczniejszym – zabójstw nieletnich. Przerażające jest również, że często te dramatyczne wypadki mają źródło, w jakby się wydawało, błahych konfliktach między uczniami.

Przejawem istnienia konfliktów w relacjach uczeń – uczeń, mogą być następujące zachowania: brak solidarności: „byli niesolidni”, „skarżypcyctwo”, „lizusy”; stosowanie używek, jak papierosy, alkohol, narkotyki; niewłaściwe zachowania wobec starszych: „byli chamscy wobec nauczycieli”, „chamskie gesty do starszych”; agresja słowna: „klęli, wciąż mnie przezywali”; demonstrowanie władzy: „gnębienie”, „wyżywanie się na młodszych”; agresja fizyczna; „bili” (A. Frączek, I. Pufal-Struzik 1996, s. 116).

Często pierwszym przejawem konfliktu w klasie szkolnej może być nieautentyczność nauczyciela, która wyraża się w braku szczerego, spontanicznego zachowania, bycia sobą, integracji uczuć i wypowiedzi z zachowaniem. Jest ona szybko i negatywnie odbierana przez uczniów, stając się ogromną barierą w nawiązaniu prawidłowych relacji z uczniami.

Rodzaje konfliktów. Psychologiczna teoria gier

Próbując sklasyfikować konflikty szkolne, po pierwsze, wyróżniłabym podział konfliktów ze względu na podejmowane decyzje w sytuacji konfliktu.

Podejmowanie decyzji w sytuacjach konfliktowych psychologowie nazywają grami. Gra jest sformalizowanym modelem wszelkich sytuacji konfliktowych. Działania, które wybierają gracze, nazywamy strategiami, a wyniki decyzji wypłatami. W relacjach dwuosobowych wyróżniamy następujące rodzaje gier:

1) Gry o sumie zerowej – są modelem sytuacji ściśle konfliktowej, w której interesy ludzi są całkowicie sprzeczne. W ścisłym konflikcie jeden człowiek wygrywa dokładnie tyle, ile drugi przegrywa.

2) Gry o sumie niezerowej – są modelem sytuacji częściowo konfliktowej, w której sprzeczność interesów nie jest całkowita, co więcej w sytuacjach tych mogą istnieć cele wspólne. Obaj partnerzy mogą jednocześnie wygrać bądź przegrać pewną wartość (T. Tomaszewski 1975, s. 558).

Sytuacje konfliktowe, w których ludzie dążą do całkowicie sprzecznych celów i w których suma wygranych równa się zeru, dość rzadko występują w życiu. Najczęściej zdarzają się gry o sumie niezerowej.

W grach dwuosobowych o sumie niezerowej postępowanie graczy może być uruchamiane i sterowane przez następujące motywy:

1) Motyw kooperacji, czyli współdziałania – gracze dążą do tego, aby ich łączne korzyści były największe.

2) Motywy indywidualistyczne – motywują graczy do zwiększenia swojej bezwzględnej wygranej, nie interesując się wygranymi przeciwnika.

3) Motywy rywalizacji – gracze chcą zmaksymalizować swoją względną wygraną (aby osiągnąć wypłatę większą niż przeciwnik) (J. Koziński 1970, s. 47).

Przedstawione powyżej motywy proste mogą się łączyć w motywy złożone, które znacznie lepiej obrazują rzeczywiste motywy człowieka. Wyróżniamy więc:

1) Złożony motyw kooperacyjno-indywidualistyczny – gracz zmierza do osiągnięcia wysokiej wspólnej wygranej oraz do zapewnienia sobie wysokiej korzyści.

2) Złożony motyw indywidualistyczno-rywalizacyjny – gracz stara się maksymalizować zarówno własną wygraną, jak i różnicę wygranych.

3) Złożony motyw rywalizacyjno-kooperacyjny – gracz dąży do maksymalizacji wspólnej wygranej oraz do zwiększenia różnicy wygranych (J. Koziński 1970, s. 50).

Typologie konfliktów szkolnych

Z. Plewicka dzieli konflikty szkolne ze względu na osoby biorące w nich udział, a mianowicie: uczeń – nauczyciel, uczeń – uczeń, uczeń – grupa uczniów, grupa uczniów – grupa uczniów.

Konflikty uczniów z nauczycielami (U – N)

Najbardziej kontrowersyjnymi sytuacjami w układzie U – N są oceny szkolne. Uczniowie z reguły obwiniają nauczycieli o zaniżanie ocen, niedocenywanie wysiłku ucznia szczególnie mniej zdolnego, niezauważanie jego poprawy, faworyzowanie wybranych uczniów, stawianie ocen niedostatecznych nie za wyniki w nauce, ale za inne wykroczenia. Uczniowie wykazują skłonność do oceniania swoich postępów w nauce miarą włożonego w nie wysiłku (który często przeceniają), a nie miarą końcowego efektu, który z kolei jest podstawą oceny dla nauczycieli.

Nietaktowne zachowania się niektórych nauczycieli stanowią kolejną grupę czynników konfliktotwórczych. W sytuacjach takich nauczyciele nieopatrznie dewaloryzują cechy wyglądu, zachowania się, charakteru, a nawet ogólnej wartości ucznia jako człowieka. Lekko wypowiedziane słowa – „Z ciebie i tak nigdy nic nie będzie” – ciężko zapadają w świadomości niejednego ucznia. „Rozstrojone nerwy” nauczyciela przejawiają się w nadmiernie surowych, poniżających karach bez dostatecznych dowodów przewinienia. „Prokuratorska” postawa nauczyciela, nieuzasadnione podejrzenia, brak zaufania są percypowane przez uczniów jako akty wrogie, niszczące ich wartości moralne.

Mniejszą liczbę powodów do zatargów stwarzają sytuacje konfliktowe wynikające z nielojalności nauczyciela wobec ucznia. Jest to najczęściej niedotrzymanie słowa lub niedyskrecja nauczyciela odnośnie do powierzonych mu „tajemnic klasy”. Jeszcze rzadziej miewa miejsce, ale zdarza się naruszanie przez nauczyciela więzi osobistych między uczniem a jego środowiskiem rówieśniczym, kiedy przenosi się karnie ucznia z klasy do klasy lub do innej szkoły albo kiedy usiłuje się wydobyć od ucznia „zeznanie” dotyczące przewinień grupy, z którą jest żyty (Z. Plewicka 1977, s. 39–42).

Konflikty uczniów z rówieśnikami w szkole

Zatargi rówieśnicze można podzielić na: zatargi indywidualne w dziale uczeń – uczeń, indywidualno-grupowe: uczeń – grupa uczniów oraz konflikty między grupami formalnymi i nieformalnymi.

Konflikty uczeń – uczeń (U – U)

U chłopców częściej dochodzi do bójek, u dziewcząt do kłótni i długotrwałej obrazy. Charakterystyczne są bójkę bez motywu agresji, kiedy to zaczepka, drwina jest okazją do próby sił i wykazania własnej sprawności bez chęci krzywdzenia przeciwnika. Głównym motywem jest zdobycie uznania w gronie rówieśników. Konflikty między dziewczętami przejawiają się z reguły w agresji werbalnej. Jeśli dotyczą braków w aparycji pozostawiają często mocny ślad

w ich psychice. Popularność uczennicy w klasie zależy bowiem w dużej mierze od jej wyglądu zewnętrznego, który ma wpływ nie tylko na pozycję społeczną w grupie, ale i na samoocenę.

Konflikty na tle rywalizacji o stopnie mają zwykle uczniowie dobrzy i bardzo dobrzy. Wprawdzie nie każda rywalizacja sprowadza nieuchronnie zatarg, ale zawsze stanowi okoliczność sprzyjającą jego powstawaniu na zasadzie konfliktu interesów (Z. Plewicka 1977, s. 43).

Konflikty uczeń – grupa uczniów

Powstają najczęściej na tle izolacji społecznej lub różnic pochodzenia społecznego. Izolację społeczną przeżywają konfliktowo często uczniowie „nowi” oraz uczniowie klas pierwszych szkół ponadpodstawowych, mający trudności w nawiązywaniu kontaktów. Znikoma ilość wzajemnych informacji stanowi irracjonalne podłoże niechęci lub obojętności grupy do jednostki, która odwzajemnia się grupie tym samym. Nauczyciele, nie mając rozeznania w sytuacjach społecznych w klasie, nie interweniują pedagogicznie, a uczeń pozostaje wyobcowany z gromady niekiedy przez kilka lat wspólnego uczęszczania do szkoły. Tendencje niwelacyjne do przeciętnego poziomu członków w grupie wydają się bardzo silne w środowisku uczniowskim. Zarówno uczniowie nieprzeciętnie zdolni, jak i mało zdolni „dwójkarze” są często nieakceptowani i narażani na dokuczliwe zaczepki, przede wszystkim z racji swojej odmienności od reszty. Stroną napastującą jest zwykle grupa nieformalna.

Konflikty grupa uczniów – grupa uczniów

Grupy uczniów organizują się spontanicznie zarówno dla obrony swoich interesów, jak i zwiększenia poczucia bezpieczeństwa poszczególnych jednostek. Zatargi między „paczkami” dziewcząt powstają głównie na tle rywalizacji o względy chłopców i o stopnie szkolne. Dziewczęta zrzeszają się w zależności przede wszystkim od nastawienia do wiedzy. Wśród starszych, 16-letnich dziewcząt wyróżniono 4 grupy o nazwach: „spokojne”, „grzeczne”, „gimnastyczki”, „naukowe” (A. Janowski 1995, s. 79). Antagonistyczne „paczki” chłopców rywalizują o władzę nad klasą, o prestiż w sporcie. W klasach pierwszych ponadpodstawowych zaznaczają się zatargi między uczniami drugorocznymi a nowo przyjętymi. Najkorzystniejszym wzmocnieniem pozycji nowych są postępy w nauce, za które chwalą nauczyciele (wzmocnienie społeczne). Drugorocznicy raczej tego nie mogą się spodziewać. W tych okolicznościach „walka o władzę” podnosi motywację do nauki uczniów nowych. Zatargi między grupami dziewcząt i chłopców mają wyraźny podkład erotyczny, zaczepno-obronny. Liczba ich stopniowo zwiększa się od klasy VIII szkoły podstawowej do klasy III szkoły średniej, przebiegając równoległe do nasilania się

potrzeb seksualnych. Dziewczęta zwykle są dojrzsze w erotyce i szukają partnerów wśród chłopców spoza własnej klasy, co irytuje kolegów klasowych (Z. Plewicka 1977, s. 46).

Cz. Matuszewicz wyróżnia w zespołach uczniowskich konflikty wewnętrzne (psychiczne) i zewnętrzne. Te ostatnie dzieli na konflikty interpersonalne i grupowe. Konflikty interpersonalne dzieli na: konflikty interesów, konflikty postaw oraz konflikty ról (W. Pomykało 1993, s. 285).

Konflikt interesów występuje, gdy jednostki zabiegają o korzyści indywidualne typu materialnego, społecznego lub politycznego, a sytuacja ma tę właściwość, że pozwala na realizację interesu tylko jednej ze stron. Np. tylko jeden uczeń może zostać przewodniczącym samorządu klasowego, mimo że chętnych może być wielu. W zespołach uczniowskich konflikty interesów rzadko są uwarunkowane czynnikami materialnych korzyści. Najczęściej są one następstwem zabiegów o względy nauczyciela, atrakcyjnej koleżanki, kolegi, zabiegów o przywództwo i prestiż w grupie.

Konflikty postaw zdarzają się w zespołach uczniowskich najczęściej z powodu odmienności postaw wobec zespołu uczniowskiego, wobec nauczyciela i nauki szkolnej. Wyrażają je przypisywane uczniom etykiety „kujona”, „uczniaka”, „flimona”. Konflikty postaw występują również na tle orientacji życiowych i filozofii życia, koncepcji moralności, upodobań estetycznych, postaw wobec innych ludzi, miłości, koleżeństwa.

Konflikty ról wynikają z różnorodnych oczekiwań sformułowanych przez grupy formalne i nieformalne wobec jednostki, a także odmiennych, indywidualnych interpretacji tych oczekiwań. Np. zachowanie ucznia, który spełnia oczekiwania ojca i wraca zaraz po zajęciach lekcyjnych do domu, by pomóc w gospodarstwie, podczas, gdy jego koledzy oczekiwali, iż np. rozegra mecz w ich zespole sportowym. Sprzeczne oczekiwania z racji przynależności do różnych grup, np. formalnych i nieformalnych, światopoglądowych, towarzyskich leżą zawsze u podstaw konfliktu ról.

Konflikty międzygrupowe – towarzyszy im z reguły próba negatywnego określenia strony przeciwnej, konflikt międzygrupowy bowiem wymaga dania racji własnym działaniom i uzasadnienia braku podstaw do zaszczytów przypadających przeciwnikowi. Jest motywacją uzyskania trwałego nieraz podziału na grupę naszą i obcą (W. Pomykało 1993, s. 286).

K. Pospiszyl dzieli konflikty młodzieży według stopnia ich intensywności na konflikty: przeżywane skrycie, sprzeczki, ordynarne kłótnie, awantury z rękoczynami.

Konflikty przeżywane skrycie to konflikty wewnętrzne, często mające źródło w problemach rodzinnych i szkolnych młodzieży. Sprzeczki polegają na ostrej wymianie zdań wynikającej z różnicy stanowisk obydwu stron. Ordynarne kłót-

nie to wyłącznie werbalna strona aktywności połączona z obrzucaniem się wzajemnie wulgarnymi epitetami. Awantury z rękoczynami – na tym etapie obok argumentów słownych i wulgarnych epitetów osoby pozostające w konflikcie wymieniają również bolesne razy (K. Pospiszyl 1970, s. 140).

Podobny podział konfliktów przyjęła J. Skorupska, pisząc o konfliktach młodzieży z dorosłymi. Nie wyróżniła jednak konfliktów przeżywanych skrycie.

Jeżeli chodzi o konflikty w zespołach nauczycielskich, J. Poplucz wyróżnia pięć rodzajów takich konfliktów: zdraśnięcia, sprzeczności, zatargi, trwałe napięcia, konflikty otwarte.

Zdraśnięcia – to chwilowe, jednorazowe nieporozumienia zaistniałe między dwoma osobami. Przebiegają łagodnie, bez zauważalnych śladów w procesie pedagogicznym. Nawet w razie nieosiągnięcia porozumienia konflikt nie prowadzi do trwalszych następstw.

Sprzeczności – to konflikty wywołane bądź znacznie większymi rozbieżnościami stanowisk w danej sprawie, bądź niechęcią do danej osoby lub kilku osób. Odznaczają się nieco większą siłą i czasem trwania. Częściowo wnikają w sferę przeżyć osobistych, jednakże posiadają stosunkowo niewielkie rozmiary, nie pociągają trwalszych następstw.

Zatargi – to konflikty o większym nasileniu i przebiegu dość burzliwym. Obejmować mogą coraz to większą liczbę osób. Przyczyną jest zazwyczaj utrwalona niechęć do pewnych osób ujawniana w powtarzających się zdarzeniach słownych. Konflikty tego rodzaju pozostawiają już wyraźne ślady w życiu i działalności rady pedagogicznej, wywołując niejednokrotnie długotrwałą wrogość.

Trwałe napięcia – to konflikty o dużej sile. Obejmują zazwyczaj większą liczbę osób, grono dzieli się na niechętne sobie grupy. Czas trwania jest bardzo długi. Napięcie okresowo to wzmaga się, to przygasa, stale jednak jest obecne w zespole. Atmosfera i organizacja pracy ulegają wyraźnym zakłóceniom.

Konflikty otwarte – to ujawniane akty nieprzyjaznego działania skierowanego przeciw innym członkom bądź całemu zespołowi, przenoszące się poza radę pedagogiczną i wywołujące konieczność interwencji ze strony czynników zwierzchnich. Wprowadzają stan otwartej walki, obejmującej cały zespół. Ich konsekwencje są destruktywne dla całej pracy szkoły (J. Poplucz, 1973, s. 88–95).

Konsekwencje konfliktów

Konsekwencje konfliktów mogą być negatywne (i w tym przypadku często prowadzą do destrukcji), jak też pozytywne i potrzebne.

Pozytywny aspekt może poprzeć fakt, że w życiu jednostki konflikty warunkują jej postęp. Z badań Perret-Clermont wynika, że konflikt poznawczy

przeżywany przez jednostkę przyczynia się do jej rozwoju intelektualnego pod warunkiem, że przeciwstawne punkty widzenia mają wystarczającą spójność i konflikt ma charakter społeczny. Uczniowie z reguły słabo znają siebie i swoją psychikę. W związku z tym myślą, że są niezrozumiani i niedoceniani przez otoczenie. Konflikty z otoczeniem koleżeńskim, często wynikające z tego właśnie powodu, pozwalają w konsekwencji lepiej poznać samego siebie i innych (W. Pomykało 1993, s. 287).

Konflikty uczniów z nauczycielami oraz konflikty w gronie nauczycielskim mogą mieć konsekwencje pozytywne, gdy obie strony konfliktu dążą do porozumienia i w swych działaniach nie zaostrzają konfliktu, potrafią „iść na kompromis”, są gotowe na zmianę swojego postępowania, starają się zrozumieć motywy zachowania przeciwnika i dążą do wspólnego celu, czyli zgody, a konflikt zostaje rozwiązany konstruktywnie. Konflikty takie sprzyjają wzajemnemu zrozumieniu, akceptacji, a nawet mogą spowodować nawiązanie silniejszych, przyjaznych więzi między osobami.

Są niestety również konflikty niszczące, wzbudzające nienawiść, rozwijające agresywność, warunkowane niskimi motywami typu zazdrość, zawiść, niechęć. Konflikty takie pomniejszają znaczenie wychowawcze grupy, dezorganizują ją, utrudniają powstawanie zespołów koleżeńskich i obniżają ich wpływ na jednostkę.

Tak np. konflikty między uczniem a nauczycielem to na ogół ostre, słowne nagany i upomnienia przekazywane jednostronnie przez nauczyciela. Przeważnie ze strony ucznia konflikt ma charakter uwewnętrzniony, postać cichego żalu, buntu i napięcia, tłumionej urazy, złości, poczucia krzywdy czy trwałej niechęci. W sytuacjach takich dochodzi u ucznia do poważnych konfliktów motywacyjnych, walki wewnętrznej, co powoduje powstawanie pewnych kompleksów i tłumionej złości, chęci odwetu, a często prowokuje do przeniesionej na inne osoby agresji (J. Skorupska-Sobańska 1967, s. 104). W przeprowadzonych badaniach stwierdzono, że konflikty w relacji nauczyciel – uczeń prowadziły najczęściej do destruktywnych następstw, ponieważ strony biorące w nich udział częściej spostrzegały konflikt w kategoriach strat niż zysków i rzadko były zadowolone z uzyskanego rozwiązania (jeśli do rozwiązania konfliktu w ogóle doszło). Odpowiedzialnością za konflikt obarczano drugą osobę, równocześnie nie analizując dokładnie własnych błędów. Wyraźną sztywność w percepcji ucznia zaobserwowano u nauczycieli. Zbyt często z góry niejako przyjmowali oni postawę obronną, oczekując na samo zło ze strony ucznia. Lekkie odchylenia od wyobrażonego wzoru idealnego wychowanka urastały zbyt szybko do rangi poważnych przewinień. Najboleśniej odczuwany przez nauczycieli skutek przykrych doświadczeń konfliktowych to utrata zaufania do ucznia i dobrej opinii o nim (40%); konsekwencja dla ucznia to utrata auto-

rytetu wśród kolegów (26%) oraz doraźne straty, takie jak obniżona ocena z przedmiotu, urażona duma, okazanie uступliwości (po 4%) (A. Frączek, I. Pufal-Struzik 1996, s. 104–106).

W przypadku niepowodzeń szkolnych opinie kolegów o uczniu mogą być nawet główną przyczyną powstania niedostosowania. Opinia o poziomie umysłowym ma wtedy znaczenie, jeżeli dziecko nie znajdzie innej drogi do zaimponowania kolegom. Jeśli samo tej drogi nie znajduje, ani mu się w tym nie pomoże, skazane jest na niedostosowanie, a niekiedy nawet na przestępczość (J. Konopnicki 1997, s. 124).

Możemy wyróżnić trzy rodzaje niedostosowanego zachowania się: zahamowania, demonstracyjno-bojowe, skrajna forma aspołeczności.

Zahamowane zachowania się dzieci to: brak zaufania do ludzi, nowych rzeczy i sytuacji, depresja, wycofanie się, niekonsekwentne postępowanie.

Z kolei zachowanie się demonstracyjno-bojowe dzieci to: wrogość w stosunku do dorosłych i dzieci (J. Konopnicki 1971, s. 167–183).

Nieuniknioną konsekwencją konfliktów jest zazwyczaj nasilane uczucie lęku przeżywane przez jednostkę. Jeżeli jednostce zagraża z zewnątrz ból, uszkodzenie ciała i nie jest przygotowana na przeciwstawienie tym zagrożeniom, to zwykle reaguje na nie lękiem (C. S. Hall, G. Lindzey 1994, s. 53).

Lęk powstały w konsekwencji konfliktów uczniów i nauczycieli pociąga za sobą dalsze negatywne skutki. Lęk podstawowy w określony sposób wpływa na postawę jednostek wobec innych. Niesie w sobie zarodek potencjalnego konfliktu między pragnieniem znalezienia oparcia w innych ludziach a niemożnością zrealizowania tego w wyniku odczuwania głębokiej nieufności i wrogości wobec otoczenia. Pewne elementy w uczuciu lęku mogą być szczególnie trudne do zniesienia. Jednym z nich jest choćby bezradność (K. Horney 1993, s. 37–79).

Silny lęk działa hamująco na rozwój osobowości, w skrajnych wypadkach doprowadza do „skarłowacenia” człowieka, do skulenia się, podobnie zresztą reagują i zwierzęta. Z lękiem idzie w parze agresja, która stanowi jednocześnie antidotum na lęk. W agresji bowiem człowiek wychodzi z lękowej pozycji „zaszczucia” i maksymalnego skurczenia się własnej czasoprzestrzeni, ze wściekłością i rozpaczą uderza w otaczający świat (A. Kępiński 1995, s. 304). Odczuwający lęk próbuje zredukować negatywne napięcie emocjonalne różnymi sposobami. Jednym ze sposobów na lęk jest nadmierna dezintegracja lub nadmierna integracja. Dezintegracja polega na szukaniu oszołomienia w alkoholu, narkotykach, tańcach ekstatycznych; świadomość jest wtedy przymroczo-na, lęk rozplywa się w chaosie przeżyć (A. Kępiński 1995, s. 307). W konsekwencji dezintegracji w wielu przypadkach młodzi ludzie sięgają po środki odurzające, by złagodzić depresje i niepowodzenia szkolne. Np. na Oddziale

Młodzieżowego Wojewódzkiego Zespołu Psychiatrycznego Opieki Zdrowotnej w Kielcach około 10–15% oddziału stanowią osoby uzależnione od środków odurzających, w większości są to uczniowie szkół podstawowych. Najczęściej wdychają oni opary klejów organicznych, rozpuszczalników, zażywają leki. Młodzież sięga również po amfetaminę, haszysz, opium i kompot (J. Boratyn 1996). Spożywanie alkoholu i „branie” narkotyków stają się coraz częstszym sposobem młodych ludzi na ich problemy osobiste i szkolne. W wielu szkołach można bez problemu kupić „działkę” narkotyku u dilerów, a chętnych znajduje się bardzo szybko. Taka konsekwencja konfliktów młodzieży z otoczeniem jest zjawiskiem nadzwyczaj niepokojącym.

Nadmierna integracja zaś polega na stworzeniu konstrukcji urojeniowej, w postaci fikcyjnego wroga, np. wrogiem stają się odpowiedzialni za wszelkie zło Żydzi czy komuniści. Jest to destruktywne zjawisko wywołujące powstawanie uprzedzeń do innych osób.

Następstwem konfliktów są często tzw. „wyrzuty sumienia” przeżywane przez uczestników konfliktu z powodu swoich zachowań. Podkreślić należy, że sumienie nie jest tajemniczym wewnętrznym głosem człowieka, jak niektórzy sądzą. Jest to natomiast występowanie motywu, by zachować się zgodnie ze społecznymi wymogami nawet w sytuacji braku presji społecznej. Kiedy dana osoba utrwali już nawyk pragnienia aprobaty społecznej, odkrywa, że niemoralne lub nieetyczne czyny prowadzą do dezaprobaty. Ponieważ czyny te zostają skojarzone z nieprzyjemnymi efektami, stają się same w sobie nieprzyjemne przez proces uwarunkowania (A. Sperling 1995, s. 286).

Nawykowe sposoby radzenia sobie z długotrwałymi konfliktami wewnętrznymi to mechanizmy obronne. Do mechanizmów obronnych występujących w codziennym zachowaniu zaliczamy: racjonalizację (wynajdywanie logicznych powodów lub wyglądających wiarygodnie usprawiedliwień dla tego co zrobiliśmy), projekcję (obrona przed uznaniem swych własnych niepożądanych cech, przypisując je innym), identyfikację (uznawanie pożądanых cech innych ludzi za własne), reakcję upozorowaną (ukrywanie jakiegoś motywu przed sobą, wyrażając motyw wręcz przeciwny), dysocjację (rozszczerzenie ogólnej aktywności przez ustawiczne powtarzanie pewnych czynności lub ciągłe mówienie i myślenie o czymś), wyparcie (całkowicie wyparcie jakiegoś impulsu), substytucję z podziałem na dwie formy: sublimację (cele nieaprobowane są zastąpione aprobowanymi społecznie), kompensację (dążenia do powetowania sobie niepowodzenia w jednej dziedzinie przez wybitcie się w innej) (E. R. Hilgard 1967, s. 769).

Mechanizmy obronne, podobnie jak wszelkie środki paliatywne (przynoszące chwilową ulgę), są zawodne i ryzykowne, ich znaczenie jest najczęściej doraźne. E. R. Hilgard pisał: „Jeżeli potrafimy racjonalizować porażki, które

inaczej mogłyby doprowadzić do rozpacz, lub jeśli potrafimy znaleźć częściowe usprawiedliwienie dla postępowania, które w przeciwnym razie kazałoby nam gardzić sobą, to takie mechanizmy obronne dają nam oparcie, dopóki nie będziemy mogli wypracować lepszych rozwiązań naszych konfliktów. Są one bowiem środkami podobnymi do lekarstw, które łagodzą symptomy, nie lecząc choroby”.

Konflikty dziecka i nauczyciela w szkole zawsze w swych konsekwencjach wywołują frustrację, a przedłużające się sytuacje konfliktowe – stres, nadmierne przeciążenia w funkcjonowaniu psychicznym jednostki. Uczniowie jako mniej odporni psychicznie nie wytrzymują czasami silnego napięcia emocjonalnego, a jeżeli jeszcze dołączą do tego niepowodzenia szkolne, niezrozumienie najbliższych lub problemy rodzinne, konsekwencją tego stanu może być samobójstwo.

Samobójstwa młodocianych mogą być także następstwem nieumiejętnego, złośliwego lub wyraźnie niemoralnego postępowania nauczycieli, braku ich znajomości z najważniejszymi zespołami nerwowości młodzieży, z psychiką dziecka nerwowego (K. Dąbrowski 1976, s. 112). Berman i Jobes (1991) wyłonili grupy młodzieży obciążone ryzykiem samobójstwa. Osoby należące do tych grup częściej popełniały samobójstwa niż inne. Są to dorastający w depresji, osoby uzależnione od środków odurzających, jednostki o cechach osobowości z pogranicza (w historii ich życia znamienne są niekontrolowane wybuchy agresji, impulsywność, brak stabilności w układach społecznych), jednostki antyspołeczne lub zdradzające zaburzenia zachowania, osoby izolowane, żyjące na uboczu grupy rówieśniczej, stroniące od kolegów i koleżanek, sztywni perfekcjoniści („gwiazdy”), którzy czują się zagrożeni, gdy nie dorastają do wymarzonego poziomu osiągnięć, osobnicy psychotyczni, oraz dorastający w czasie trwania kryzysu psychologicznego (B. Pilecka 1995, s. 18).

Do konsekwencji konfliktów w zespołach nauczycielskich w zakresie organizacji rady pedagogicznej należą: zaburzenia w atmosferze współżycia w zespole pedagogicznym, utrudnienia we wzajemnych kontaktach i porozumieniach między nauczycielami, jak i nauczycieli z dyrekcją. Zakłócenia mogą mieć charakter chwilowy, mogą też doprowadzić do zupełnego chaosu organizacyjnego, podziału członków zespołu na przeciwstawne obozy, do manifestacyjnego okazywania wrogości i ostentacyjnych wystąpień. Organizacja pracy może być nieznacznie utrudniona, może też dojść do organizacyjnej niesprawności szkoły. Z kolei płynność kadr jako konsekwencja konfliktów w zespołach, podważa długofalowe plany pracy, stwarza konieczność ciągłej ich rekonstrukcji i dostosowania zmian osobowych (J. Poplucz 1973, s. 118).

Dydaktyczne konsekwencje konfliktów to: obniżenie jakości pracy nauczyciela na lekcjach, od sporadycznego nieprzygotowania się do nich, mało sku-

tecznego ich prowadzenia, trwalszego odwrócenia uwagi od procesu nauczania, aż do zniechęcenia i niechęci do pracy. Są to również częściowe i całkowite odwrócenie uwagi nauczyciela od osiągniętych wyników nauczania, nieprzywiązywanie należytego znaczenia do uczenia się uczniów, rygoryzm bądź liberalizm w ocenie ich postępów (J. Poplucz 1973, s. 123).

Wychowawcze konsekwencje konfliktów dotyczą przede wszystkim zaburzeń w stosunku wychowawczym nauczycieli z młodzieżą. Nasilenie stanu napięć w tych stosunkach może przybierać następujące formy: czasową niechęć do nauczyciela ze strony niektórych uczniów, lekceważenie go przez część klasy, stosowanie przez nauczyciela środków represji wobec całej klasy, mniej lub bardziej trwałą utratę autorytetu nauczyciela, powtarzające się działania w afekcie w stosunku do całej klasy, całkowitą utratę zaufania do nauczyciela, wrogie nastawienie nauczyciela do uczniów, stosowanie gróźb i kar, odgrywanie się na młodzieży środkami niewychowawczymi (J. Poplucz 1973, s. 131).

Subiektywne, czyli osobiste konsekwencje konfliktów w szkole to bądź drobne urazy zaistniałe pod wpływem nieporozumień, krótkotrwała niechęć do jakiejś osoby, chwilowe stany podniecenia, zdenerwowania i utrata panowania nad sobą, bądź też trwalsze urazy i antypatie, czy też wreszcie głęboko zapadające w psychikę poczucie krzywdy i zagrożenia, ucieczka w samotność, poczucie mniejszej wartości oraz osłabienie zdrowia (J. Poplucz 1973, s. 137). Niejednokrotnie są to ostre zaburzenia psychiczne, wstrząsy, stany przemęczenia, nerwice. W przeprowadzonych badaniach u 80,3% spośród badanych nauczycieli stwierdzono jedno lub więcej schorzeń, a tylko 19,7% uznano za zdrowych. Wśród typowych schorzeń nauczycieli wystąpiły choroby układu nerwowego (S. Krawcewicz 1973, s. 83). Podobnie wśród dzieci i młodzieży zauważa się wzrost wszelkiego rodzaju chorób psychosomatycznych, depresji, nerwic.

Prawdą jest również, że konflikty sprawiają często zawód oczekiwaniom i ambicjom nauczycieli, wkrada się wtedy poczucie niepewności. Powoduje to, że wypełnianie obowiązków schodzi na dalszy plan, a na czoło codziennych zabiegów wysuwają się osobiste troski i problemy.

Metody rozwiązywania konfliktów szkolnych i zapobieganie im

Umiejętności konstruktywnego rozwiązywania i zapobiegania konfliktom

Najważniejszą rzeczą wydaje się umiejętność prawidłowego komunikowania się z ludźmi. Warto więc, aby nauczyciele i uczniowie znali zasady takiego porozumiewania się. Możemy wyróżnić następujące zasady prawidłowego porozumiewania się:

1. Słuchaj uważnie tego, co mówi druga osoba.
2. Staraj się zrozumieć, co znaczą dla niej jej słowa, co ona przeżywa.
3. Nie wykorzystuj czasu wypowiedzi partnera do przygotowania własnej wypowiedzi.
4. Mów „ja”, zamiast używać słów „ty”, „oni”, „ludzie”.
5. Unikaj zadawania pytań do czasu, kiedy naprawdę potrzebujesz informacji.
6. Unikaj niedoceniaania (lekceważenia) drugiej osoby lub samego siebie.
7. Nie wyręczaj np. mówieniem za kogoś. Jest to niedoceniaanie drugiej osoby.
8. Unikaj interpretowania zachowań drugiej osoby.
9. Unikaj przesadnych określeń, takich jak: „zawsze”, „nigdy”.
10. Unikaj określeń obniżających pewność wypowiedzi, takich jak: „może”, „być może”.
11. Reaguj na nieadekwatne wypowiedzi innych osób.
12. Bierz odpowiedzialność za to, co czujesz, myślisz, jak się zachowujesz (B. Jakubowska 1987, s. 56).

Duże znaczenie w stosunkach z ludźmi mają informacje zwrotne, czyli komunikaty o tym, jak reagujemy na innego człowieka. Pozwalają one na konfrontację dążeń z uzyskiwanymi efektami. Umożliwiają dokonywanie korekty we własnym postępowaniu. Zasady udzielania informacji zwrotnych są następujące:

1. Mów o zachowaniu twego słuchacza, a nie o nim jako osobie.
2. Skup się na tym, co dostrzegłeś, poczułeś, usłyszałeś, a nie na swoich myślach.
3. Nie oceniaj swego słuchacza.
4. Opisuując czyjeś zachowania mów w kategoriach „mniej” lub „bardziej”, zamiast „zawsze” lub „nigdy”.
5. Staraj się mówić o zachowaniach nieodległych w czasie.
6. Mów tylko o sprawach, na które słuchacz ma wpływ.
7. Nie dawaj rad (B. Jakubowska 1987, s. 59).

Bycie asertywnym to kolejna umiejętność sprzyjająca rozwiązywaniu konfliktów. Asertywność to zachowanie pozwalające nam konkretnie i zdecydowanie komunikować nasze potrzeby, chęci i uczucia innym ludziom bez naruszenia w jakikolwiek sposób ich praw. Być asertywnym to swoje błędy spostrzegać pozytywnie, jako okazję do nauki i lepszego działania następnym razem, mierzyć sukcesy własnymi możliwościami i potencjałem, nie zaś ciągłym porównywaniem siebie z innymi, akceptować własne możliwości, co pomaga stawiać sobie realistyczne cele tak, że nie wchodzimy ciągle w sytuacje, w których doznajemy niepowodzenia. Chcąc być asertywnym, musimy zdecydować,

czego chcemy, zdecydować, czy jest to uczciwe, wyraźnie o to prosić, nie bać się podejmować ryzyka, być wyciszonym i odprężonym, otwarcie wyrażać swoje uczucia, swobodnie przyjmować i mówić innym komplementy, wyrażać i przyjmować uczciwą krytykę. Nie wolno nam „owijać w bawełnę”, chować się za czyimiś plecami, znęcać się, wymyślać komuś, tłamsić swoich uczuć (G. Lindenfield 1995, s. 15–30).

Ważnym elementem komunikowania się są transakcje, nieprawidłowe bowiem są przyczyną konfliktów. Transakcja oznacza werbalny lub niewerbalny bodziec nadawczy z określonego stanu Ja rozmówcy do konkretnego stanu Ja partnera, rozbudowany o reakcję pochodzącą z określonego stanu Ja odbiorcy i adresowaną do konkretnego stanu Ja pierwszego nadawcy (M. James 1994, s. 49).

Według Barne'a istnieją trzy stany ego (Ja): Rodzic, Dziecko i Dorosły. Ego Rodzica to stan kształtowany przez wczesnodziecięce doświadczenia w kontaktach z rodzicami. Zdania Rodzica to najczęściej słowa: powinieneś, trzeba, musisz, nigdy, zawsze. Ego Dziecka – to stan psychiczny, w którym przeżywamy różnorodne emocje i popędy działające w sposób spontaniczny. Dorosły odgrywa wyjątkową rolę w funkcjonowaniu osobowości. Spełnia rolę mediatora między Dzieckiem i Rodzicem, umożliwiając zaspokojenie potrzeb Dziecka, ograniczonego przez normy Rodzica. Wyraża nabyte zdolności rozumienia siebie i świata (K. Ernst 1991, s. 11). Prawidłową transakcją jest transakcja komplementarna (przekaz pochodzący z określonego stanu Ja otrzymuje odpowiedź pochodzącą z oczekiwanego stanu Ja), może przebiegać między dowolnymi stanami Ja. Nieprawidłową transakcją jest transakcja skrzyżowana, powstająca wówczas, gdy na określony bodziec pojawia się nieoczekiwana reakcja. Reaguje inny niż oczekiwany stan Ja.

Aby uniknąć transakcji skrzyżowanych, człowiek powinien dążyć do zintegrowania Ja Dorosłego. Osoba w trakcie integrowania przyjmuje odpowiedzialność za swoje uczucia, myśli i przekonania, posiada lub wypracowuje sobie kodeks etyczno-moralny w życiu (M. James 1994, s. 51).

Kolejną ważną umiejętnością niezbędną w rozwiązywaniu konfliktów i zapobieganiu im jest opanowywanie złości i gniewu, ponieważ „człowiek wytracony z równowagi jest na łasce swego gniewu [...] dlatego potrzeba nam nowego podejścia do emocji, takiego które pozwoli nam je opanować, a nie dopuścić, aby one zapanowały nad nami”.

Po pierwsze, opanuj złość. Najlepszym sposobem traktowania ludzi jest jak najdalej idący spokój. Zamiast okazywać złość, postaraj się być tak miły, by zaskoczyć przeciwnika.

Po drugie, nie rezygnuj z przekonania, że ludzie potrafią opanować swoją złość. Jeśli nie włączysz się do kłótni, nie będzie jej w ogóle.

Po trzecie, liczy się zachowanie, a nie słowa. Naprawdę liczy się to, jak postępujesz ze swoją frustracją, a nie ile na ten temat krzyczysz.

Po czwarte, uważaj na strategie obronne, gdy okażesz komuś stanowczość, będzie usiłował uwolnić się od wywołanej nią frustracji.

Po piąte, przeanalizuje zarzut. Z każdym zarzutem można poradzić sobie, zadając pytanie: „Czy to prawda, czy fałsz?” Kiedy zarzut jest z pewnością nieprawdziwy, przyznaj przeciwnikowi prawo do zachowania opinii i na tym poprzestań (P. Hauck 1994, s. 107–121).

Wyżej opisane umiejętności każdy uczeń i nauczyciel mógłby osiągnąć dzięki treningom asertywności, agresywności, treningom interpersonalnym lub zajęciom warsztatowym, które dotyczyłyby konfliktów. Treningi czy zajęcia mogłyby być przeprowadzane w szkołach, nawet w ramach niektórych lekcji. Mogłyby być to zajęcia w grupach, ale również i indywidualne, ważne jest jednak, aby nauczyciele i uczniowie ćwiczyli te umiejętności we wzajemnych relacjach.

Tak np. trening agresywności zmierza do identyfikacji uczuć związanych z niedostatkami w stanie posiadania: poczuciem winy, niepokojem, lękiem, zazdrością, odnajdywania przyczyn tych uczuć, modelowania werbalizacji prośb w celu zwiększenia ich skuteczności, kontrolowania języka ciała, związanego z agresywnymi werbalizacjami, uczenia zachowań, opierających się na grzeczności i żartobliwości, stwarzania sytuacji, w których uczestnicy sprawdzają nowo nabyte werbalizacje, wdrażania osób trenujących w eksperymentowanie ze zdobywanymi umiejętnościami w sytuacjach z codziennego życia (Z. B. Gaś 1984).

Z kolei trening interpersonalny, np. dla nauczycieli, dąży do doskonalenia umiejętności związanych z ich codzienną pracą dydaktyczno-wychowawczą, takich jak: eliminowanie barier i dystansu psychicznego między wychowawcą a dziećmi, usuwanie niechęci i wrogości wychowanków do wychowawców, wpływanie na dziecko w taki sposób, aby liczyło się ono z potrzebami wychowawcy, układanie wzajemnych stosunków z wychowankami opartych na zaufaniu i szacunku, likwidowanie konfliktów przez wspólne rozwiązywanie problemów, rozwijanie samokontroli i samodyscypliny dzieci oraz pozbywanie się własnych nawyków autorytatywnego wprowadzania dyscypliny i porządku (S. Górski 1986, s. 55). Mając na uwadze to, że źródeł konfliktów możemy dopatrywać się w naszej osobowości, chcę wspomnieć o dezintegracji pozytywnej, która może mieć duże znaczenie przy rozwiązywaniu konfliktów. Procesy dezintegracji psychicznej są bowiem fazami pozytywnymi w harmonijnym rozwoju jednostki. Zasadą ewolucji psychicznej jest proces rozluźnienia pierwotnej spójności, rozbicia i zróżniczkowania jej części składowych, a następnie scalenia, zintegrowania ich na wyższym już poziomie (K. Dąbrowski

1976, s. 285).

Rozbicie struktury psychicznej człowieka (na etapie integracji pierwotnej – prymitywnej) może nastąpić w chwili wkroczenia przez niego w konflikt z otoczeniem. Następuje wtedy rozluźnienie podstawowych funkcji psychicznych na jednym poziomie uczuciowym, brak lub mały udział świadomości oraz samoświadomości w działaniu. Etap ten K. Dąbrowski nazywa dezintegracją jednopozoomową. W następnym etapie dezintegracji już wielopozoomowej powstają stopniowo dynamizmy nowe, bardziej złożone, tj. samoświadomość, samokontrola, empatia, emocjonalne ustosunkowanie się do siebie o charakterze badawczym oraz samowychowawczym. Następuje osiągnięcie obiektywnego ustosunkowania się do siebie, a subiektywnego do innych poprzez wprowadzenie hierarchii wartości własnych, co pozwala na podmiotowo-przedmiotowe oraz wielopłaszczyznowe postrzeganie zjawisk. Zmiany osobowościowe na tym etapie mogą spowodować inne podejście jednostki do konfliktu i w efekcie konstruktywne jego rozwiązanie, wyrażające się w zupełnie nowej jakości związku między ludźmi. Ostatnim etapem jest integracja wtórna. Dokonuje się tu scalenia wszystkich dynamizmów, co pozwala w efekcie uzyskać względnie zintegrowaną „nową” osobowość. Prezentowana teoria może znaleźć odniesienie w procesie wychowania. Doniosła rola przypada tutaj nauczycielowi, który może pomagać uczniom w przechodzeniu od niższych faz rozwoju do wyższych (K. Barłóg 1994).

Metody rozwiązywania konfliktów w szkole

Wobec konfliktów nie można być bezradnym i poddawać im się biernie, trzeba poszukiwać dróg wyjścia, kształcić umiejętność ich opanowywania i rozwiązywania. Kiedy człowiek boi się konfliktu, lub traktuje go jak wojnę, traci możliwość poznania drugiej strony oraz wyrażenia własnych potrzeb i interesów, traci szansę na satysfakcjonujące kontakty z drugim człowiekiem. Tylko odważne podejmowanie trudnych spraw między ludźmi buduje prawdziwe bezpieczeństwo i zaufanie. Warto więc szukać potencjału zawartego w każdym konflikcie, ponieważ tak naprawdę to nie konflikt jest źródłem nieporozumień i walki między ludźmi, lecz sposób jego rozstrzygnięcia. Opanowywanie konfliktów polega przede wszystkim na racjonalnej analizie ich przyczyn i określeniu możliwości wyjścia z sytuacji konfliktowej, zaplanowaniu działań zmierzających do ich rozwiązania.

Badani nauczyciele wskazywali na następujące sposoby przezwyciężania konfliktów: właściwe podejście dyrektora do sprawy spornej, szybkie odkrycie i zlokalizowanie konfliktu, rzeczową dyskusję, stawianie na pierwszym miejscu dobra szkoły, umiar i rozwagę, wczuwanie się w sytuację osób objętych kon-

fliktem, stałą diagnozę (J. Poplucz 1973, s. 209).

Aby polepszyć stosunki w szkole, T. Pasierbiński radzi nie nawoływać do zgodnego współdziałania, ale przestrzegać praw i obowiązków, dobra organizacja pracy zapewni współdziałanie dyrektora z nauczycielami, a współkierowanie nauczyciela z dyrektorem – to droga do współodpowiedzialności za całość pracy szkoły, świadomość, że wychowuje się młode pokolenie do pracy i życia w społeczeństwie wzmocni przekonanie o konieczności stosowania w życiu codziennym zasad humanizmu we wzajemnych stosunkach, doskonalenie swej pracy indywidualnie i zbiorowo stworzy klimat sprzyjający współdziałaniu. Szczególnie nauczyciel na co dzień ma do czynienia z różnorodnymi konfliktami między uczniami. Nie może ich rozwiązywać prawidłowo, jeśli sam będzie w nie uwikłany. Warto więc mieć na uwadze to, co tak słusznie podkreślił J. Zaborowski: „Od nauczyciela jako arbitra wniesionego sporu, od jego znajomości stron uwikłanych w konflikt, umiejętności głębszego wniknięcia w przyczyny oraz przebieg zatargu, obiektywnej oceny pedagogicznej rozstrzygnięcia sprawy, w najwyższym stopniu zależy stopniowa likwidacja źródeł występnych czynów dzieci, a tym samym eliminowania z procesu wychowania aspołecznych tendencji” (cyt. za: T. Pasierbiński 1965, s. 129).

W rozwiązywaniu konfliktów i napięć w sposób wolny od zewnętrznej przemocy, nacisków i agresji istotne znaczenie ma dialog. Respektowanie dialogu pozwala na koegzystencję grup społecznych, które różnią się znacznie pod wieloma względami. Dialog przybiera najczęściej postać rozmowy w sensie rzeczowym lub osobowym, w toku której osiągnięcie porozumienia ma znaczenie priorytetowe. Musi on spełniać przynajmniej kilka warunków: niezbędną jest autonomia obu stron dialogu – muszą one mieć możliwość artykulacji własnej prawdy, idei, wartości oraz wolę wypracowania rozwiązań kompromisowych, które mogliby zaakceptować uczestnicy rozmów, wymaga to ze strony nauczycieli uznania własnych pragnień i oczekiwań oraz zamierzeń i potrzeb młodzieży za równie ważne; niezbędne jest zaufanie do drugiej strony i wiara w jej dobrą wolę; powinna dominować motywacja zadaniowa, która z reguły minimalizuje interesy partykularne i egocentryczne. Z racji pełnionych w szkole funkcji dialog inicjuje nauczyciel (M. Gałaś 1993).

W psychologii społecznej dominuje pogląd, którego autorem jest Sheriff, że głównym sposobem rozwiązywania konfliktów między grupami jest zaistnienie sytuacji, gdy dla obu przeciwstawnych sobie grup pojawi się wspólny, a bardzo ważny cel i to taki, którego siłami jednej ze stron nie można osiągnąć. Np. istnienie wspólnego celu, opartego na wspólnym interesie, może odegrać ogromną rolę w likwidowaniu konfliktu, o ile taki cel jest rzeczywiście ważny, tzn. wysoko ceniony przez wszystkie strony, jeżeli jest wyrazisty, a więc każdy może go dostrzec, a także jeżeli jest aktualny, a więc wymaga działań natych-

miastowych i jeżeli panuje powszechne przekonanie, że tylko wspólnymi siłami ten cel da się osiągnąć (J. Reykowski 1983).

Metody stosowane do opanowywania sytuacji konfliktowych są liczne i różne. Do najbardziej typowych zaliczamy: metodę atakowania, metodę obrony, metodę przetargów.

Metoda atakowania łączy się z postawą zaczepną i jest stosowana zarówno wtedy, gdy staramy się (np. ubiegając innych) forsować własny cel, jak też wtedy, gdy dążymy do wyeliminowania przeciwnika. Może być również odpowiedzią na działanie tych, którzy nam się przeciwstawiają, czyli kontrakcją. Polega na planowej akcji. Trzeba w tym celu przestrzegać odpowiednich zasad: a) przed zamierzonym atakiem należy zapoznać się z aktualnym stanem rozwoju konfliktu, jaki chcemy przewyciężyć, aby wiadomym było kogo lub co trzeba atakować i z jakim natężeniem, b) podejmując zamierzone działania, konsekwentnie przestrzegać ustalonych zasad postępowania, c) angażować się stopniowo, chodzi bowiem o to, aby unikać totalnych zaangażowań, które nie dają możliwości manewru i zmuszają partnerów do walki na „śmierć i życie”, d) gromadzić środki na kolejne uderzenie, które się mogą przydać, jeżeli okaże się ono konieczne, e) nie doprowadzić przeciwnika do ostateczności, ponieważ w sytuacji, gdy nie ma on już nic do stracenia, może stać się bardziej niebezpieczny, f) w przypadku odnoszenia zwycięstwa nie powinniśmy stwarzać sytuacji, które zmuszałyby partnera do „utrąty twarzy”, ponieważ będzie to powodowało u niego żądzę odwetu.

Metoda obrony z kolei jest celowa w przewyciężaniu konfliktów, kiedy istnieją przesłanki, że będzie bardziej skuteczna niż inne. Obrona może mieć charakter czynny albo bierny. Przy stosowaniu tej metody można wskazać na przydatność następujących zasad postępowania: a) należy spokojnie pozwolić „atakującemu” na prezentację jego racji i wysłuchać jego uważnie, b) odpie-rając atak nie reagować w sposób zbyt uczuciowy, lecz zachować spokój i panować nad swoimi nerwami, c) dążyć do wyjaśnienia istotnego celu danego ataku i jego rzeczywistych przyczyn, d) zachować gotowość do drobnych ustępstw lub uznania niewielkich roszczeń, zachowując przy tym zasadniczą linię obrony, e) dawać należyty opór dopiero wtedy, gdy określi się dokładnie stanowisko przeciwnika.

Metoda przetargów może się przyczynić do wygaśnięcia albo złagodzenia konfliktu. Osiągnięcie stanu pokojowej egzystencji, kompromisu jest jednak procesem trudnym, wymagającym przestrzegania następujących zasad postępowania przez negocjatora lub arbitra: a) wysłuchać wzajemne pretensje obu stron, zanim podejmą własną inicjatywę w celu przewyciężenia konfliktu, b) ukazać uczestnikom sporu takie konstruktywne aspekty, jakie wynikają z ich rozbieżnych stanowisk, oraz wszystko to, co łączy przeciwników, c) dą-

żyć nie tylko do podtrzymania istniejących stosunków między stronami, ale także do ich rozwijania, d) unikać tego, co mogłoby stanowić podstawę do pomówienia o stronniczość, e) wskazując uczestnikom konfliktu na wszystko co ich łączy, ukazywać im także wspólnych wrogów, którzy im zagrażają, f) cierpliwie rozwiązywać poszczególne problemy tkwiące u podstaw danego konfliktu, g) w mediacjach dotyczących konfliktów grupowych unikać sytuacji, w których każdy występuje przeciwko każdemu, ponieważ może to spowodować nielatawą do opanowania kłótnię zamiast rzeczowych negocjacji (J. Sztumski 1987, s. 95).

Wchodzenie w konflikty z innymi stawia często nauczycieli i uczniów wobec konieczności negocjowania. Niezbędna jest więc znajomość etapów i zasad negocjacji, dzięki którym możemy konstruktywnie rozwiązać konflikt. Kolejność etapów w negocjacjach jest następująca:

1. Ustalenie reguł postępowania.

Przede wszystkim chroni nas przed powstawaniem niepotrzebnych napięć, niedomówień, podejrzeń. Wypracowując wspólne reguły, strony konfliktu wypracowują realną współpracę, co korzystnie modeluje tryb i klimat dalszych rozmów.

2. Nazwanie interesów swoich i partnera.

Interes to motyw postępowania. Najłatwiej go określić, szukając odpowiedzi na pytania: Dlaczego mi na tym zależy? Dlaczego tego chcę?

3. Formułowanie problemów negocjacyjnych.

Problem negocjacyjny powinien być nazwany jednym zdaniem (w formie pytania co zrobić?), w którym zawarta jest sprzeczność interesów obu stron konfliktu.

4. Poszukiwanie rozwiązań.

Ma tylko wtedy sens, gdy znamy wzajemne interesy i mamy sformułowane problemy. Są trzy fazy tego etapu negocjacji: pomysły, analiza i weryfikacja, podejmowanie decyzji.

Formułowanie pomysłów: tworzymy pulę pomysłów, z której wybieramy najlepszy. W tej fazie pracy musimy wyegzekwować przestrzeganie bardzo ważnej zasady: „Nie wolno oceniać i krytycznie komentować”.

Analiza i weryfikacja pomysłów: wspólnie z partnerem analizujemy każdą propozycję, szukamy w niej tego, co jest załączkiem nowego, twórczego spojrzenia na problem.

Podjęcie decyzji: z listy zweryfikowanych pomysłów wybieramy rozwiązanie, które w największym stopniu zaspokaja interesy obu stron (J. Gut, W. Haman 1993, s. 81–89).

Podstawowe zasady negocjacji, których znajomość jest niezbędna w trakcie negocjacji, można przedstawić w formie przekazu:

1. Oddzielaj ludzi od problemów (atakuj problem, nie ludzi).
2. Koncentruj się na interesach, a nie na stanowiskach. Chcę wiedzieć, dlaczego to jest dla ciebie takie ważne. Powiem ci też wprost, na czym mi najbardziej zależy i dlaczego.
3. Formułuj pytania przed odpowiedziami. Nie chcę opierać się na przypuszczeniach i schematach. Będę pytał o wszystko, co niejasne, a nawet zbyt oczywiste.
4. Doceniaj pozytyw (nazywaj osiągnięcia podczas negocjacji). Teraz rozumiem, w czym się zgadzamy i cieszę się, że udały nam się rzeczy, które budują nasz kontakt (R. Fischer, W. Ury, B. Patton 1994, s. 181).

W trakcie trwania negocjacji pomocna, a czasem wręcz konieczna może być obecność osoby niezaangażowanej, czyli mediatora. W roli mediatora we współczesnej szkole często występuje rzecznik praw ucznia.

Przykładowo w jednej ze szkół podstawowych jako sposób na częste konflikty wprowadzono „regulamin konfliktu”. Dzięki temu uczniowie zyskali prawo do obrony swych praw poprzez złożenie oficjalnego zażalenia do samorządu szkolnego. Samorząd szkolny rozpatruje skargi uczniów, szukając sposobów na usunięcie przyczyn konfliktu i niechęci w stosunkach uczniowie – nauczyciele.

Sposoby zapobiegania konfliktom

Jest oczywiste, że konfliktów nie da się uniknąć. Często jednak zapominamy, że w wielu sytuacjach można było im zapobiec, że przyczyny były tak naprawdę błahе lub wyolbrzymiliśmy je w sposób zupełnie niepotrzebny. Zawsze zdarzają się jakieś „napięcia” między ludźmi, lecz można je również rozładować np. za pomocą humoru. Zastosowanie humoru powinno być mile widziane zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli, dlatego szkoła nie powinna rezygnować z kształtowania u wychowanków tej cennej i ważnej umiejętności. Mogą być przydatne w tym celu techniki eksponowania wzorców takiego zachowania. W literaturze, zwłaszcza pamiętnikarskiej, znaleźć można wiele interesujących i pouczających przykładów w tym względzie. Znajomość postępowania innych w krytycznych sytuacjach może być jednym ze sposobów kształcenia poczucia humoru. Inną techniką może być wzmacnianie spontanicznych zachowań uczniowskich (Cz. Matuszewicz 1976, s. 194).

Jednym ze sposobów ograniczania konfliktów w zespole nauczycielskim, jak i w klasie szkolnej, jest tworzenie przyjaznej i życzliwej atmosfery, dzięki której wzajemne więzi są silniejsze i dają podstawę do prawidłowych relacji wśród nauczycieli i uczniów. W grupie, której członkowie nie mają do siebie zaufania, trudno jest poczuć się dobrze i bezpiecznie, zwierzyć się z problemów

czy poprosić o pomoc. Członkowie takiej grupy dużo energii angażują w obronę tajemnic oraz ukrywanie prawdziwych uczuć i myśli, pogłębiając poczucie zagrożenia i wyobcowania z grupy. W takich sytuacjach ogromna rola w zapobieganiu konfliktom przypada nauczycielowi. Nauczyciel, który zdoła zjednać sobie klasę, może następnie, zwłaszcza w bardzo licznym zespole, pobudzić koleżeńską pomoc, np. kiedy odpowiednio porozsada uczniów. Atmosfera współpracy, pozwalająca na wzajemną pomoc może owocować stałymi zespołami zadaniowymi o nieformalnym charakterze (Ch. Lindenberg 1993, s. 53).

Dzięki intensywnej pracy nauczyciela z młodzieżą, stałym absorbowaniem jej energii i dowartościowaniem uczniów można pomóc im wyjść z wszelkich kłopotów psychicznych i złych myśli. Czują się bowiem potrzebni i doceniani, nie mając przy tym czasu na złe czyny. Z kolei złe traktowanie uczniów przez nauczycieli wywołuje wiele niepotrzebnych konfliktów. Uczeń nie jest dla nauczyciela partnerem do awantur czy wyrównywania rachunków wynikających z różnych nieporozumień. Zniżać się do poziomu ucznia możemy tylko po to, by skuteczniej wpływać na niego, nie zaś by się z nim kłócić. Gdy tracimy kontrolę nad grupą, czy klasą, warto zapytać młodzież wprost, jakie ma pomysły na uczynienie zajęć bardziej interesującymi (Z. Frydel 1996). Tak np. Warszawskie Centrum Edukacji Obywatelskiej zaproponowało anonimową ankietę uczniowską dla szkół, która miałaby umożliwić uczniom ocenę pracy ich nauczycieli. Wydaje się, że jest to dobry pomysł, ponieważ uczniowie są głównymi odbiorcami pracy nauczyciela. Świadomość swoich błędów może skłonić nauczyciela do poprawy zachowania i dzięki temu zapobiec powstawaniu bezsensownym starciom między nauczycielami a uczniami.

Aby zapobiec konfliktom, nauczyciel musi również umieć się niejako zdystansować wobec swoich skłonności emocjonalnych, a nawet temperamentalnych. Dzięki pracy nad sobą musi umieć przekroczyć właściwy sobie typ temperamentu i w razie potrzeby działać jakby z „innym temperamentem” (J. Prokopiuk 1992, s. 98). Z kolei w pracy dydaktycznej i wychowawczej, np. w procesie oceniania wyników ucznia, stosowania nagan i kar, nauczyciel powinien zwracać uwagę, by uczniowie nie podlegali procesowi epercepcji negatywnej, tzn. aby oceny negatywnej nie przyjmowali jako przejawu niechętnego postawy nauczyciela wobec nich. Zapobiegać temu może jasne określenie kryteriów ocen, kar (Z. Zaborowski 1986, s. 64).

W przypadku konfliktów w zespołach nauczycielskich dyrektorzy szkół powinni mieć duży wkład w zapobieganie im, przede wszystkim mieć dobre rozeznanie w układach stosunków zachodzących między nauczycielami. Od umiejętności w kierowaniu podległymi zespołami zależy w dużym stopniu, czy zdarzające się konflikty będą rozwiązywane z korzyścią dla pracy szkolnej

i nauczycieli, a także dla całej rady pedagogicznej, czy też – wyolbrzymiane – będą powodować straty (J. Poplucz 1973, s. 202). Aby stworzyć życzliwą atmosferę pracy, zalecany jest demokratyczny (partnerski) styl kierowania przez dyrektora. Oprócz tego dyrektorzy w swym postępowaniu powinni nie ingerować tam, gdzie się dobrze dzieje; nie ingerować tam, gdzie się źle dzieje, jeśli nie wiemy, jak się do tego zabrać; ingerować tam, gdzie się źle toczy i wiemy, jak to robić. W przypadku oceny wyników pracy podwładnych najlepiej, gdyby dyrektor przyjął prakseologiczny system ocen, gdzie głównym kryterium oceny jest działanie sprawcze, a więc takie, którego podstawowym walorem jest skutek, czyli osiągnięty cel (Cz. Barański 1994).

Również przestrzeganie zasad praworządności i przyzwoitości przy podejmowaniu decyzji personalnych przez dyrekcję pozwala na usunięcie wielu zbędnych sytuacji konfliktowych, które przejawiają się tam, gdzie w odniesieniu do polityki kadrowej dominuje klikowość i kumoterstwo (J. Sztumski, J. Wódz 1984, s. 88).

Czynnikami przyczyniającymi się do stwarzania wyzwającej i twórczej atmosfery w szkole są przede wszystkim: opanowanie umiejętności angażowania nauczycieli do realizacji zadań i zespalania ich wokół wszystkich problemów szkolnych, stwarzania przez dyrektorów sytuacji sprzyjających realizowaniu się wszystkich inicjatyw nauczycieli, sprawiedliwy rozkład obowiązków, obiektywizm w ocenie ich pracy, odpowiedzialność własna dyrektorów szkół za wykonywaną pracę, ich autorytet, zrozumienie przez nich potrzeb nauczycieli, rzeczowe podejście do swoich współpracowników, systematyczność wymagań, zespołowe analizowanie i pokonywanie trudności (J. Poplucz 1973, s. 208). Aby zdobyć niezbędne umiejętności jak najmniej konfliktowego kierowania szkołą, dyrektorzy szkół powinni koniecznie pogłębiać swoją wiedzę i szkolić te umiejętności.

Najważniejszą jednak i priorytetową rzeczą w rozwiązywaniu konfliktów i zapobieganiu im jest wyrażenie chęci pojednania, zgody przez obydwie strony sporu. Często brak tego czynnika może zaprzepaścić niejedną skuteczną metodę rozwiązywania konfliktów. Pragnienie „naprawy niegodnych stosunków” jest już połową sukcesu na drodze do konsensusu.

Próbując we współczesnej szkole wdrożyć najmłodsze pokolenie do właściwego podejścia względem konfliktów, możemy mieć nadzieję lub nawet szansę, że w przyszłości ograniczymy występowanie wszelkiego rodzaju destruktywnych konfliktów międzyludzkich. Bowiem, jak twierdzi John Donne, „żaden człowiek nie jest samoistną wyspą, każdy stanowi ułamek kontynentu, część łądu. Jeżeli morze zajmie grudkę ziemi, Europa będzie pomniejszona tak samo, jak gdyby pochłonęło cały przylądek, włos twoich przyjaciół czy twoją własną. Śmierć każdego człowieka umniejsza mnie, albowiem jestem

zespolony z ludzkością. Przeto nigdy nie pytaj, komu bije dzwon?"

Literatura

Pozycje zwarte:

- Dąbrowski K. (1976) *Nerwowość dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa.
- Ernst K. (1991) *Szkolne gry uczniów*, WSiP, Warszawa.
- Fisher R., Ury W., Patton B. (1994) *Dochodząc do tak. Negocjowanie bez poddawania się*, PWE, Warszawa.
- Frączek A., Kofta Z. (1976) *Frustracja i stres psychologiczny*, w: *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa.
- Frączek A., Pufal-Struzik I. (1996) *Agresja wśród dzieci i młodzieży*, Kielce.
- Górski S. (1986) *Psychoterapia w wychowaniu*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa.
- Gut J., Haman W. (1993) *Docenić konflikt*, Wydawnictwo Kontrakt, Warszawa.
- Hall C., Lindzey G. (1994) *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa.
- Hauck P. (1994) *Uspokój się. Jak radzić sobie z frustracją i złością*, „Książka i Wiedza”, Warszawa.
- Hilgard E. R. (1971) *Wprowadzenie do psychologii*, PWN, Warszawa.
- Horney K. (1993) *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań.
- James M. (1994) *Narodzić się by wygrać*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań.
- Janowski A. (1995) *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa.
- Kępiński A. (1995) *Lęk*, Wyd. „Sagittarius”, Warszawa.
- Konopnicki J. (1971) *Niedostosowanie społeczne*, PWN, Warszawa.
- Kozielecki J. (1970) *Konflikt, teoria gier, psychologia*, PWN, Warszawa.
- Krawcewicz S. (1973) *Współpraca i współzycie w zespołach nauczycielskich*, PWN, Warszawa.
- Lindenberg Ch. (1993) *Szkoła bez lęku*, „Jacek Santorski & Co”, Warszawa.
- Lindenfield G. (1996) *Asertywność*, Wyd. „Ravi”, Łódź.
- Lindenfield G. (1995) *Okiełznać gniew*, Wyd. „Ravi”, Łódź.
- Matuszewicz Cz. (1976) *Humor, dowcip, wychowanie*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa.
- Okoń W. (1981) *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Pasierbiński T. (1965) *Problemy kierowania szkołą*, PZWS, Warszawa.

- Pilecka B. (1995) *Wybrane problemy samobójstw młodzieży*, Wyd. „Masz szansę”, Lublin.
- Plewicka Z. (1977) *Sytuacje konfliktowe uczniów w szkole*, w: *Zachowanie się młodzieży w sytuacjach trudnych i rozwój osobowości*, red. M. Tyszkowa, WSiP, Poznań.
- Poplucz J. (1973) *Konflikty w zespołach nauczycielskich*, PZWS, Warszawa.
- Pospiszyl K. (1970) *Konflikty młodzieży z otoczeniem*, PZWS, Warszawa.
- Prokopiuk J. (1992) *Wychowanie bez lęku*, KOS, Warszawa.
- Skorupska-Sobańska J. (1967) *Młodość i dorośli*, PZWS, Warszawa.
- Sperling A. (1995) *Psychologia*, Wyd. „Zysk i Spółka, Poznań.
- Stefanovic J. (1976) *Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów*, WSiP, Warszawa.
- Strelaú J. (1990) *Rola temperamentu w rozwoju psychicznym*, WSiP, Warszawa.
- Suchodolski B. (1967) *Rozwój nowożytnej filozofii człowieka*, PWN, Warszawa.
- Sztumski J. (1987) *Konflikt społeczny*, Wyd. UŚ, Katowice.
- Sztumski J., Wódz J. (1984) *Z problematyki konfliktów społecznych i dezorganizacji społecznej*, PAN, Wrocław.
- Tyszka T. (1978) *Konflikty i strategie – niektóre zastosowania gier*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa.
- Zaborowski Z. (1986) *Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela*, WSiP, Warszawa.

Artykuły:

- Barański Cz. (1994) *Jak rządzić?* „Nowa Szkoła”, nr 4.
- Barłóg K. (1994) *Psychoterapeutyczna rola nauczyciela*, „Życie Szkoły”, nr 5.
- Boratyn J. (1996) *Zamknięte koło niemocy*, „Gazeta Wyborcza” z dn. 17.05.1996 r.
- Frydel Z. (1996) *Nauczyciel na co dzień*, „Przegląd Edukacyjny”, nr 3.
- Gałaś M. (1993) *Trudności w porozumiewaniu się młodzieży z nauczycielami*, „Edukacja”, nr 3.
- Gaś Z. (1984) *Trening asertywności i agresywności*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 4.
- Reykowski J. (1983) *Rozwiązywanie konfliktów*, „Polityka”, nr 1.