

# Konfliktas kaip mokslinio pažinimo objektas

**Grażina Čiuladienė**

Edukologijos doktorantė  
Vilniaus universiteto Edukologijos katedra  
Didlaukio g. 47, LT-08303 Vilnius  
Tel. (8 5) 267 52 44

*Straipsnyje analizuojama konflikto samprata svarbiausių psichologijos krypčių (psichoanalizės, psichoanalitinės, biheivoristinės, kognityvios, humanistinės) kontekste. Aptariamos galimos konflikto interpretacijos edukologijoje. Iškeliama konflikto ir ugdymo ryšys, konflikto reikšmė ugdymo procese.*

## Temos aktualumas

Pedagoginis bendravimas – nuo seno nagrinėjama tema. Visų amžių, tautų ir krypčių iškilusių filosofai ir pedagogai (Aristotelis, K. Biuleris, A. Dystervėgas, F. V. Fersteris, J. Herbartas, J. A. Komenskis, J. Korčakas, M. Montenis, J. H. Pestalocis, Ž. Ž. Ruso, Sokratas, V. Suhomlinskis, L. Tolstojus ir kt.) daug dėmesio skyrė ugdytojų ir ugdytinių tarpusavio bendravimo problemai, teoriškai pagrįsdami darnaus bendravimo su vaikais dėsninumus ir jo apraiškas, atskleisdami juos savo tiesioginėje pedagoginėje veikloje.

Lietuvos pedagogai ir švietėjai ((M. Pečkauskaitė, G. Petkevičaitė-Bitė, S. Kymantaitė-Čiurlionienė, A. Šerkšnas, J. Vabalas-Gudaitis, A. Maceina ir kt.) taip pat pripažino konstruktyvaus pedagoginio bendravimo reikšmę, įvairiais aspektais gvildeno nekonfliktinio pedagoginio bendravimo idėjos įgyvendinimą

pedagoginėje veikloje. Šiuolaikinių pedagogų taip pat pabrėžiama ugdytinio–ugdytojo nekonfliktinė sąveika. Bendravimo kultūros ir demokratinių santykių plėtotės idėja formuluojama V. Černiaus (1992), L. Jovaišos (1995), V. Lepeškieienės (1996), D. Aukštikalnytės (2000), S. Dzenuškaitės (1990), R. Bakutytytės (2001), A. Sprindžiūno (2000), M. Barkauskaitės (2001) ir kt. dabarties pedagogų.

Vis dėlto konfliktai šiandienėje mokykloje – aktuali problema. Remiantis tyrimais, maždaug kas dešimto vyresniųjų klasių mokinio ir mokytojų santykiai šalti ar net priešiški (J. Lakis, 1996), o O. Tijūnėlienės duomenimis (2000), pastaruoju metu mokykloje kas antras moksleivis patiria mokytojų žeminimą (mokytojai šiurkštūs, išlieja ant mokinių susikaupusį pyktį, be pagrindo kaltina, draugų akivaizdoje priekaištuoja dėl gabumų stokos ir pan.).

Be to, dar nedaug žinoma apie konfliktus mūsų šalies mokyklose išgyvenančius tiek vai-

kus, tiek mokytojus. Mūsų šalyje dėmesys konfliktams reiškiasi epizodinėmis iniciatyvomis: leidžiamomis rekomendacijomis, kuriama projektais ir konfliktų sprendimo tema rengiamais seminarais. Kokie mokykloje vyksta konfliktai, kaip jie dažniausiai sprendžiami, kokios jų priežastys, padariniai ir valdymo galimybės – mažai tyrinėta. O juk remiantis J. Gilligan'u (2002, p. 38). „kad nustatytume užkrečiamos ligos plitimo būdus ir užkirstume kelią epidemijai, labai svarbu žinoti infekcijos plitimo tarp gyventojų kryptis ir pažinti pačią infekciją“. Tai gi atsižvelgus į tai, kad stokojama tyrimų apie konfliktus mokykloje, tyrimo **objektu** pasirinkta vyresniųjų paauglių konfliktai su klasės draugais ir mokytojais. **Tyrimo tikslas** – atskleisti paauglių konfliktų reguliavimo pedagogines prielaidas.

**Straipsnio tikslas** – aptarti konflikto sampratą psichologijos kontekstu bei edukologijos požiūriu. **Metodai** – mokslinės literatūros analizė, vertinimas ir lyginimas.

## **Konfliktas psichologijos mokslo požiūriu**

Konflikto sampratos formavimasis psichologijoje glaudžiai susijęs su psichologijos mokslo raidos istorija: viena kitą keitusios kryptys (psichoanalitinė, biheavioristinė, kognityvioji, humanistinė) akcentavo nors ir skirtingus, bet neprieštarigus reiškinio suvokimo aspektus – taip konflikto sampratą plėsdamos ir gilindamos.

Remiantis klasikine *psichoanalizės* koncepcija, konfliktas – *nuolatinis žmogaus vidinio gyvenimo elementas*: žmogus pasmerktas nuolat išgyventi neišvengiamus ir neišsprendžiamus konfliktus. S. Froido teorijoje konfliktas – tai nesuderinamų trijų asmenybės struktūrinių dalių *Id*, *Ego* ir *Super Ego* kova, lemiamą išorinių ribojimų. Tai gi konfliktas suvokiamas kaip ins-

tinktyvaus potraukio ir aplinkos (internalizuota tampa *Super Ego* turiniu) susidūrimas: *Instinktas, vieną kartą pabudęs ar pradėjęs veikti, bando spontaniškai nulemti žmogaus veiksmus ir taip pasiekti savo tikslo. Bet čia jis neretai sutinka kliūtį: politiniai, socialiniai, moraliniai ir religiniai veiksniai užkerta jam kelią. Instinktyvus troškimas nepripažįsta jokių nuolaidų, jo veikimas yra visuotinis – viskas arba nieko. Todėl ši tendencija sueina į konfliktą su bet kuria kely sutikta kliūtimi, o tokios čia yra Aš, Super – Aš ir pagaliau aplinka bei realinės aplinkybės* (Lietuvių enciklopedija, 1957, t. 12).

Pažymėtina, kad konfliktas S. Froido psichoanalizės teorijoje suvokiamas ne tik kaip neišvengiamas, nuolatinis, bet ir kaip destruktivus žmogaus gyvenimo elementas. Pavyzdžiui, 1) *Id* ir *Ego* konfliktas lemia moralinę degradaciją – neracionalų instinktų (lytinio, agresijos) patenkinimą: ištvirkimą, paleistuvystę, valdžios troškimą, kerštingumą, rajumą, girtuoklystę, egoizmą ir pan.; 2) *Ego* ir *Super Ego*, t. y. sąžinės konfliktas, lemia kaltės jausmo, bausmės poreikio atsiradimą (pagal E. M. Бабочков, 2001).

Vis dėlto *Id*, *Ego* ir *Super Ego* susidūrimas psichoanalitikės K. Horney (1964) pavadinamas antriniu konfliktu. Baziniu (pirminiu) konfliktu mokslininkė mano esant vienu metu „veikiančius“ fundamentaliai priešingų atitūdų: 1) link žmogaus, 2) nuo žmogaus ir 3) prieš žmogų susidūrimą. Tai gi, anot K. Horney, konfliktas – *prieštarigų norų susidūrimas*, „negebėjimas norėti ko nuoširdžiai“.

Tyrėja taip pat paneigia konfliktų neišsprendžiamumo nuostatą – asmens struktūrinių komponentų konfliktas nors ir neišvengiamas, bet vis dėlto išsprendžiamas (slopinamas, išstumiamas). Tad K. Horney skiria du vidinių konfliktų tipus: 1) normalūs (būdingi psichiškai sveikiems žmonėms, jų pačių ir išsprendžiami) ir 2) nenormalūs (neurotinių asmenybių, kurioms gali pagelbėti tik specialistai). Be to, autorės išskirtos trejopos vidinio konflikto raiškos formos: 1) santykių strategija prie žmonių,

lemiama bejėgiškumo suvokimu (konformizmas); 2) strategija prieš žmones, lemiama priešiško jėms jutimu (agresija); 3) strategija nuo žmonių, grindžiama izoliacijos noru (vengimas) (K. Horney // Конфликтология. Хрестоматия, 2002).

*Psichoanalitinė* kryptis, žvelgianti į konfliktą socialiniu kontekstu, paneigia ir jo neišvengiamumą: tik neurotinis gyvenimo stilius lemia jų atsiradimą. Be to, E. Eriksono koncepcijoje konfliktas nebevertinamas vien neigiamai. Kiekviena psichologinė ir socialinė krizė (≈konfliktas), remiantis mokslininku, gali būti interpretuojama kaip *iššūkis*, sėkmingai išspręstas lemiantis sveikos asmenybės ugdymąsi. Taigi į konfliktą pradedama žvelgti pozityviai, jis imamas suvokti kaip vienas iš *esminių ugdymosi veiksnių*.

Palyginti su psichoanalitine teorija, *biheviorizmas* siūlo visiškai skirtingą konflikto suvokimą. Čia į jį žvelgiama kaip į situacinį (interpsichinį), o ne intrapsichinį reiškinį, taigi nagrinėjamas išorinis konfliktas, aplinkos vaidmuo jo genezei ir eigai. Remiantis bihevioristinės analizės schema: stimulus → reakcija, konfliktą skatinanti situacija: situacija → konfliktiškas elgesys. Konfliktas suvokiamas kaip *savita agresyvaus atsako į frustracinę situaciją forma* (J. Dollard, N. Miller, A. Bandura, L. Berko-

vič). Be to, bihevioristai M. Deutsch (laboratoriniai tyrimai) ir M. Sherif (realios konfliktiškos situacijos tyrimai) – pirmi konflikto tyrėjai – sukūrę kooperacijos ir konkurencijos teoriją, išplečia šią sampratą. Konfliktišku elgesiu pradedama laikyti ir *reakcija į konkurencinę situaciją*. Na o pagal *socialinio išmokimo* teoriją (Skinner), konfliktiškas elgesys (kaip ir kiekvienas kitas elgesys) esantis ir *išmokimo rezultatas*, determinuojama dvejopų veiksnių: ir provokujančių konfliktišką elgesį ir išorinę situaciją, ir lemiančių šios reakcijos įsiminimą, išmokimą.

Pažymėtinos M. Doičo (M. Deutsch) skiriamos konflikto (≈ konkurencinė sąveika) raiškos formos, determinuotos 1) valdžios paskirstymu: lygūs–nelygūs partneriai; 2) veiklos pobūdžiu: orientacija į užduotį – socialinė-emocinė orientacija; 3) santykių pobūdžiu: formalūs–neformalūs (1 lentelė).

K. Levinas (pirmasis psichologas, tiesiogiai aprašęs konfliktą) sujungia interpsichinį ir intrapsichinį konflikto suvokimo aspektus: išoriniai veiksniai jo *lauko teorijoje* įgyja subjektyvų pobūdį. Mokslininkas apibrėžia konfliktą kaip *situaciją, kurioje individas yra veikiamas tolygių, bet priešingos krypties jėgų*. Tyrėjo išskirti ir aprašyti trys vidinio (motyvų) konflikto tipai (K. Левин // Конфликтология. Хрестоматия, 2002):

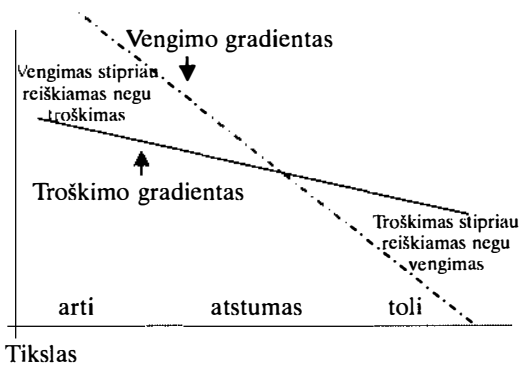
1 lentelė. Konkurencinių santykių tipai pagal M. Doičą (pagal H. B. Гринуна, 2000, p. 91–92)

KRITERIJAI	Socialiniai emociniai		Orientuoti į užduotį	
	Neformalūs	Formalūs	Neformalūs	Formalūs
Lygūs	Antagonistiniai (kova)	Rungimasis	Konkurencija	Reguliuojama konkurencija
Nelygūs	Sadomazochistiniai (kankinimas)	Dominavimas (gąsdinimas)	Kova dėl valdžios	Reguliuojama kova dėl valdžios

- 1) *troškimo–troškimo* konfliktas: būtinybė pasirinkti iš dviejų malonių dalykų, kurie traukia tuo pačiu metu. Konflikto mastas priklauso nuo alternatyvų svarbos asmenybei;
- 2) *vengimo ir vengimo konfliktas*: būtinybė rinktis vieną iš dviejų nepatrauklių dalykų;
- 3) *troškimo–vengimo konfliktas*: tikslas ir patrauklus, ir atstumiantis tuo pačiu metu.

Remiantis K. Levinu, psichologiškai lengviausia spręsti troškimo–troškimo konfliktą: pasirenkamos alternatyvos pranašumai subjektyviai padidinami, o troškimo–vengimo konflikto baigtis dažniau būna destruktivi.

N. Milleris (1950) po eksperimentinių tyrimų suformavo troškimo–vengimo konflikto dėsnius: 1) kuo arčiau esantis tikslas, tuo tendencija jo siekti yra didesnė (troškimo gradientas); 2) kuo arčiau esantis tikslas, tuo labiau didėja vengimo tendencija (vengimo gradientas); 3) artinantis prie tikslo vengimo jėga didėja greičiau negu troškimo; vengimo gradientas yra „statesnis“:



1 pav. *Troškimo ir vengimo gradientų poveikis*  
(rem. N. E. Miller)

Taigi artėjimas prie tikslo lemia, kad jo nepatrauklumas mažta, o patrauklumas didėja. Bet kita vertus, vengimo gradiento kreivė ro-

do, kad esant visai arti tikslo tendencija vengti esanti stipresnė negu siekti.

Tarpasmeniniai konfliktai K. Levino interpretuojami kaip asmeninių ir „liepiančių“ išorinių jėgų konfliktai. Taigi konfliktas – *psichologinė būseną, kai žmogus sprendžia pasirinkimo, poveikio problemą.*

Konflikto – *psichologinės būsenos* sampratos laikomasi ir *humanistinėje psichologijoje* (žymiausia iš šiuolaikinių psichologinių mokyklų). Remiantis C. Rogersu, asmens konflikto esmė – *savęs vertinimo nesuderinamumas su aplinkinių vertinimu* (Encyclopedia Americana, 1970). Be to, remiantis A. Maslow, vidinis diskomfortas lemiamas baimės dėl poreikių nepatenkinimo arba frustracijos dėl žemesniųjų poreikių peršokimo. Požiūris, kad konfliktas – *neįgyvendintų poreikių padarinys*, propaguojamas ir šių dienų psichologų – konfliktologų teikiame konfliktų sampratoje. Štai J. Edelman (1997) pažymi: *konflikto esmė – supratimo ir atleidimo poreikiai. Visi nori būti mylimi, gerbiami, pripažinti. Kai pajunta, kad šie poreikiai nėra patenkinami, pyksta ir jaučiasi ižeisti. Ir, kai leidžia šiems jausmams išsikeroti, visada suranda priešasčių konfliktui.* Taip pat A. Egideso (2002) teigimu, vidinę įtampą ir tarpusavio konfliktus skatinantis trukdymas (įgyvendinamas tiek verbaliai, tiek neverbaliai; trukdžiai – konfliktogennai) tenkinti aktualizacijos poreikius, realizuotinus lygybės principu (A. Egides, 2002).

Pažymėtina, kad po pasaulinių karų konfliktinė teorija, užuot gilinusi mokslinę konflikto sampratos analizę, plėtojama daugiausia praktiniu lygmeniu. Konfliktų prevencija ir neigiamų padarinių švelninimas tapo tiek psichologijos, tiek naujos mokslo srities – konfliktologijos esminiais tikslais. Beje, ši pragmatinė orientacija tebėra esminis konfliktologijos raidos požymis. Šios praktinės krypties pagrindiniai teiginiai, apibūdinantys konflikto esmę, yra tokie:

- konfliktas būtinas asmenybei augti ir vystytis;
- kiekvienas konfliktas turi teigiamą potencialą;
- konfliktas – vienas iš pokyčių rodiklių, tai iššūkis, reikalaujantis kūrybiškos reakcijos;
- konfliktą galima valdyti mažinant neigiamus, destruktivius padarinius, stiprinant konstruktyvias jo galimybes.

Taigi akivaizdus įvairiaaspektis konflikto esmės interpretavimas psichologijoje. Apibendrinant atskirų krypčių teikiamas konflikto sampratas, galima daryti išvadas, jog galimi trys konflikto suvokimo aspektai: 1) konfliktas – intrapsichinis reiškiny: asmenybės struktūrinių komponentų kova; 2) konfliktas – reakcija į tam tikrą frustracinę situaciją (intersichinis reiškiny); 3) integruotas – intrapsichinis ir intersichinis – reiškiny.

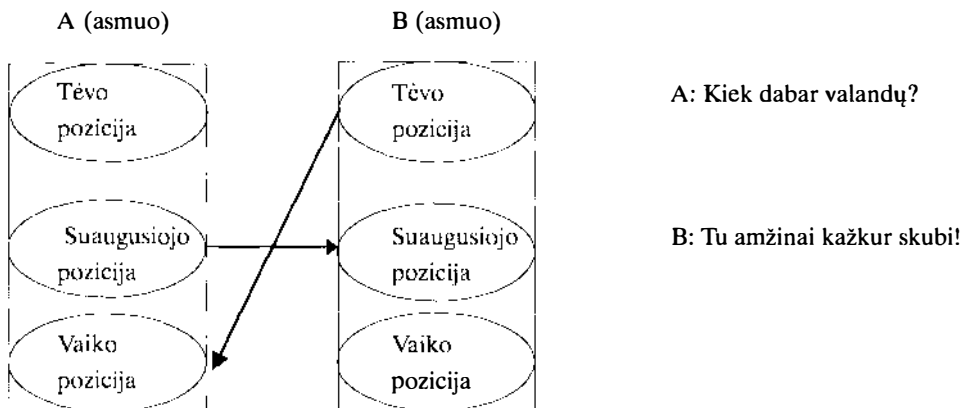
Išryškėja ir trys sudedamieji konflikto aspektai: 1) suvokimo – susidūrimo / priešpriešos įsisąmoninamas; 2) emocinis – konfliktas kaip frustracinė būseną; 3) elgesio – konfliktas – tai ir reakcija / atsakas.

Integruota konflikto sąvoka pateikiama

E. Berne'o transakcinės analizės teorijoje. Remiantis autoriumi, į konfliktą veda susikertančios transakcijos, lemiamos tiek asmenybės struktūros sudėtinės sandaros, tiek frustracinės situacijos – pašnekovo neatsižvelgiama į poreikį – reikalaujančios tam tikros reakcijos. E. Berne'o (2003) teigimu, kiekvienai asmenybei būdingos trys Aš būsenos – 1) vaiko (laisva, natūrali), 2) tėvo (kritiška arba besirūpinti) ir 3) suaugusiojo (paremta patirtimi, turima informacija, sąmoningais sprendimais) (Э. Берн, 2003) (2 pav.).

Pavyzdyje akivaizdūs ir visi trys konflikto lygmenys: tarpusavio nesupratimas, dėl poreikio nepatenkinimo atsiradusi frustracija ir konfliktiškas elgesys – verbalinė agresija (priekaištas / kaltinimas).

Tačiau daugelio šiuolaikinių mokslininkų pateikiamuose konflikto apibrėžimuose neat-sispindi sampratos sudėtingumas: yra akcentuojamas vienas, o ne trys aspektai (emocinis, elgesio, kognityvus). Be to, dažnai pateikiama samprata apima tik vidinius ar išorinius konfliktus. Štai kad ir lietuvių kalba rašytuose šaltiniuose konfliktas apibrėžiamas ir kaip *susidūrimas su sunkumais, nežinojimas realių bū-*



2 pav. Persikertančios transakcijos pavyzdys (pagal E. Berne)

du, kaip juos įveikti (V. Justickis (1995)), ir kaip dviejų ar daugiau asmenų – priešingų interesų, pažiūrų, nuostatų, tikslų ar tikslo siekimo būdų susidūrimas (A. Suslavičius (1995), K. Miškinis (1993), B. Everardas ir G. Morris (1997) ir kt.), ir kaip priešiška elgsena / kova tarp asmenų ar grupės žmonių (V. Baršauskienė, B. Janulevičiūtė (1999), A. Jacikevičius (1995)).

Psichologinės konflikto sampratos laikomasi ir edukologijoje. Vis dėlto edukologijos tyrimų kontekstas atskleidžia ir naujus jos aspektus. O konflikto vertinimas edukologijoje formavosi priešinga kryptimi nei psichologijoje: nuo teigiamo iki neigiamo ar neutralaus.

### Konfliktas pedagoginiu požiūriu

Konflikto, kaip sudėtinio intrapsichinio ir interpsichinio reiškinių, samprata vartojama ir pedagogikoje. Pedagoginių terminų žodyne *konfliktas* apibrėžiamas taip: 1) *emocinė-kognityvi prieštaravimų būseną*; 2) *laikinai neišsprendžiami prieštaravimai tarp asmenų ar grupės žmonių* (L. Jovaiša, 1993, p. 101). Tad integraliu požiūriu konfliktas – susidūrimas, pasireiškiantis: 1) kognityvaus disonanso būseną, 2) emocinio diskomforto būseną ir 3) elgesiu. Tačiau konflikto samprata edukologijoje pasižymi ir savitais bruožais, palyginti su aptartomis psichologų teikiamomis konfliktų sampratomis. Čia į konfliktą žiūrima ir kaip į mokytojo netinkamo bendravimo formą, ir kaip į mokinio elgesio charakteristiką, ir kaip į mokytojo kompetencijos rodiklį. Be šių, minėtinos ir vertinamosios pedagoginio konflikto sampratos: viena vertus, jis teigiamas reiškinys, suvokiamas kaip priemonė mokyti, kita vertus, jis – neigiamas reiškinys, suprantamas kaip ugdymo (-si) kliūtis, kaip vengtiną ugdymo proceso reiškinys.

Pažymėtina, kad Lietuvos pedagogai (tiek ankstesni – M. Pečkauskaitė, G. Petkevičiūtė-

Bitė, S. Kymantaitė-Čiurlionienė, Vydūnas, St. Yla, J. Vabalas-Gudaitis, A. Maceina, A. Šerkšnas ir kt., tiek šiuolaikiniai – V. Černius, L. Jovaiša, E. Martišauskienė, M. Barauskaitė, R. Bakutytė, A. Sprindžiūnas, D. Aukštkalnytė) pasisako prieš konfliktus mokykloje. Tad pedagoginėje literatūroje dėmesio centre yra darnus bendravimas, o apie konfliktus kalbama tik netiesiogiai – pažymint nesėkmingo pedagoginio bendravimo prielaidas, padarinius. Žymius XIX–XX amžius pedagogus vienija mintis, kad teigiamus pedagoginius santykius lemia aukšta bendravimo su auklėtiniais kultūra, grindžiama auklėtinių pažinimu, pagarba, tolerancija, pagalba, užuojauta ir reiklumu, smerkiamas autoritarinis pedagoginio bendravimo stilius. Šiurkštumas, aprėkimas, gąsdinimas, kerštas – „sudiržina žmogaus širdį, daro ją abejingą aplinkiniam pasauliui ir pačiam sau“ (T. Giedraitienė, 1996, p. 3).

Atsižvelgiant į tai, kad pedagoginis bendravimas apibūdinamas kaip pedagogo ir mokinio komunikacinė sąveika, kurios turinį sudaro keitimasis informacija, auklėjamasis poveikis auklėtiniui ir tarpusavio santykių organizavimas (B. Bitinas, 2004), ir į tai, kad už jo sėkmę (auklėjamąjį poveikį) yra atsakingas mokytojas, konflikto kaip nesėkmingo bendravimo atsiradimas siejamas visų pirma su mokytojų žemais komunikaciniais, percepciniais, interakciniais mokėjimais – „kliūtimis“ (2 lentelė).

Remiantis mokytojų bendravimo mokėjimų tyrimais (D. Aukštkalnytė, 2000) pažymėtina, jog daugumos mokytojų mokėjimų lygis nėra aukštas (tik vidutinis). Be to, pažymėtina, jog apibūdinant ne visas tris darnaus pedagoginio bendravimo kliūčių grupes, o vieną – dažniausiai santykių, vartojamos ir tokios sąvokos – *mokytojo agresyvumas* [šaukia, plūsta, išjuokia, specialiai vargina, muša ir kt.] (V. Krummas, B. Baumann, G. Haideris, 1997), *mokytojo kon-*

2 lentelė. Darnaus pedagoginio bendravimo kliūtys

Komunikacijos kliūtys	Santykių kliūtys	Suvokimo kliūtys
Neišraiškinga kalba; greitakalbė kalba; netinkamas kalbos stilius; svarstymų ir įrodymų sudėtingumas, nelogiškumas ir pan.	Nepasitikėjimas mokiniu; antipatija; mokinio teisimas; siekis primesti savo vertybes (kritikavimas, užgauliojimas, kategoriška nuomonės raiška); sprendimo už jį priėmimas (įsakinėjimas, grasinimas, moralizavimas, patarinėjimas) ir pan.	Nekreipimas dėmesio į mokinio jausmus ir savijautą; nenoras nieko žinoti apie jo baimes, nerimą, rūpesčius ir pan.

*fliktiškumas* [neteisingumas, nepakankamas empa- tiškumas, agresyvumas. Nekompetetingumas] (G.Na- vaitis, 2001), *interakcinės pusiausvyros nebuvimas, auklėjimo klaida* [abejingumas, agresyvumas, nuolaidžiavimas, nuolatinė kontrolė ir kt.] (A. Gu- rycka, 1990).

Pedagoginėje literatūroje rasta ir „priešin- ga“ konflikto samprata – konfliktas suvokia- mas kaip netinkamas, „krintantis į akį“ moki- nių elgesys (U. Lissman, 1997). Tyrėjas, išsky- ręs 15 galimų konfliktų formų (vagystė, daiktų gadinimas, taisyklių pažeidimai, agresija, ne- noras mokytis ir kt.), nustatė, kad dažniausiai konfliktai kyla dėl mokymosi sunkumų, draus- mės, namų darbų ir elgesio per pertraukas. Vis dėlto Lietuvos pedagogai linkę ir netinkamą mokinių elgesį sieti su mokytojo asmeniu, jo elgesio ypatumais. „Kai mokytojas nesueina į kontaktą su mokiniu, jis mokinio ne tik neturi sau, bet jis jį turi prieš save: mokinys jį laiko nieku ir nekreipia dėmesio ne tik į dirbtines jo priemonės drausmei palaikyti, bet ir į jo dė- stomą medžiagą“, – rašė A. Šerkšnas (1939, p. 113). Tokio pat požiūrio (konfliktas – netin- kamo pedagoginio bendravimo padarinys) lai- kosi ir kiti pedagogai, iš kurių M. Barkauskaitė, B. Žygaitienė (1997) yra pareiškusios, kad „netinkamai besielgiantis vaikas – tai visuomet išsigandęs vaikas“. Pedagogės konfliktą iliustravusios schema:

$$\frac{ooo \quad M \quad ooo}{m}$$

3.1 pav. *Mokinys, (m) pažemintas mokytojo (M), pasijunta nelygus su kitais (o)*

$$\frac{ooo \quad m \quad ooo}{M}$$

3.2 pav. *Stengdamasis pasiekti tam tikrą lygį „kildamas į viršų“ dažniausiai persistengia: atsiduria virš mokytojo, lyg nustumdamas jį į žemesnę padėtį*

$$\frac{ooo \quad m \quad M \quad m \quad M \quad m \quad \dots \quad ooo}{M \quad m \quad M \quad m \quad M \quad \dots}$$

3.3 pav. *Mokytojas tokioje padėtyje jaučiasi pažemintas ir natūralus jo siekimas kilti iš žemesnės padėties – taip atsiranda nuolatinis ir vis stiprėjantis konfliktas*

Pedagoginė praktika ir mokytojų veiklos tyri- maim rodo, kad mokytojas, neapgalvotu veiks- mu įžeidęs mokinio savigarbą, nesugeba savo klaidos atitaisyti – atsiprašyti mokinio. B. Biti- nas (2004) apgailestauja, kad dar nemažai mo- kytojų į mokinių ir mokytojų tarpusavio santy- kius žiūri iš vadovavimo ir pavaldumo pozicijų ir neskiria dėmesio šių santykių humanistiniam pobūdžiui. Kita vertus, juk tokia pozicija nesvetima mokyklai – klasikine ugdymo paradig- ma grindžiamoje mokykloje prievarta laikoma mokymo pažangos sąlyga.

Pagal klasikinę paradigmą ugdymas traktuojamas kaip visuomenės bendrosios patirties perteikimas ugdytiniams. Čia mokytojas laikomas ugdymo proceso subjektu, o mokiniai – ugdymo proceso objektais, privalančiais vykdyti mokytojo komandas, elgtis pagal mokytojo nurodymus. Nepaklūstantis mokinys baustinas (baramas, jam grasinama, taikomos ir fizinės bausmės). Taigi tradicinė mokykla konfliktišką mokytojo elgesį laiko priemone mokomajam tikslui įgyvendinti. Konfliktas čia ir įprastas, ir ugdymo procesą lemiantis reiškinys. Todėl klasikinės paradigmos kontekstu jo esmę geriausiai atskleidžia *poveikio, (ugdymo) priemonės* sąvokos.

Tačiau *laisvojo ugdymo paradigmoje* (pasiūlytoje dar J. J. Rousseau) akcentuojama teigiamų pedagoginių santykių, pagarbaus bendravimo ir bendradarbiavimo su vaiku reikšmė. Šios ugdymo paradigmos, teikiamos kaip įvairios koncepcijos – „naujojo ugdymo“, pragmatizmo, progresyvizmo pedagogikos, humanistinio ugdymo ir kt., siekia ugdyti laisvą, savarankišką, iniciatyvią, kūrybingą asmenybę, o ne tik stropų vykdytoją (kaip klasikinėje paradigmoje). Laisvojo ugdymo paradigma grindžiama mokykloje mokytojas nebe despotiškas vadovas, jis – negali naudoti nė menkiausios prievartos, sukeliančios jausmų atbukimą, nervingumą, nesveiką užsispyrimą, neklusnumą, akiplėšiškumą. Taigi konfliktinė sąveika pradedama suvokti kaip konstrukcinės sąveikos antonimas. Tai rodo ir pedagoginio bendravimo nesėkmėms (konfliktams) apibūdinti vartojamos sąvokos: *auklėjimo sunkumai, ugdymo problemos, trukdymas vesti pamoką*. Ir nors pedagoginis konfliktas galintis turėti ir tam tikrų teigiamų padarinių: „grūdinimas (is)“, fizinių ir psichinių gebėjimų prisitaikyti, pasipriešinti nepalankiomss sąlygoms lavinimas, energijos mobilizavimas, siekiant išėiti iš konfliktinės situacijos (V. I. Žuravliov, 1995), vis

dėlto neigiamų padarinių yra gerokai daugiau. Juk jis – stresinė būseną, sukianti suvokimo, emocijų, elgesio neigiamus pokyčius. Keičiasi žmogaus požiūris į atliekamą veiklą – ji tampa nemielia, mažėja darbo efektyvumas, didėja nepasitenkinimas savimi, tampama labiau impulsyviu, išsiblaškiusiu, dirgliu, daugėja emocijų protrūkių, stiprėja polinkis vartoti alkoholį, rūkyti. Abejonių, nusiminimo, nerimo, baimės arba kaltės išgyvenimai slopina vidinę motyvaciją. Nuo ilgalaikių neigiamų emocijų mažėja intelektualiniai gebėjimai, lėčiau susiklosto įgūdžiai.

Taigi konfliktai laisvojo ugdymo paradigmoje suvokiami kaip *kliūtis iniciatyviai, visavertei asmenybei ugdytis*, nes tarp mokinio ir mokytojo iškilus konfliktui nebeįmanomas esti nei mokomasis, nei lavinamasis, nei auklėjamasis procesas. Todėl taikyti kūno bausmes Europos Tarybos narėse yra uždrausta. Dabar jas leidžiama taikyti kai kuriuose Šveicarijos kantonuose ir „išimtiniais atvejais“ Anglijos privačiose mokyklose (taikyti kūno bausmes valstybinėse mokyklose uždrausta 1987 metais) (J. Walker, 1994).

Panašios pozicijos laikosi ir šiuolaikinė Lietuvos mokykla. Ji reformuojama į savarankišką, demokratiškai organizuotą, humanizmo principais ir bendrosiomis žmogaus vertybėmis savo gyvenimą grindžiančią, apibrėžtą ugdymo tikslų siekiančią mokinių, jų tėvų ir mokytojų bendruomenę (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos, 1994, p. 10). Todėl ji – ne vieta konfliktams.

Vis dėlto priešprieša, kurioje įmanomi abipusiai mokytojų ir mokinių agresyvūs žodžiai ir veiksmai (gąsdinimai, žeminimai ir net mušimas), Lietuvos mokyklai tebeaktuali problema. Remiantis E. Martišauskienės (2003) tyrimo rezultatais, 34,8 proc. vyresniųjų paauglių, besimokančių bendrojo lavinimo mokyklose ir gimnazijose, pažymi, jog santykių su mokytojais kokybė yra nepakankama, o 2,8 proc. – net



gi neigiama J. Lakio ir kt. (1996) atlikti tyrimai parodė, kad kas dešimto vyresniųjų klasių mokinio ir mokytojų santykiai šalti ar net priešiški. Taip pat ir V. Bernoto (1995) tyrimo duomenimis, ne visi mokytojai geba konstruktyviai bendrauti su vaikais – šitai pažymi 29 proc. tiriamųjų moksleivių. Anot tiriamųjų, mokytojai stokoja pagarbos mokinio asmenybei (32 proc.), nesidomi mokinių vidiniu pasauliu, jų problemomis, nesupranta jų interesus ir poreikių (39 proc.). O. Tijūnėlienė (2000) taip pat nustatė, kad pastaruoju metu mokykloje net kas antras moksleivis patiria mokytojų žeminimą: mokytojai šturkštūs, išlieja ant mokinių susikaupusį pyktį, be pagrindo kaltina, draugų akivaizdoje priekaištauja dėl gabumų stokos.

Vidinių konfliktų mastas dar mažiau tyrinėtas. Vis dėlto žinoma, kad bendras paauglių nerimas mokykloje ir žinių tikrinimo baimė peržengia 50 proc. ribą, sumuojant padidėjusio ir didelio nerimo lygius. Prie jų priartėja artimųjų lūkesčių neatitikties baimė ir šiek tiek atsilikanti saviraiškos baimė. Remiantis tyrimų duomenimis, 17–18 proc. paauglių didesnę nerimą kelia socialinis stresas (santykiai su bendraamžiais), sėkmės pasiekimo frustracija, trukdanti jiems patenkinti poreikį siekti aukštų rezultatų (E. Martišauskienė, 2003). Be nerimo, natūraliu reagavimu į konfliktą (ne tik vidinį) yra liūdesys, išsiblaškyimas, abejingumas, sutrikimas, neįprastas tylumas, įniršis, pyktis, nusivylimas, rūstybė bei kitos neigiamos emocijos ir būsenos (E. Lissman, 1997).

XX amžiaus antroje pusėje susiformavusios naujos mokslo šakos – konfliktologijos – atstovai teigia, jog konfliktai neišvengiami žmogaus gyvenime. Neišvengiami jie ir mokykloje. Antai konfliktologas J. Lakis (1996, p. 16) pažymėdamas, jog konfliktas mokykloje dėsningas reiškinys: „mokyklos konfliktiškumas slypi pačioje jos prigimtyje“, mokinių ir moky-

tojų santykių įžiūri net tris natūralių prieštaravimų ištakas. Pirmiausiai mokytojai ir mokiniai – tai skirtingų kartų atstovai, susiformavę nevienodomis sociokultūrinėmis sąlygomis. Taigi skirtingo matymo diapazonas nulemia skirtingo patyrimo ir amžiaus biologinių savybių. Kita natūrali priežastis – ugdymo proceso realizavimas – jis įgyvendinamas dviem skirtingų vaidmenų poromis: 1) vedėjas – vedamieji: mokytojas veda mokinius į naujas tikrovės ir dvasinės būsenos sritis. Kaip vedantysis, jis suinteresuotas, kad vedamieji „sektų“ juo kuo sparčiau ir brandžiau. Mokiniai, siekdami žinių ir patyrimo, galynėjasi su savo galimybių ribotumu, talento ir charakterio savybėmis, rūpinasi išsaugoti vidinį dvasinį komfortą. Per lėtas, paviršutiniškas, o kartais ir neatsakingas mokinių sekimas mokytojo pėdomis kelia mokytojui nepasitenkinimą ir nusivylimą. Pažinimo ir išgyvenimo procese vedamieji vedėjo pastangas vertina kaip kėsiniimąsi į jų savaiminę raidą, ji mano esant jų tarpusavio santykių įtampos sukėlėju. Kitas ugdymo procese realizuojamas vaidmuo: vadovas – vykdytojas. Mokytojas taiko nemažai pažinimą ir išgyvenimus skatinančių priemonių, kontroliuoja auklėtinių pastangas ir darbo rezultatus. Mokiniai siekia užtikrinti kuo daugiau laisvių, nemėgsta reglamentavimo, draudimų. Pagaliau trečia prieštaravimų rūšis, anot J. Lakio, atsiranda iš individualiai kolektyvinio mokymo proceso pobūdžio: klasėje vienas mokytojas ir grupė moksleivių. Didžiausia šios mokymo formos silpnybė – abipusiškumo ir konfidencialumo stygius. Daugumoje situacijų pavieniai mokiniai klasėje neturi galimybių tiesiogiai atsakyti į mokytojo veiksmus jų atžvilgiu. Šias priežastis papildė konfliktologas J. Walkeris (1994) pažymėdamas, jog vaikams sunku klasėje mokytis konstruktyvaus elgesio, nes tam trukdo besipriešinančios visuomeninės smurto struktūros, nes mokyklos proble-

mos atspindi visuomenės problemas. Kitas negigiamai jaunimo elgseną veikiantis veiksnys, anot tyrėjo, yra daugelyje jaunimo sluoksnių paplitusi „ateities neturėjimo“ nuotaika dėl politinės, ekologinės ir darbo rinkos raidos.

Be konflikto neišvengiamumo idėjos, konfliktologų teigiama, jog konfliktas pats savaime nėra blogis, jis toks pat natūralus dalykas kaip ir kiti bendravimo aspektai. Konfliktologų siūloma konfliktą vertinti kaip iššūkį, kuris – jei sumaniai panaudojamas – gali stimuliuoti kūrybingą ir veiksmingą problemų sprendimą. Taigi konflikto pozityvumas ir negatyvumas nulemiamas jo sprendimo pobūdžio.

Tad ir mokykloje pedagogai (konfliktologai arba perėmę konfliktologinę konflikto vertinimo poziciją) svarbiausiu rūpesčiu mano esant tai, ne kaip išvengti konfliktų, o kaip juos spręsti. Jų pabrėžiama, kad labai svarbu skirti dėmesio konfliktinei situacijai, kai tik ji išskyla – ją analizuoti, supažindinti mokinius su jų elgesio padariniais, lavinti įgūdžius pripažinti ir priimti skirtybes (T. Giedraitienė, 1996). Konfliktas spręstinas nesmurtiniu būdu – konstruktyvus konfliktas padeda atskleisti ir apskritai pakeisti nesveikus santykius, ypač abejingumą, todėl konfliktą galima efektyviai panaudoti auklėjimui. O sugebėjimas rasti optimalų situacijos sprendimą laikomas svarbiausiu pedagoginio meistriškumo požymiu. Tad ryškėja dar viena galima konflikto edukologijos kontekstu samprata: *konfliktas – mokytojo kompetentingumo rodiklis*. Konfliktinį kompetentingumą B. I. Chasano (2003) apibrėžia kaip *mokėjimą išlaikyti priešpriešą produktyvią, t. y. ieškančią sprendimų*. Mokslininkas pažymėdamas, kad šis kompetentingumas yra vienas iš sudedamųjų bendravimo kompetencijos dėmenų, išskiria du konfliktinio kompetentingumo lygius: pirmas – tai gebėjimas suvokti konflikto požymius, analizuoti priešpriešą ir gebėjimas ją reguliuoti (konflikto sprendimo būdų išmanymas); antras konfliktinio kompetentingumo

lygis – mokėjimas siekiant užsibrėžtų veiklos rezultatų projektuoti konfliktus bei konstruoti juos tam tikrose sąveikose.

Tokios konflikto sampratos pripažinimas kelia didelių reikalavimų mokytojui: jam tenka atsakomybė už konflikto eigos pobūdį, už jo sprendimą. Juk mokykla – tai visuomenės modelis, joje mokinys mokosi elgtis konfliktinėmis situacijomis. Todėl kiekvienas konfliktas turėtų būti auklėjamas, o jo sprendimas – inicijuojamas mokytojo, visų pirma besirūpinančio mokinio – bręstančios asmenybės – gerove, kryptingumu, emociniu stabilumu. Mokytojas, kaip pagrindinis ugdymo proceso organizatorius ir vadovas, turi stengtis sudaryti tokias sąlygas, parinkti tokius konflikto sprendimo būdus ir priemones, kad ugdytinis jaustųsi saugus, reikalingas, vertingas (M. Barkauskaitė, B. Žygaitienė, 1997). Mokytojas, kaip pažymi E. Martišauskienė (1993), ne mokinio įpykdytas dialogo dalyvis, o žmogus, žinantis, kaip padėti kiekvienam, net žiauriausiam mokinui, ir iš širdies norintis tai daryti. Todėl visi mokymo procese iškilę sunkumai, problemos spręstinos ne tik be prievartos, bet ir su gilia simpatija ir pagarba mokinio asmenybei, mokytojo kuriamoje pasitikėjimo, paramos, suinteresuotumo atmosferoje.

Apibendrinant galima padaryti išvadas:

## **Išvados**

Konfliktas – sudėtinis – intrapsichinis ir interpsichinis reiškiny, nagrinėtinas trimis aspektais (suvokimo, emociniu ir elgesio). Integruota samprata formuota skirtingų psichologinių kryptių, tyrusių skirtingus konflikto aspektus.

Konfliktas pedagoginiu požiūriu tai visų pirma netinkamo mokytojo elgesio forma ir padariniai. Ugdytojo ir ugdytinių tarpusavio konfliktas gali būti interpretuojamas ir kaip mokytojo kompetentingumo rodiklis.

Konflikto vertinimas edukologijoje formavosi priešinga kryptimi nei psichologijoje: nuo

teigiama iki neigiamo ar neutralaus žmonių santykio reiškiniu.

Be abejonės, psichologijos ir edukologijos konfliktas „savai“ suvokiamas sociologijoje, politologijoje, istorijoje, filosofijoje, menotyro-

je, teisėje, sociobiologijoje, matematikoje bei karo moksle. Tad siekiant susidaryti konflikto, kaip mokslinio pažinimo objekto, visuminį vaizdą, aktualu pasinaudoti ir kitų mokslų teorijomis.

## LITERATŪRA

1. Aukštkalnytė D. Būsimųjų muzikos mokytojų rengimas pedagoginiam bendravimui. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Vilnius, 2000.
2. Bakutytė R. Pradinių klasių mokinių humaniškumo ugdymas. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, 2001.
3. Barkauskaitė M. Paaugliai: sociopedagoginė dinamika. Vilnius: VPU, 2001.
4. Barkauskaitė M., Žygaitienė B. Mokytojas – tai psichologas // Mokykla. 1997, Nr. 6.
5. Baršauskienė V., Janulevičiūtė B. Žmogiškieji santykiai. Kaunas: Technologija, 1999.
6. Bitinas B. Hodegetika: auklėjimo teorija ir technologija. Vilnius: Kronta, 2004.
7. Černius V. Mokytojo pagalbininkas. Kaunas: Litera, 1992.
8. Dollard J., Milier N. E. Personality and psychotherapy (An analysis in terms of learning, thinking and culture). New York, 1965. P. 331–368.
9. Dzenuškaitė S. Dorovinės pozicijos pradmenų formavimas pradinėse klasėse. Vilnius: PMTI, 1990.
10. Edelman J., Crain M.B. Derybų kelias: kaip išvengti konfliktų ir juos spręsti darbe ir kasdieniame gyvenime. Vilnius, 1997.
11. Everard B., Morris G. Efektyvus mokyklos valdymas. Kaunas: Poligrafija ir informatika, 1997.
12. Giedraitienė T. Pedagoginės situacijos mokykloje. Kaunas: Gabija, 1996.
13. Gilligan J. Smurto prevencija. Vilnius: Eugrimas, 2002.
14. Gurycka, A. Błąd w wychowaniu. Warszawa: Wydawnictwa szkolne i Pedagogiczne, 1990.
15. Horney Karen. Our inner conflicts. A constructive theory of neurosis // Horney Karen. The neurotic personality of our time. New York, 1964. P. 315–565.
16. Jacikevičius A. Žmonių grupių (socialinė) psichologija. Vilnius: Žodynas, 1995.
17. Jovaiša L. Hodegetika: auklėjimo mokslas. Vilnius: Agora, 1995.
18. Jovaiša L. Pedagogikos terminai. Kaunas: Šviesa, 1993.
19. Justickis V., Navikas G. Bendravimo psichologija. Vilnius: Lietuvos policijos akademija, 1995.
20. Krummas, V., Baumann, B., Haideris, G. Ar mokytojas per pamoką būna agresyvus? // Mokykla, 1997, Nr. 5, p. 27–32.
21. Lakis J., Ignatavičius S., Poklad T., Stancelis V., Tamošiūnas T. Mokyklos bendruomenė. Vilnius: Margi raštai, 1996.
22. Lepeškienė V. Humanistinis ugdymas mokykloje. Vilnius: Valstybinis leidybos centras, 1996.
23. Lietuvių enciklopedija. Boston: Lietuvių enciklopedijos leidykla, 1957, t. 12.
24. Lissman U. Konfliktai // Mokykla. 1997, Nr. 3–4.
25. Martišauskienė E. Paauglių dvasingumas kaip pedagoginis reiškinys. Habilitacijos darbas. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, 2003.
26. Miškinis K. Šeimos pedagogika. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla, 1993.
27. Navaitis G. Psichologinė parama paaugliui. Vilnius: Kronta, 2001.
28. Tījūnėlienė O. Mokytojo autoriteto samprata Lietuvoje (1918–1940). Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla, 2000.
29. Tījūnėlienė V. Pedagoginio bendravimo ir santykių problema Lietuvos pedagogų palikime. Vilnius: VPU leidykla, 1993.
30. Sprindžiūnas A. X–XII klasių mokinių tolerancijos ugdymas. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Vilnius, 2000.

31. Suslavičius A. Socialinė psichologija. Kaunas: Šviesa, 1995.
32. Šerkšnas, A. Mokyklinė bendruomenė. Kaunas: Šviesa, 1939.
33. Walker J. Smurtas ir konfliktų sprendimas mokyklose. Vilnius: Leidybos centras, 1994.
34. Бабосов Е. М. Конфликтология. Москва, 2001.
35. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Москва, 2003.
36. Гришина Н. В. Психология конфликта. Санкт-Петербург, 2000.
37. Дмитриев А. В. Конфликтология. Москва, 2001.
38. Конфликтология. Хрестоматия. Составитель И. И. Леонов. Москва–Воронеж, 2002.
39. Левин Курт. Разрешение социальных конфликтов. Санкт-Петербург: Речь, 2000.
40. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии. Москва, 1995.
41. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта. Санкт-Петербург: Питер, 2003.
42. Эгидес А. Лабиринты общения, или как научиться ладить с людьми. Москва: Аст-Пресс книга, 2002.

## CONFLICT AS SCIENTIAL OBJECT

**Gražina Čiuladienė**

**S u m m a r y**

Psychological conception of conflict was formed by several trends: psychoanalysis, behaviorism, cognitive. There separate thesis could be used to define conflict as integrated 3 levels (cognitive, affective and action) phenomenon.

Although it could be used the same definition for conflicts occurred in education context, there are same specific means of it in educology. Firstly it is the

form and the result of teachers behavior. Secondly, the misbehavior of pupils is named as conflict. Lastly, conflict as unavoidable appearance, is the indicator of teachers conflict competence.

Conflict between teacher and pupils was usual in traditional school, but in there are justified only constructive conflicts in democratic school..

*Įteikta 2004 11 15*

*Priimta 2005 12 23*