

FILTROWANIE KONFLIKTOGENNOŚCI W PRZESTRZENI PUBLICZNEJ NA PRZYKŁADZIE DIADY ‘NAUCZYCIEL – UCZEŃ’

STANISŁAW PUPPEL, MARCIN KRAWCZAK

1. Wstęp

Konflikt jest nieodłącznym elementem wszelkiego rodzaju interakcji począwszy od najbardziej rudymentalnych implikacji natury biologicznej, którym podlegają wszystkie byty biotyczne, poprzez rozwinięte podmioty społeczne aż do kulturowo zaawansowanych i generowanych pokoleniowo okoliczności reprezentowanych przez odmienne zbiorowości kulturowo-instytucjonalno-etniczne.

Interakcje społeczne, a więc takie, które wymagają obecności większej grupy uczestników, które zachodzą w przestrzeni publicznej, czy to o charakterze otwartym czy też zamkniętym, powstają wskutek działań werbalnych (językowych) oraz niewerbalnych (pozajęzykowych) inicjowanych i rozwijanych podczas aktów komunikacyjnych (Puppel, 2004: 4). W wymiarze społeczno-kulturowym występuje jedna z odmian konfliktu, konflikt kulturowy, który w aktualnych rozważaniach oscyluje nie tyle wokół zbiorowości wrogo wobec siebie nastawionych wskutek zanurzenia się jednocześnie w odmiennych kulturach, ale koncentruje się na konkretnej instytucji jako najdoskonalszej formie wcielenia (Puppel, 2009), która wykształciła własne symbole i rytuały przekazywane pokoleniowo i ustanowiła się w roli podmiotu tożsamościowo niezależnego, budzącego społeczne zaufanie, ze starannie skonstruowanymi wzorcami zachowań komunikacyjnych. Do takich instytucji należą, między innymi: armia, bank, kościół, uniwersytet czy szkoła.

Środowisko interakcji w ostatniej z przywołanych tutaj instytucji będzie tłem dociekań autorów. Co więcej, zakłada się, że żadna z instytucji społecznych nie może istnieć bez obecności w niej jednostek ludzkich, tzw. „komunikatorów transhybrydowych” (Puppel, 2011), którzy przekroczyli granice kultury ustno(oralno)/wokalno-graficznej i we współczesnym coraz bardziej technologiczowanym świecie poruszają się w wielowymiarowej, także wysoce technicyzowanej, przestrzeni komunikacyjnej (zob. Ong, 1982/2002).

Celem niniejszego artykułu jest omówienie wybranych aspektów relacji nauczyciel-uczeń oraz zbadanie wyselekcjonowanych przestrzeni publicznych i określenie natężenia konfliktogenności ze strony uczniów (w tym przypadku studentów), którzy w tychże przestrzeniach przebywają i odbywają w nich swoje zachowania komunikacyjne. Stąd wynikają strategie komunikacyjne stosowane przez uczniów w obliczu sytuacji konfliktowych, które będą przedmiotem opisanego poniżej badania.

Wszystkie cytowania ze źródeł nierodzimych zostały przetłumaczone przez autorów artykułu [SP, MK] i w ten sposób oznaczane, chyba że w konkretnym przypadku wskazano inaczej.

2. Konflikt: przyczyny, rodzaje, dynamika rozwoju, style rozwiązywania

Przed zaprezentowaniem próby zdefiniowania pojęcia ‘konfliktu’ należy przyrzeć się zjawiskom, które konflikt mogą powodować. Zjawiska te są zawarte w ogólnej kategorii wspomnianych we wstępie zachowań komunikacyjnych. Oczywistym jest, że konflikty mają również inny charakter np. militarny, ale te rodzaje konfliktów nie będą przedmiotem niniejszego omówienia.

Konflikt jest zatem zdefiniowany jako „sprzeczność interesów, poglądów, niezgodność, spór, zatarg, kolizja” [od łac. *conflictus* – zderzenie] (Sobol, 1995: 582). Może on dotyczyć zarówno poszczególnych jednostek ludzkich (komunikatorów) jak i instytucji. Gregorczyk podaje, że konflikty instytucjonalne (także czasami określane jako ‘organizacyjne’) można podzielić na interpersonalne (międzyosobowe) oraz międzygrupowe (ZI 1).

Nauczyciel i uczeń w instytucji szkoły mogą zostać zaangażowani w obydwóch z przytoczonych konfliktów, które obejmują spór m. in. w relacji nauczyciel-uczeń oraz nauczyciel-klasa. Konfliktu nie należy jednak postrzegać jako zaledwie jednowymiarowe zjawisko o wyłącznie negatywnym wydźwięku. Morton Deutsch (1973), pionier teorii konfliktu, poczynił w tej dziedzinie zasadnicze rozróżnienie stwierdzając, że konflikty mogą być rozpatrywane jako mające wydźwięk zarówno konstruktywny jak i destruktywny. Pierwsze z podejść określa konflikt jako zmierzający do wspólnego dobra za pomocą kompromisu

i ustępstw każdej ze stron biorących udział w konflikcie, podczas gdy drugie uwidacznia zdecydowaną chęć zniszczenia oponenta, przy czym jednostka dominująca czerpie inspiracje z nieprzejednanego poczucia racji, braku szacunku wobec interlokutora, niegodzenia się na ustępstwa i kompromisy oraz często aberracyjnej skłonności do pokrzywdzenia oponenta celem zaspokojenia uczucia dumy (zob. np. Reber, 2008: 166).

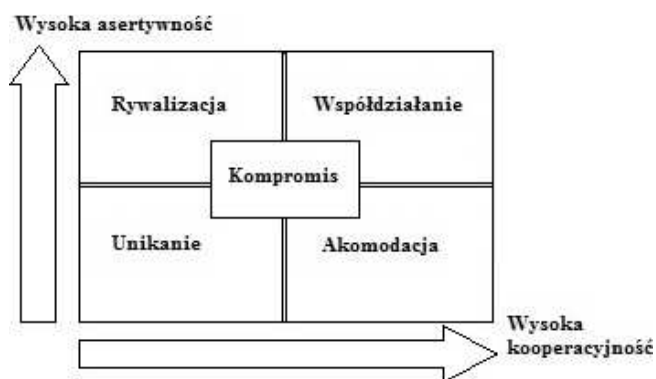
Wśród wielorakich przyczyn konfliktów można by wymienić następujące:

- 1) różnice wartości, przekonań i światopoglądów, w tym odmienności osobowościowe i charakterologiczne, jednostek skonfliktowanych (pośrednio jako wyraz konfliktu natury biologicznej),
- 2) zabiegi o zdobycie jakiegoś dobra, gdyż konflikt w przytłaczającej większości przypadków toczy się o coś (bez względu, czy jest to dobro materialne czy też niematerialne),
- 3) zabiegi o dostęp do informacji, które mogą być dla danej jednostki niedostępne, intencjonalnie nieujawniane (kłamanie) lub niepełne przekazywanie informacji,
- 4) określone ramy kontekstowe konkretnego aktu komunikacyjnego (nawet przy niskiej konfliktogenności jednostek występują zdarzenia, które mogą promować konflikt destrukcyjny, jak np. sytuacje zagrożenia życia);
- 5) niezasadniona konfliktogenność danej partii, dla której konflikt jest celem samym w sobie (przyczyn takiej konfliktogenności upatruje się w konflikcie intraosobowym).

Konflikt przebiega w kilku fazach. Sprecyzowanie liczby faz incydentu konfliktowego jest uzależnione od dziedziny wiedzy, która to zagadnienie podejmuje. Inaczej fazy te są postrzegane przez podejście ekonomiczne, prawnicze, psychologiczne czy socjologiczne. Dla potrzeb niniejszych rozważań przyjęto następującą kategoryzację faz przebiegu konfliktu (Jakubiak-Mirończuk, 2010: 124 za Białyszewski, 1983: 53ff):

- I faza: wystąpienie sprzeczności.
- II faza: zemocjonalizowanie sprzeczności i zmiana wektora działań komunikacyjnych ze współpracy na konfliktowość.
- III faza: zracjonalizowanie sprzeczności i ustanowienie barier psychologicznych.
- IV faza: podjęcie przez jedną z jednostek próby rozwiązania konfliktu.
- V faza: eliminacja konfliktu i normalizacja relacji [lub]
- VI faza: utrzymywanie konfliktu i nieprawidłowości w stosunkach społecznych.

Do najbardziej znanych modeli ujmujących sposoby rozwiązywania konfliktów należy model Thomasa-Kilmanna (Thomas i Kilmann, 1974; 1983). Poniżej podano ilustrację tego modelu (Rys. nr 1):



Rys. nr 1. Model stylów rozwiązywania konfliktów w ujęciu Thomasa-Kilmanna (na podstawie Thomas i Kilmann, 1974; 1983)

Model powyższy proponuje pięć strategii komunikacyjnych w obliczu zdarzeń konfliktowych, które pomagają określić poziom konfliktogenności jednostek zaangażowanych w komunikacyjny akt konfliktowy. Należą do nich następujące strategie komunikacyjne:

- a) unikanie – charakteryzuje jednostki słabsze pod względem asertywności, których nadrzędnym celem jest ignorowanie, pozorne niedostrzeganie lub odwlekanie konfliktu,
- b) akomodacja – jej fundamentem jest utrzymanie właściwych relacji społecznych i harmonizowanie stosunków; brak konfliktogenności wynika z silnej potrzeby przynależności,
- c) kompromis – wymagający rezygnacji z części swoich roszczeń i skłonności do ustępstw kosztem niepełnej satysfakcji,
- d) rywalizacja – właściwy dla osób o wojowniczym charakterze, szukających konfrontacji,
- e) współdziałanie – najbardziej pożądanym stylem, który opiera się na akceptacji celów i pragnień drugiej jednostki bez konieczności rezygnacji z osobistych aspiracji, co odróżnia go od stylu, którym jest kompromis (Polak, 2010: 32ff).

Omówione powyżej komponenty modelu będą szczegółowo przeanalizowane w części empirycznej artykułu, w której został zastosowany niniejszy model w formie testu Thomasa-Kilmanna, podejmując próbę określenia i zrozumienia indywidualnych reakcji uczniów w obliczu sytuacji konfliktowej.

3. Wybrane przestrzenie publiczne

Estetyzowanie przestrzeni publicznej powinno stanowić nadrzędną inspirację dla utrzymania porządku komunikacyjnego. Harmonia oraz konflikt pozostają w opozycji jako wyraz „asonansowo-dysonansowej biegunowości komunika-

cji ludzkiej” (Puppel, 2012: 19ff). Porządek asonansowy charakteryzuje te przestrzenie, które propagują wymiary komunikacji oparte na dawaniu, wyborze czy porównaniu, podczas gdy porządek dysocjacyjny generuje ekspresje negatywne, takie jak: agresja, kolizja, konflikt, zniszczenie, krzywda, cierpienie, itp.

Konflikt, który z definicji kojarzony jest z działalnością dysonansową manifestuje się w zachowaniach wrogich, inwazyjnych i zaborczych. Jakkolwiek, jak wspomniano wcześniej, jego rezultat nie musi mieć zgoła charakteru destrukcyjnego, lecz może wywoływać konstruktywne implikacje. W takim przypadku konflikt jest równoznaczny ze zderzeniem odmiennych stanowisk, które rodzi twórczość i promuje innowacyjne rozwiązania bądź generuje wzorce zachowań komunikacyjnych satysfakcjonujących skonfliktowane strony.

Rola przestrzeni publicznych, oprócz oczywistego aspektu fizycznego wyobrażanego jako zasobnik dla całej komunikacyjnej działalności ludzkiej, koncentruje się na strukturalizowaniu społecznego pandemium w formie instytucjonalnego wcielenia, w których to przestrzeniach aktywność komunikatorów została skorelowana i skonwencjonalizowana.

Należy zatem przyjrzeć się bliżej wyselekcjonowanym przestrzeniom publicznym. Proponuje się następujący podział przestrzeni publicznych: agora/forum, arena, dom, sala wykładowa, teatr, świątynia (Puppel, 2008). Na tle tych przestrzeni umieszczeni zostali komunikatorzy: nauczyciel i uczeń celem zderzenia ich ewentualnej konfliktogenności oraz następstw, jakie owa konfliktogenność może wywierać na uczniów w instytucji szkoły. W konsekwencji podjęta została próba zbudowania asocjacji pomiędzy wspomnianymi przestrzeniami publicznymi a instytucjonalnym habitatem działalności nauczyciela i ucznia.

3.1. Przestrzeń agory, areny oraz sali wykładowej

Przestrzeń społeczna agory o ateńskiej proveniencji służy do wymiany zasobów językowych i pozajęzykowych pomiędzy nauczycielami i uczniami. Podczas wystąpienia nauczyciela na szkolnej agorze (w klasie) zostają zaprezentowane jego umiejętności komunikacyjne, a ewaluacji podlega charakter komunikatora. Przestrzeń areny jest współzależna z przestrzenią agory. Zasadnicze rozróżnienie polega na przesunięciu wektora ewaluacji z charakteru nauczyciela na środki językowe (werbalne) i pozajęzykowe (niewerbalne), które stosuje. Z kolei przestrzeń sali wykładowej stanowi zasobnik fizyczny, w którym zachodzi proces edukacyjno-wychowawczy.

Sytuacje konfliktowe w przestrzeni agory mogą być rezultatem zaistnienia rozdźwięku pomiędzy pragnieniem zachowania intencjonalnej prezentacji ze strony nauczyciela a faktyczną recepcją jego konkretnych zachowań komunika-

cyjnych przez uczniów. Podobnie jak klasyczni mówcy, nauczyciel występując przed uczniami musi legitymować się wiarygodnością obejmującą właściwe atrybuty swojego charakteru oraz zasób wiedzy, które będą stanowić fundament dla szacunku dla niego i (teoretycznie przynajmniej) wywoływania i utrzymania niezbędnej uwagi w środowisku klasy (zob. także Puppel, 2014).

Gdy te przymioty zawodzą wskutek niezdolności nauczyciela do ich ukonstytuowania, uczniowie mogą skorzystać z zastosowania 'parezji'. Pojęcie to wywodzi się z czasów starożytnych, a grecki źródłosłów znaczy dosłownie „mówić wszystko”. Parezja jako wypowiedź jasna, asertywna, szczerza i otwarta cechowała ateńskich obywateli i stanowiła przejaw bezceremonialnej i bezpruderyjnej postawy (Saxonhouse, 2006: 88; także Foucault, 1983) [SP, MK], dzięki której cała demokratyczna ateńska aktywność polityczna mogła się rozwijać. Wraz z rozkwitem technik manipulacyjnych parezja stała się kolejnym przykładem idei, która osiągnąwszy szczyt swojej popularności zdezaktualizowała się.

Ten zwięzły acz konieczny komentarz dotyczący proveniencji tego pojęcia powinien pomóc w uchwyceniu jego przełożenia na okoliczności komunikacji szkolnej. Jak już wspomniano powyżej, uczniowie mogą skorzystać z tego rodzaju właściwości mowy, jakkolwiek muszą zachodzić specyficzne warunki dla zaistnienia takiego aktu. Foucault (1983: 4) [SP, MK] stwierdza, że parezja jest obecna w akcie komunikacyjnym, w którym parezjasta znajduje się w pozycji zależności wobec interlokutora (tak zresztą jak w przypadku relacji uczeń-nauczyciel) i w jej następstwie podejmując ryzyko komunikacyjne postanawia szczerze i wyzywająco podzielić się swoim odmiennym stanowiskiem bądź zwyczajnie skrytykować interlokutora.

Gdy zatem uczeń wyartykułuje swoje zdanie, dodatkowo nierzadko w sposób nietaktowny i zaczepny, może dojść do konfliktu. Nauczyciel traci autorytet, a uczeń zyskuje popularność wśród grupy rówieśniczej. Ponadto często frustrację u nauczyciela może pogłębiać zasadność zarzutów ze strony ucznia, bez względu na to czy dotyczą one jego wiedzy czy konkretnego postępowania w klasie. Jeżeli poczynione przez ucznia uwagi mają uzasadnienie to należałoby temu ostatniemu przyznać rację z ewentualnym zastrzeżeniem dla formy wyrażanych spostrzeżeń celem estetyzowania przestrzeni komunikacyjnej. Gorzej się sprawa ma, gdy nauczyciel jest na tyle nieelastyczny, że nawet w obliczu ewidentnego błędu trwa przy swoim stanowisku. Wtedy może dojść do eskalacji konfliktu, prób dyskredytowania ucznia, a także generowania i utrzymywania bezcelowej emocjonalizacji wszelkiego dialogu w diadzie 'nauczyciel – uczeń'. W rezultacie konflikt osiąga apogeum, a konsekwencje tego zderzenia mogą wywołać długofalowe antagonizmy.

Ewaluacja postawy komunikacyjnej nauczyciela-komunikatora jest dodatkowo i nierozdzielnie związana z zasobami językowymi i pozajęzykowymi (niewerbalnymi) tego ostatniego, które ten uaktywnia podczas konkretnych

aktów komunikacyjnych. Uczniowie-komunikatorzy dokonują oceny tychże zasobów podczas aktywności komunikacyjnej nauczyciela na wielu płaszczyznach. Ta swoista arena komunikacyjna może obejmować następujące parametry:

- 1) sposób przekazywania wiedzy,
- 2) repertuar stylów nauczania (Sikorski 2010),
- 3) zdolność do motywowania uczniów,
- 4) zdolność do współdziałania jako wyraz
- 5) umiejętności rozwiązywania konfliktów, które, zgodnie z zaproponowanym powyżej modelem, pozwalają na ustalanie stopnia natężenia konfliktogenności ucznia, przy okazji pozwalając na określenie jego asertywności i kooperatywności.

Przestrzenie agory i areny służą do realizacji stylów komunikacyjnych, które mogą zostać wyrażone w formie syndromów. Stąd przyjęta została następująca klasyfikacja syndromów komunikacyjnych (Puppel, 2004): syndrom Oskara, syndrom Guliwera oraz syndrom Petroniusza, które zostaną przeniesione na płaszczyznę społecznych klimatów klasy zaproponowanych przez Sikorskiego (2010), a więc: autokratyczno-wrogię, demokratyczno-życzliwą, autokratyczno-życzliwą, leseferyzmu.

Pierwszy syndrom charakteryzuje się obecnością u komunikatora najmniej wyrafinowanych i zasadniczo ograniczonych zasobów językowych i pozajęzykowych (niewerbalnych), co w rezultacie może doprowadzić do sporej nieefektywności i dyskomfortu w praktyce codziennych aktów komunikacyjnych pomiędzy nauczycielem a uczniem w instytucji szkoły. Można by założyć, że nauczyciel legitymujący się niniejszym syndromem będzie cechować się wysoką asertywnością, uparcie trwając na swoim stanowisku w obliczu sytuacji konfliktogennych. Ponadto założyć można, że niska elastyczność komunikacyjna Oskara-komunikatora zostanie zmanifestowana w postawie autorytarnej, opartej na komunikacji o charakterze jednostronnym, inicjowanej wyłącznie przez nauczyciela i akcentującej autokratyczno-wrogi klimat klasy. W takiej klasie naczelną ideą jest promowanie dyscypliny. Ten styl komunikacyjny z pewnością nie jest pożądanym w instytucji szkoły, gdyż może generować konflikty destruktywne, czyli takie, które doprowadzają nauczyciela do starcia z uczniami. Jednocześnie można założyć, że konflikty tego typu nie wypracowują twórczych rozwiązań i innowacji. Styl ten może nabrać także zgoła odmiennych cech leseferyzmu, zgodnie z którym względna harmonia w klasie okupiona zostanie bezdecyzyjnością nauczyciela.

Dobór właściwych stylów komunikacyjnych i w konsekwencji walorów edukacyjno-wychowawczych nauczyciela zostaje zoptymalizowany poprzez zastosowanie syndromu Guliwera. W ramach tego syndromu nauczyciel-komunikator dostosowuje się do interlokutora poprzez zachowanie życzliwej uwagi wobec jego potencjału komunikacyjnego oraz zwiększonej elastyczności komu-

nikacyjnej, która umożliwi takiemu nauczycielowi porozumienie z uczniami, zarówno tymi, którzy dysponują wyższymi jak i niższymi zasobami językowymi i pozajęzykowymi. Zgodnie z zaproponowanym modelem ten syndrom najlepiej wpisuje się w konstruktywne sposoby rozwiązywania napięć konfliktogennych, jako że wysuwa akomodację na pierwszy plan, która koncentruje się na harmonizowaniu stosunków i utrzymywaniu prawidłowych relacji społecznych. Wynika to ponadto z silnej potrzeby utrzymania grupowej przynależności. Rezultatem zastosowania tego stylu będzie próba stworzenia w klasie klimatu demokratyczno-życzliwego, w którym Guliwer-nauczyciel będzie współ z uczniami podejmował decyzje dotyczące uczenia i nauczania.

Do pożądaných stylów komunikacyjnych należy również syndrom Petroniusza. Jest on umiejscowiony najwyżej w hierarchii stosowania zasobów językowych i pozajęzykowych (niewerbalnych). Te ostatnie podlegają surowym kryteriom ogólnej dostępności, dlatego nauczyciel z tendencją do stosowania syndromu Petroniusza nie uchodzi ogólnie za komunikatora elastycznego. Co więcej, najwyższa jakość zasobów językowo-komunikacyjnych, jaką oferuje Petroniusz-nauczyciel, może cokolwiek ograniczać komfortowość aktów komunikacyjnych ze względu na zawyżone oczekiwania komunikacyjne wobec uczniów.

Nie oznacza to jednak, że komunikacja nie może osiągnąć satysfakcjonującego poziomu. Oznacza to tyle, że ciężar odpowiedzialności za obopólne dostosowanie komunikacyjne ponosi nie nauczyciel-Petroniusz, lecz uczeń. Z jednej strony jest to sytuacja korzystna, ponieważ uczeń przyswaja sobie umiejętność funkcjonowania w wyższych rejestrach zasobów językowych. Z drugiej zaś strony, nadmierny dystans pomiędzy Petroniuszem-nauczycielem a uczniem może doprowadzić do konfliktu, w którym ten drugi może poczuć się jako traktowany protekcyjnie lub nonszalancko. Poczucie pewnego dystansu w diadzie 'nauczyciel – uczeń', choć dydaktycznie wymagany, nie powinien przekroczyć krytycznej granicy, poza którą ta sama relacja zostanie pozbawiona życzliwej spontaniczności i przekształci się w pewien jałowy schemat wymiany zdań. W ten sposób konsekwencje syndromu Petroniusza mogą:

- 1) promować klimat autokratyczno-życzliwy, w którym nauczyciel podejmuje decyzje kierując się dobrem uczniów, bądź
- 2) doprowadzić do wytworzenia postawy podobnej do syndromu Oskara.

Przytoczone powyżej style komunikacyjne oraz 'klimaty' klasy zachodzą także w kolejnym rodzaju przestrzeni, który stanowi sala wykładowa. Tworzy ona zasobnik gwarantujący odpowiedni wymiar fizyczny (przestrzenny) dla procesu edukacyjno-wychowawczego. Sama w sobie jest właśnie przestrzenią, która może promować bądź hamować konfliktogenność ze względu na zawarte w niej aranżacje architektoniczne, które pozostają często nieuświadomione lub są uważane za zjawisko tak oczywiste, że na ogół umniejszana jest ich rola w dostrzeganiu wpływu, jaki mogą wywierać na ekologię danej grupy i dynami-

kę ich interakcji (Forsyth, 2010: 459 za Sommer, 1967; SP, MK; zob. także Filar-Pieczkowska, 2015]. Stąd przestrzenie odspołeczne i dospołeczne (ang. odpowiednio *sociofugal* i *sociopetal*) mają wpływ na jakość komunikacji. Pierwsze demotywią komunikatorów do aktywności werbalnej i mogą ograniczać uczestników aktów komunikacyjnych (np. w klasie gdzie zazwyczaj ławki ustawione są w równoległych rzędach). Z jednej strony, uczniom narzucani są partnerzy do interakcji celem promowania dyscypliny; z drugiej strony, formalne i sztuczne zmniejszanie kontaktu z innymi komunikatorami w klasie może odnieść skutek odwrotny. Dlatego przestrzenie dospołeczne (takie jak np. aranżacja ławek w podkowę) zmniejszają poziom ewentualnej konfliktogenności, ponieważ stymulują komunikatorów do intensyfikowania kontaktu, zmniejszenia dystansu w sensie zachowań proksemicznych oraz unikania konfliktu.

3.2. Przestrzenie publiczne domu, teatru oraz świątyni

Istnieje powszechne zrozumienie, zgodnie z którym dom uchodzi za przestrzeń nadrzędną wobec pozostałych rodzajów przestrzeni publicznych (zob. np. Rybczyński, 1996). Może to wynikać z faktu, że dom nie jest w sposób dominujący konstruowany wskutek okoliczności ogólnej dramaturgii wydarzeń społecznych, a ma raczej charakter kameralny, inicjujący i nieformalny (przynajmniej w odniesieniu do członków danej rodziny). Jakkolwiek słusznie należy zauważyć, że wszystkie przestrzenie pozostają wobec siebie w pewnej, nawet najbardziej dyskretnej zależności wzajemnie na siebie wpływając, i dom nie stanowi w tym względzie wyjątku. Stwierdza się natomiast, że raczej zamknięta przestrzeń domu determinuje jakość interakcji komunikatora z innymi bardziej otwartymi przestrzeniami publicznymi.

Każdy komunikator w procesie socjalizacji określa swoją tożsamość poprzez kulturę domu rodzinnego, która została mu zaszczerpiona i którą w sobie nosi. Tożsamość będąca pojęciem szczególnie nośnym dla perspektyw komunikologicznej i socjologicznej jest „matrycą ludzkiej potencji ułożoną w macierzy społecznych związków i interakcji (Palczyński, 2008: 165). Tworzenie tożsamości poddane jest nieustannym przekształceniom obejmującym również (bądź przede wszystkim) przeobrażenia natury konfliktogennej, które stanowią istotę tworzenia społeczeństw i są oparte na relacjach władzy, zwłaszcza w opozycji ‘rządzący – rządzeni’ (Palczyński, 2008: 10 za Ardener 1992; Elias i Scotson, 1965; Mach 1993). Należy zatem przyjrzeć się wspomnianym relacjom w interesującej nas tutaj diadzie ‘nauczyciel – uczeń’.

W przestrzeni szkolnej jakość przekazywanych przez nauczyciela uczniom walorów edukacyjnych i wychowawczych bierze swój początek w domu rodzinnym. Nauczyciel, który jako dziecko podlegał władzy rodzicielskiej, doświad-

czył w przestrzeni swojego domu z pewnością wielu zachowań konfliktogennych jako tego typu interakcji, które są nieodzowne w procesie tworzenia indywidualnej tożsamości. Jeżeli w domu rodzinnym nauczyciela występujący konflikt akcentował wartości konstruktywne, czyli takie, które promują umiejętność samodzielnego myślenia oraz wskazują na dialog jako środek do rozwiązania wszelkich konfliktów, to można mieć nadzieję, że podobne postawy nauczyciel będzie upowszechniał wśród swoich uczniów.

Inaczej ma się sprawa w sytuacji, gdy w domu rodzinnym nauczyciela relacja rządzący-rządzony (w formie władzy rodzicielskiej) była manifestowana w zachowaniach destrukcyjnych, wrogich, prowokacyjnych czy kłótliwych. Zakładając pierwotność takich zachowań w ekosystemie domu rodzinnego, należałoby stwierdzić, że nauczyciel wychowany w takiej atmosferze byłby bardziej skłonny demonstrować dążność do zachowań regulujących porządek, posłuszeństwo i posłuch. W obydwu zasygnalizowanych przypadkach potrzebne są jednak kompleksowe badania

Kolejną przestrzenią publiczną, która może stanowić źródło zachowań konfliktogennych, jest teatr rozumiany jako przestrzeń, w której aktywność komunikacyjna jest demonstrowana w sposób szczególnie wystudiowany i polega na odgrywaniu przez profesjonalnych aktorów-komunikatorów różnych ról społecznych. Przyglądanie się ewentualnej zależności pomiędzy domem rodzinnym a klasą jako teatrem, w którym nauczyciel-komunikator realizuje swoją profesjonalną działalność, pozwala przypuszczalnie na dostrzeżenie ewentualnych bodźców do zachowań konfliktogennych.

Następujący przykład pomoże zilustrować powyższą myśl: cechy charakterologiczne i osobowościowe nauczyciela wykształcone w domu rodzinnym ustaliły pewne podstawowe standardy zachowań, a odpowiednie przygotowanie pedagogiczne wyekwipowało nauczyciela w instrumenty służące do wykonywania profesji. Przybranie teatralnej maski w wypełnianiu roli społecznej wpisuje się we wspomniany uprzednio model asonansowo-dysonansowej biegunowości komunikacji ludzkiej i zasadniczo sprowadza się do dwóch możliwości:

- 1) kultura domu rodzinnego i przygotowanie pedagogiczne harmonizują się promując asonansowość przestrzeni publicznej (w tym przypadku szkolnej) w wymiarze komunikacyjnym oraz
- 2) rozdźwięk pomiędzy harmonią domu rodzinnego i przygotowaniem pedagogicznego a zrytualizowaną rzeczywistością szkolną powoduje wytworzenie dysonansowości w wymiarze komunikacyjnym.

Gdyby tę biegunowość zastosować na tle przytoczonego modelu rozwiązywania konfliktów, to należałoby stwierdzić, że w sytuacji

- 1) nauczyciel-komunikator zamierzałby do manifestowania zachowań konstytuujących kompromis, współdziałanie czy akomodację, a w sytuacji

- 2) nauczyciel-komunikator charakteryzowałby się stylem komunikacyjnym dążącym do rywalizacji lub unikania (które to zachowanie zaledwie odwleka konflikt).

Przestrzeń publiczna szkolna nieczęsto kojarzona jest z przestrzenią świątynną w powszechnym rozumieniu tego słowa. Gdy mówimy o szkole jako o świątyni mamy zazwyczaj na myśli „świątynię nauki”. Jednakże dla potrzeb niniejszych rozważań z przestrzeni świątynnej wyabstrahowany został inny aspekt, autorytarny, który stanowi atrybut najbardziej istotnego komunikatora komunikacji rytualnej świątynnej – kapłana. W ten sposób ów rytualny aspekt działalności komunikacyjnej kapłana jako centralnego komunikatora w rzeczywistości świątynnej zostanie porównany z charyzmą nauczyciela oraz z preferowanymi przez niego sposobami konstruowania i wywierania wpływu na uczniów, zwanymi zbiorczo ‘autorytetem’.

Budowanie autorytetu można uznać za rezultat niezwykle trudnych, czasochłonnych i skrupulatnych zabiegów komunikacyjnych. W przestrzeni świątynnej tenże autorytet jest niejako nadany apriorycznie, choćby z kilku względów. Po pierwsze, władza komunikacyjna skoncentrowana jest całkowicie na kapłanie jako przewodniczącym kongregacji. Po drugie, komunikacja rytualna ogranicza do minimum jakiegokolwiek przejawy spontaniczności. Po trzecie, odbiorcy rytualnych aktów komunikacyjnych podczas ceremonii mogą zaledwie reagować na uprzednio przygotowane i przećwiczone scenariusze, zatem ich wkład komunikacyjny jest ściśle regulowany.

Natomiast sytuacja komunikacyjna w przestrzeni szkolnej skłania do interpretacji pojęcia autorytetu w sposób odmienny. Przede wszystkim autorytet nauczyciela poddany jest przez uczniów procesowi nieustannej ewaluacji swojej działalności komunikacyjnej. Nauczyciel wprawdzie również kieruje się przygotowanymi uprzednio scenariuszami, jednakże nie może w pełni przewidzieć reakcji uczniów na bodźce, których im dostarcza podczas realizacji swoich aktów komunikacyjnych. Stąd Chlebowska (2013: 28ff) wyróżnia dwa naczelné typy autorytetów wychowawczych: autorytet wyzwalający i autorytet ujarzmiający. Pierwszy charakteryzuje nauczyciela, który stymuluje swoich uczniów do podejmowania niekonwencjonalnych rozwiązań, uczy stawiania sobie racjonalnych celów i kształtowania samooceny, a szczególnie akcentuje fakt, że porażki nie stanowią końca działań, a jedynie ich konieczny etap. Drugi z typów autorytetów opiera się na stosowaniu wachlarza zakazów i nakazów, kontrolowaniu uczniów oraz narzucaniu im swojego zdania i swojego sposobu widzenia świata.

Z jednej strony, rozsądnie jest zatem stwierdzić, że ujarzmiający autorytet nauczycielski może być źródłem zachowań konfliktogennych. Z drugiej zaś strony, gdy nauczyciel w obrębie autorytetu wyzwalającego nieumiejętnie buduje atmosferę samodzielności i kreatywności w środowisku klasy, to może w konsekwencji doprowadzić do powstania nadmiernej swobody komunikacyj-

nej czy zupełnie niepożądanego zjawiska familiaryzmu, które także prowadzą do konfliktu wskutek braku sprecyzowania granic akceptowalnych i nieakceptowalnych zachowań dla uczniów.

Wspomniane przesłanki przedstawiają zagadnienie konfliktogenności w perspektywie komunikacyjnej aktywności nauczyciela. W niniejszym artykule są one przedstawione z perspektywy uczniów uwzględniającej doświadczenia tych ostatnich w zakresie filtrowania konfliktogenności celem ukazania jak konfliktogenność nauczyciela wpływa na konfliktogenność ucznia.

4. Badanie i wyniki

Celem niniejszego artykułu jest omówienie relacji komunikacyjnej nauczyciela i ucznia w wyselekcjonowanych przestrzeniach publicznych, które obfitują w bodźce do zachowań konfliktogennych oraz analiza strategii komunikacyjnych podejmowanych przez uczniów w obliczu sytuacji konfliktowych. W ten sposób można by określić profil konfliktogenności ucznia-komunikatora.

Dalej postawiono pytania badawcze, na które odpowiedzi miały dostarczyć rezultaty procedury badawczej:

1. Jaki styl komunikacyjny jest najczęściej i najrzadziej stosowany przez badanych uczniów w obliczu sytuacji konfliktogennych?
2. Jak przedstawia się profil natężenia konfliktogenności ucznia?

W badaniu wykorzystano model Thomasa-Kilmanna (1974; 1983) oraz skonstruowany na jego podstawie test stylów rozwiązywania konfliktów. Naczelne założenia modelu zostały przytoczone powyżej. Tutaj zostaną one doprecyzowane.

Według tego modelu ludzkie zachowania konfliktogenne oscylują głównie wokół dwóch cech: asertywności lub kooperatywności, które występują z większą lub mniejszą intensywnością. Asertywność komunikatora jako podmiotu zmierza do stanowczej prezentacji swojego stanowiska oraz wyznacza cele do osiągnięcia, a także utożsamiana jest ze stanowczością nie z agresją. Natomiast kooperatywność charakteryzuje podmiot, który harmonijnie dąży do osiągnięcia rozwiązań satysfakcjonujących obie strony zaangażowane w konflikt, nawet jeśli sytuacja wymaga rezygnacji z części swoich roszczeń. Stąd asertywność to cecha o charakterze indywidualistycznym, podczas gdy kooperatywność opiera się na głębokim społecznieniu.

Komunikator nie może zostać definitywnie sklasyfikowany jako podmiot całkowicie asertywny bądź całkowicie kooperacyjny, gdyż cechy te podlegają określonym fluktuacjom ze względu na cechy charakterologiczno-osobowościowe komunikatora jak i ze względu na naturę danej sytuacji konfliktogennej. Dlatego określa się typy reakcji, które wynikają ze wspomnianych przesłanek i ze wzajemnego przenikania się tychże cech. Należą do nich:

1. Unikanie – niska asertywność i niska kooperatywność.

Komunikator o tej cesze ignoruje, pozornie nie dostrzega bądź odwleka konflikt. Ponadto występuje wycofanie z konfliktu; przeznaczenie czasu interakcji na emocjonalne wyważenie; cele nie są osiągnięte.

2. Akomodacja – niska asertywność i wysoka kooperatywność.

Fundamentem tej reakcji jest utrzymanie właściwych relacji społecznych i harmonizowanie kontaktów międzyosobowych, które są w tym przypadku istotniejsze niż faktyczny rezultat konfliktu. Należy unikać rozdzwienku za wszelką cenę i zachować współpracę.

3. Kompromis – średnia asertywność i średnia kooperatywność.

Ważny jest rezultat sytuacji konfliktowej. Kompromis opiera się na rezygnacji z części swoich roszczeń i akceptacji (przynajmniej części) stanowiska drugiej strony. Satysfakcja nie jest pełna, lecz kompromis zachodzi, gdy zawodzi rywalizacja i współdziałanie.

4. Rywalizacja – wysoka asertywność i niska kooperatywność.

Celem jest osiągnięcie przewagi nad drugą stroną i wykazanie wyższości swoich racji.

5. Współdziałanie – wysoka asertywność i wysoka kooperatywność.

Konflikt staje się okazją do nawiązania współpracy i realizacji celów przy udziale drugiej strony. Istotne jest wypracowanie wspólnego stanowiska, pokonanie wzajemnej wrogości, zwłaszcza gdy obydwu stron nie satysfakcjonuje kompromis. Następuje wysoki stopień integracji postaw u stron konfliktu.

Badanie zostało przeprowadzone w czerwcu 2015 r. na grupie 35 studentów i studentek Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Stanisław Staszica w Pile. W badaniu wzięło udział 11 mężczyzn i 24 kobiety w wieku 21–24 lat. Jest to badanie pilotażowe, które miało na celu sprawdzenie poprawności założonej procedury badawczej jak i miało stanowić bodziec do dalszych poszukiwań. Autorzy niniejszego artykułu kierują się intencją zaledwie wstępnego wykazania pewnych właściwości, subtelnych tendencji w zachowaniach komunikacyjnych celem wstępnego określenia profilu konfliktogenności komunikatorów (w tym przypadku studentów) oraz podejmują próbę określenia strategii, które komunikatorzy stosują w obliczu sytuacji konfliktogennych.

Pytania z oryginalnego anglojęzycznego kwestionariusza Thomasa-Kilmana zostały podane w wersji polskiej za Dąbrowskim (1991, Załącznik nr 1). Celem wyznaczenia strategii rozwiązywania konfliktu dla danej jednostki czy grupy, należy zsumować liczbę odpowiedzi reprezentowanych przez symbole literowe, które zostały wcześniej opisane w modelu i dokonać oceny intensyfikacji (tj. natężenia) danej cechy. Każda z cech może osiągnąć maksymalnie wynik punktowy równy 12. Należy zatem wyznaczyć sumę zaznaczeń, która będzie stanowić kryterium do określenia ewentualnych odchyleń. Poniżej zaproponowano następującą sumę (stopień) natężenia:

- 0–1 – bardzo niskie
 2–4 – niskie
 5–7 – średnie
 8–10 – wysokie
 11–12 – bardzo wysokie

Niniejsza tabela (Tab. nr 1) wraz z odpowiedziami została zaczerpnięta ze źródła polskiego, które wskazuje na konkretną intensyfikację danej cechy i stanowi swoisty klucz odpowiedzi oraz instrument interpretacyjny.

Tabela nr 1. Arkusz odpowiedzi kwestionariusza Thomasa-Kilmanna w odniesieniu do konkretnych cech rozwiązywania konfliktu (za: Dąbrowski, 1991)

Pytanie	Odpowiedź		Pytanie	Odpowiedź		Pytanie	Odpowiedź	
	A	B		A	B		A	B
1.	D	E	11.	C	A	21.	A	D
2.	E	D	12.	A	C	22.	E	A
3.	D	E	13.	D	B	23.	A	E
4.	B	A	14.	B	D	24.	E	A
5.	B	A	15.	D	B	25.	E	C
6.	B	A	16.	C	B	26.	E	C
7.	C	D	17.	B	C	27.	E	C
8.	D	C	18.	C	B	28.	B	E
9.	C	D	19.	A	D	29.	E	B
10.	A	C	20.	D	A	30.	B	E

W powyższym zestawieniu, kwestionariusz został przeprowadzony na jednym respondencie. Stąd analiza wyników jest bardziej precyzyjna.

Natomiast w tabeli poniżej (Tab. nr 2) zostały uwzględnione wyniki dla badanej próbki respondentów. Skutkiem tego, w kolumnach zawierających odpowiedzi podana została liczba respondentów, którzy wybrali daną alternatywę. Następnie podano dominującą cechę korespondującą z większością odpowiedzi.

Tabela nr 2. Arkusz odpowiedzi badanej próbki respondentów (opracowanie własne na podstawie źródła: Dąbrowski, 1991)

Pytanie	Odpowiedź		Cecha	Pytanie	Odpowiedź		Cecha	Pytanie	Odpowiedź		Cecha
	A	B			A	B			A	B	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.	21	14	D	11.	28	6	C	21.	13	22	D
2.	27	8	E	12.	8	27	C	22.	18	17	E

cd. tab. nr 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
3.	14	21	E	13.	18	16	D	23.	10	25	E
4.	22	13	B	14.	23	12	B	24.	25	10	E
5.	27	8	B	15.	11	24	B	25.	16	19	C
6.	28	7	B	16.	20	15	C	26.	19	16	E
7.	24	11	C	17.	7	28	C	27.	15	20	C
8.	9	26	C	18.	17	18	B	28.	14	21	E
9.	22	13	C	19.	18	17	A	29.	29	6	E
10.	11	24	C	20.	23	11	D	30.	23	12	B

Cecha A: 1 punkt

Cecha B: 7 punktów

Cecha C: 10 punktów

Cecha D: 4 punkty

Cecha E: 8 punktów

Powyższe wyniki przełożono na zachowania komunikacyjne podając wartości procentowe i określając ewentualne odchylenia:

A) unikanie – $\frac{1}{12} = 8,3\%$ – bardzo niskie natężenie

B) akomodacja – $\frac{7}{12} = 58,3\%$ – średnie z tendencją do wysokiego natężenia

C) kompromis – $\frac{10}{12} = 83,3\%$ – wysokie z tendencją do bardzo wysokiego natężenia

D) rywalizacja – $\frac{4}{12} = 33,3\%$ – niskie z tendencją do średniego natężenia

E) współdziałanie – $\frac{8}{12} = 66,7\%$ – wysokie z tendencją do średniego natężenia

5. Wnioski

Wyniki zastosowanej powyżej procedury badawczej pozwalają wstępnie odpowiedzieć na postawione wcześniej pytania. Zatem najczęściej stosowanym stylem komunikacyjnym w obliczu sytuacji konfliktogennych jest kompromis. W dalszej kolejności respondenci skłaniają się ku współdziałaniu i akomodacji. Natomiast najrzadziej stosowanym stylem komunikacyjnym jest unikanie. Postawy, które reprezentują respondenci, determinują ich profil natężenia konfliktowości. Stąd można stwierdzić, co następuje:

1) respondenci legitymują się oscylującą wokół optymalności giętkością komunikacyjną w obliczu konfliktu, tzn. wykazują się średnią asertyw-

nością i średnią kooperatywnością, gdyż rezygnują z części swoich roszczeń i choćby częściowo akceptują stanowisko drugiej strony. Kompromis działa wtedy, gdy zawodzi rywalizacja i współdziałanie, zatem jest rozwiązaniem nie w pełni satysfakcjonującym, lecz nadal konstruktywnym.

2) respondenci w bardzo niskim natężeniu stosują technikę unikania charakteryzującą się niską asertywnością i niską kooperatywnością. Obydwa zjawiska w efekcie odwlekają konflikt i uniemożliwiają osiągnięcie założonych celów.

3) respondenci są zasadniczo nastroszeni w kierunku konstruktywnych elementów sytuacji konfliktogennych (takich jak np. kompromis, współdziałanie, akomodacja) a rezygnują z zachowań ściśle destrukcyjnych (takich jak np. unikanie, rywalizacja), które cechuje niska kooperatywność bądź jej brak.

Autorzy chcieliby zaznaczyć, że powyższe badanie ma charakter wstępny i z pewnością wymaga dalszych bardziej szczegółowych badań. Opisane powyżej zależności wymagają zatem dalszych naświetleń, które z pewnością pogłębią stan naszej wiedzy nad optymalnymi sposobami rozwiązywania konfliktów międzyosobowych i międzyinstytucjonalnych poprzez zrozumienie różnic i podobieństw, jakimi charakteryzują się poszczególne grupy społeczne uczestniczące w komunikacyjnych zachowaniach konfliktowych.

Bibliografia

- Ardener, E. 1992. „Tożsamość i utożsamienie”. W zbiorze: Mach, Z. i A.K. Paluch. (red.). 21–42. Białyszewski, H. 1983. *Teoretyczne problemy sprzeczności i konfliktów społecznych*. Warszawa: PWN.
- Borecka-Biernat, D. (red.). 2010. *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym: jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?* Warszawa: Difin.
- Chlebowska, E. 2013. *Wychowanie. Najtrudniejsza ze sztuk pięknych*. Gliwice: Helion.
- Cole, D.W. (red.). *Conflict resolution technology*. Cleveland, OH: The Organizational Development Institute. Cleveland, OH: The Organizational Development Institute.
- Dąbrowski, P.J. 1991. *Praktyczna teoria negocjacji*. Warszawa: Sorbog.
- Deutsch, M. 1973. *The resolution of conflict: constructive and destructive processes*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Elias, N. i J. Scotson. 1965. *The established and the outsiders*. London: Frank Cass.
- Filar-Pieczkowska, J. 2015. *Rozwój kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia języka angielskiego w ekosystemie szkolnym na przykładzie prywatnej szkoły językowej*. Nieopublikowana rozprawa doktorska. Poznań: Wydział Neofilologii UAM, Katedra Ekokomunikacji.
- Forsyth, D.R. 2010. *Group dynamics*. Wydanie V. Belmont, CA: Wadsworth/Cengage Learning.
- Foucault, M. 1983. “Discourse and truth: problematization of parrhesia”. Seria sześciu wykładów wygłoszona na University of California at Berkeley University, California. <http://foucault.info/documents/parrhesia> [dostęp: 13.10.2014].
- Jakubiak-Mirończuk, A. 2010. *Negocjacje dla prawników. Prawo cywilne*. Warszawa: Wolters Kluwer.

- Mach, Z. i A.K. Paluch. (red.). 1992. *Sytuacja mniejszościowa i tożsamość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mach, Z. 1993. *Symbols, conflicts and identity*. Albany, NY: SUNY Press.
- Ong, W.J. 1982/2002. *Orality and literacy: the technologizing of the word*. London/New York: Routledge.
- Paleczny, T. 2008. *Socjologia tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Polak, K. 2010. „Uczeń w sytuacji konfliktów szkolnych”. W zbiorze: Borecka-Biernat, D. (red.). 23–39.
- Puppel, S. 2004. “An outline of domain-resource-agent-access-management (DRAAM) model of human communication: towards an ecology of human communication”. Poznań: Adam Mickiewicz University, Department of Ecocommunication. Electronic Journal *Oikeios Logos* 1. 1–27.
- Puppel, S. 2008. “Human communicative universe: on the revolutions of communicative spheres or on the human communicator as “The Lord of the Rings“”. Niepublikowany odczyt na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim.
- Puppel, S. 2009. “Remarks on the sustainability of natural languages in the cultural-institutional perspective”. W zbiorze: Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska (red.). 275–286.
- Puppel, S. 2011. “Human communication and communicative skills: a general philosophy and evolving practical guidelines”. W zbiorze: Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska. (red.). 107–118.
- Puppel, S. (red.). 2012. *Scripta Neophilologica Posnaniensia. Etos piękna w nauce, sztuce i kulturze*. Tom XII. Materiały Humanistycznego Centrum Badań „Dyskurs Wielokulturowy” pod redakcją: Chałacińska, H., Puppel, S. i B. Waligórska-Olejniczak. Poznań: Zakład Graficzny UAM.
- Puppel, S. 2014. „Komunikator ustny jako performer właściwie ułożony i właściwie licencjonowany w przestrzeni publicznej”. *Studia Rossica Posnaniensia* XXXIX. 315–321.
- Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska. (red.). 2009. *New pathways in linguistics*. Tom II. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska. (red.). 2011. *New pathways in linguistics*. Tom IV. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Reber, A.S. 2008. *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Rybczyński, W. 1996. *Dom. Krótka historia idei*. Gdańsk, Warszawa: Wydawnictwo MARABUT, Oficyna Wydawnicza VOLUMEN.
- Saxonhouse, A.W. 2006. *Free speech and democracy in Ancient Athens*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Sikorski, M. 2010. „Kompetencje komunikacyjne nauczycieli”. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych Akademii Marynarki Wojennej* 2. 155–172.
- Sobol, E. (red.). 1995. „Słownik wyrazów obcych”. Wydanie I. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sommer, R. 1967. “Sociofugal space”. *American Journal of Sociology* 27. 654–660.
- Thomas, K.W. i R.H. Kilmann. 1974. *Thomas-Kilmann conflict mode instrument*. Tuxedo, NY: Xicom.
- Thomas, K.W. i R.H. Kilmann. 1983. “The Thomas-Kilmann conflict mode instrument”. W zbiorze: Cole, D.W. (red.). 57–64.

Źródła internetowe

ŹI 1

Gregorczyk, S. „Kierowanie konfliktem”.

<http://www.gimiversity.pl/files/document/9bf868056471a3ab37efe7fd558702e91282219591.pdf> [dostęp: 11.10.2014].

Załącznik nr 1

Kwestionariusz Thomasa-Kilmanna

Uprzejmie proszę o rzetelne wypełnienie poniższego kwestionariusza. Uzyskane wyniki posłużą wyłącznie do pracy naukowej. W każdej parze zdań opisujących możliwe reakcje proszę zaznaczyć kółkiem zdanie „A” lub „B”, które jest albo najbardziej charakterystyczne albo najbardziej prawdopodobne dla Pana/Pani własnego zachowania w sytuacji konfliktowej.

Wiek.....

Płeć: K M

1.

- a. Jestem zazwyczaj stanowczy w realizacji własnych celów.
- b. Próbuję z każdą sprawą wychodzić ‘na zewnątrz’ i stawiać sprawy otwarcie.

2.

- a. Wykładam zawsze swoje karty na stół i zachęcam drugą stronę do uczynienia tego samego.
- b. Gdy powstaje konflikt zawsze próbuję wygrać swój interes.

3.

- a. Raz zajętej pozycji bronię bardzo silnie.
- b. Wolę nie używać perswazji, lecz wskazywać wprost na najlepsze rozwiązania problemu.

4.

- a. Niekiedy poświęcam własny interes na rzecz interesów drugiej osoby.
- b. Czuję, że przyczyny różnic zdań nie zawsze są tego warte, by się o nie spierać.

5.

- a. Wolę akceptować cudzy punkt widzenia niż narażać się na kłótnię.
- b. Unikam ludzi ze zdecydowanymi poglądami.

6.

- a. Lubię współpracować z innymi i wspólnie rozpatrywać ich racje.
- b. Czuję, że większość wypowiedzanych myśli, również moich, jest niewiele warta jako argumenty.

7.

- a. Próbuję szukać kompromisu w sytuacji trudnej.
- b. Jestem zazwyczaj stanowczy w realizacji własnych celów.

8.

- a. Gdy powstaje konflikt zawsze próbuję wygrać swoje interesy.
- b. Proponuje neutralny grunt podczas rozstrzygania konfliktów.

9.

- a. Lubię wychodzić naprzeciw drugiej osobie.
- b. Raz zajętej pozycji bronię bardzo silnie.

10.

- a. Czuję, że przyczyny różnic zdań nie zawsze są tego warte, by się o nie spierać.
- b. Próbuje szukać kompromisu w sytuacji trudnej.

11.

- a. Proponuję neutralny grunt podczas rozstrzygania konfliktów.
- b. Unikam ludzi ze zdecydowanymi poglądami.

12.

- a. Czuję, że większość wypowiedzanych myśli, również moich, jest niewiele warta jako argumenty.
- b. Lubię wychodzić naprzeciw drugiej osobie.

13.

- a. Jestem zazwyczaj stanowczy w realizacji własnych celów.
- b. Niekiedy poświęcam własny interes na rzecz interesów drugiej osoby.

14.

- a. Wolę akceptować cudzy punkt widzenia niż narażać się na kłótnię.
- b. Gdy powstaje konflikt zawsze próbuje wygrać swoje interesy.

15.

- a. Raz zajętej pozycji bronie bardzo silnie.
- b. Lubię współpracować z innymi i wspólnie rozpatrywać ich racje.

16.

- a. Próbuje szukać kompromisu w sytuacji trudnej.
- b. Niekiedy poświęcam własny interes na rzecz interesów drugiej osoby.

17.

- a. Wolę akceptować cudzy punkt widzenia niż narażać się na kłótnię.
- b. Proponuję neutralny grunt podczas rozstrzygania konfliktów.

18.

- a. Lubię wychodzić naprzeciw drugiej osobie.
- b. Lubię współpracować z innymi i wspólnie rozpatrywać ich racje.

19.

- a. Czuję, że przyczyny różnic zdań nie zawsze są tego warte, by się o nie spierać.
- b. Jestem zazwyczaj stanowczy w realizacji własnych celów.

20.

- a. Gdy powstaje konflikt zawsze próbuje wygrać swoje interesy.
- b. Unikam ludzi ze zdecydowanymi poglądami.

21.

- a. Czuję, że większość wypowiedzanych myśli, również moich, jest niewiele warta jako argumenty.
- b. Raz zajętej pozycji bronie bardzo silnie.

22.

- a. Próbuje z każdą sprawą wychodzić na zewnątrz i stawiać sprawy otwarcie.
- b. Czuję, że przyczyny różnic zdań nie zawsze są tego warte, by się o nie spierać.

23.

- a. Unikam ludzi ze zdecydowanymi poglądami.
- b. Wykładam zawsze swoje karty na stół i zachęcam drugą stronę do uczynienia tego samego.

24.

- a. Wolę nie używać perswazji, lecz wskazywać wprost na najlepsze rozwiązania problemu.
- b. Czuję, że większość wypowiedzanych myśli, również moich, jest niewiele warta jako argumenty.

25.

- a. Próbuję z każdą sprawą wychodzić na zewnątrz i stawiać sprawy otwarcie.
- b. Próbuję szukać kompromisu w sytuacji trudnej.

26.

- a. Wykładam zawsze swoje karty na stół i zachęcam drugą stronę do uczynienia tego samego.
- b. Proponuję neutralny grunt podczas rozstrzygania konfliktów.

27.

- a. Wolę nie używać perswazji, lecz wskazywać wprost na najlepsze rozwiązania problemu.
- b. Lubię wychodzić naprzeciw drugiej osobie.

28.

- a. Niekiedy poświęcam własny interes na rzecz interesów drugiej osoby.
- b. Próbuję z każdą sprawą wychodzić na zewnątrz i stawiać sprawy otwarcie.

29.

- a. Wykładam zawsze swoje karty na stół i zachęcam drugą stronę do uczynienia tego samego.
- b. Wolę akceptować cudzy punkt widzenia niż narażać się na kłótnię.

30.

- a. Lubię współpracować z innymi i wspólnie rozpatrywać ich racje.
- b. Wolę nie używać perswazji, lecz wskazywać wprost na najlepsze rozwiązania problemu.

Dziękuję za wzięcie udziału w wypełnieniu kwestionariusza.