

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS

ŽMOGAUS IR VISUOMENĖS STUDIJŲ FAKULTETAS

KOMUNIKACIJOS INSTITUTAS

KRISTINA DEMBINSKIENĖ

Komunikacijos ir kūrybinių technologijų studijų programa

**PAAUGLIŲ KONFLIKTŲ SPRENDIMAS UGDYMO
APLINKOJE: KLASĖS AUKLĖTOJO LYDERYSTĖS
VAIDMUO**

Magistro baigiamasis darbas

Darbo vadovas:

Prof. dr. Gražina Čiuladienė

Vilnius, 2025

Turinys

ĮVADAS	4
1. LYDERYSTĖS ĮVAIRIAPUSIŠKUMAS IR JOS VAIDMUO SOCIALINIULOSE SANTYKIULOSE	6
1.1 Lyderystės samprata ir dinamiškumas.....	6
1.2 Lyderio asmeninės savybės	8
1.3 Lyderystės raiška organizacijų veikloje	10
1.4 Mokytojas kaip lyderis šiuolaikiniame ugdymo procese	12
2. PAAUGLIŲ KONFLIKTAI: PRIEŽASTYS IR RAIŠKA UGDYMO APLINKOJE	15
2.1 Konflikto sampratos ir sprendimo būdų analizė.....	15
2.2 Bendravimo ypatumai ir jų poveikis santykiams	20
2.3 Bendravimas ir konfliktai paauglystės laikotarpiu	26
3. PAAUGLIŲ KONFLIKTŲ SPRENDIMO UGDYMO APLINKOJE TYRIMO REZULTATAI 30	
3.1 Tyrimo metodologija	30
3.2 Tyrimo rezultatai	34
3.2.1 Konfliktų tipai ir jų priežastys ugdymo aplinkoje	34
3.2.2 Konfliktų intensyvumo lygiai ir jų pasireiškimas ugdymo aplinkoje.....	41
3.2.3 Mokinių poreikiai konfliktų metu.....	42
3.2.4 Konfliktų sprendimo strategijos ir jų efektyvumas.....	46
3.2.5 Klasės auklėtojo taikomas lyderystės modelis konfliktų sprendime	50
REFLEKSIJA	58
IŠVADOS	59
REKOMENDACIJOS	60
LITERATŪRA	61
SANTRAUKA	68
SUMMARY	69
AKADEMINIO SĄŽININGUMO DEKLARACIJA	70
PRIEDAI	71

LENTELIŲ SĄRAŠAS

1 lentelė. Lyderiavimo tipai	9
2 lentelė. Pagrindinės lyderio asmeninės savybės	9
3 lentelė. Konflikto samprata	15
4 lentelė. Konfliktų tipai ir sprendimai pagal Moore	19
5 lentelė. Sakytinės ir rašytinės kalbos skirtumai	21
6 lentelė. Elgesio modeliai	22
7 lentelė. Balso savybės ir jų galimos emocinės reikšmės.....	23
8 lentelė. Efektyvaus klausymosi rekomendacijos	25
9 lentelė. Diagnostinis paauglių poreikių konfliktų modelis	27
10 lentelė. Duomenų rinkimo metodai.....	31
11 lentelė. Mokinių poreikiai mokinių tarpusavio konfliktuose	43
12 lentelė. Mokinių poreikiai mokinių su mokytojais konfliktuose	45

Ivadas

Temos aktualumas. Konfliktai yra neišvengiama socialinių santykių dalis, pasireiškianti ir ugdymo aplinkoje. Paauglystėje, kuri pasižymi intensyviais emociniais ir socialiniais pokyčiais, konfliktų tikimybė ypač išauga. Mokykloje bendravimo procesas tampa viena pagrindinių sąlygų, lemiančių mokinių emocinę gerovę ir tarpusavio santykių kokybę. Čiuladienės (2005) teigimu, pedagoginis bendravimas apibūdinamas kaip pedagogo ir mokinio komunikacinė sąveika, kurios turinį sudaro informacijos perdavimas, auklėjamasis poveikis auklėtiniui bei tarpusavio santykių organizavimas.

Kaip teigia Martišauskienė (1997), bene akivaizdžiausia klasės auklėtojo veiklos kryptis yra tiesioginis darbas su atskirais mokiniais bei klasės bendruomene kaip nepakartojamu vienetu. Ši veikla dažniausiai skirstoma į individualų mokinių ir klasės bendruomenės ugdymą. Atsižvelgiant į tai galima teigti, kad auklėtojo funkcijų struktūra rodo, jog klasės auklėtojas ugdymo procese veikia ne tik kaip dalyko mokytojas ar organizatorius, bet ir kaip emocinės aplinkos kūrėjas, telkiantis bendruomenę ir reaguojantis į konfliktines situacijas. Šiame kontekste vis aktualesnė tampa klasės auklėtojo lyderystė, leidžianti veiksmingai spręsti tarpusavio nesutarimus ir kurti pozityvius socialinius santykius. Kaip pažymi Čiuladienė (2022, p. 216), „konfliktas buvo, yra ir bus mokytojo–mokinio, mokinio–mokinio, mokinio–tėvų ir kitų sąveikos dalis – jis yra neišvengiamas“. Tai patvirtina būtinybę ugdymo procese ypatingą dėmesį skirti konfliktų prevencijai ir veiksmingam jų sprendimui. Pedagogas turi nuolat stiprinti savo gebėjimus atpažinti konfliktus, tinkamai reaguoti į juos ir telkti bendruomenę bendradarbiavimui. Kaip teigia Stacevičienė (2023, p. 15), „šalia asmeninių pedagogo savybių būtinos ir kompetencijos, kurias mokytojas turi nuolat ugdyti ir stiprinti“.

Temos ištirtumas. Mokytojo lyderystės ir paauglių konfliktų tematika mokslinėje literatūroje nagrinėta fragmentiškai, daugiausia akcentuojant atskirus jų aspektus. Bujokaitė (2013) analizavo mokytojo lyderystės potencialo raišką ugdymo procese. Nedzinskaitė ir Barkauskaitė (2017) išskyrė transformacinės lyderystės gebėjimų ir mokytojo profesionalumo ryšius. Paauglių konfliktų problematika taip pat buvo tiriama įvairiais aspektais. Čiuladienė (2007) tyrė paauglių poreikių konfliktų priežastis, atskleisdama, kaip nepatenkinti poreikiai sukelia konfliktines situacijas. Kitu tyrimu (2006) ši autorė nagrinėjo vertybių konfliktų raišką tarp paauglių. Vaičiulienė (2011) išryškino paauglių patiriamas sunkias situacijas mokykloje. Kepalaitė (2008) tyrė vyresniųjų paauglių destruktyvaus elgesio ryšį su menkavertiškumo jausmu ir socialiniu interesu. Parfilova ir Karimova (2019) atskleidė, kad paaugliams trūksta konstruktyvių konfliktų sprendimo įgūdžių, o mokyklos neskiria pakankamai dėmesio šių gebėjimų ugdymui. Behal (2024) teigia, kad paaugliai dažniausiai renkasi vengimo, konkurencijos ar kompromiso strategijas, o mokytojų vaidmuo efektyviam

konfliktų sprendimui mokinių akimis dar nėra pakankamai ištirtas. Apibendrinant galima teigti, kad sistemingų tyrimų, analizuojančių klasės auklėtojo lyderystės vaidmenį sprendžiant paauglių konfliktus literatūroje stinga.

Probleminiai klausimai: kokios yra pagrindinės paauglių konfliktų priežastys ugdymo aplinkoje? Kaip klasės auklėtojas dalyvauja konfliktų sprendime mokinių konfliktuose? Kokie veiksniai lemia klasės auklėtojo veiklos efektyvumą sprendžiant paauglių konfliktus?

Tyrimo objektas: paauglių konfliktai ugdymo aplinkoje.

Tyrimo tikslas: atskleisti klasės auklėtojo kaip lyderio vaidmenį sprendžiant paauglių konfliktus ugdymo aplinkoje.

Tyrimo uždaviniai:

1. Apžvelgti lyderystės sampratą ir jos raiškos ypatumus ugdymo procese.
2. Išanalizuoti paauglių konfliktų priežastis ir raišką ugdymo aplinkoje.
3. Išsiaiškinti paauglių mokytojų ir paauglių tarpusavio konfliktų priežastis ir raišką bei klasės auklėtojo vaidmenį padedant juos spręsti.

Tyrimo metodai. Šiame tyrime taikyta **mokslinės literatūros analizė**, siekiant pažinti paauglių konfliktų, jų sprendimo strategijų bei klasės auklėtojo lyderystės vaidmenį paauglių konfliktuose. Empiriniams duomenims rinkti pasirinkti **dokumentų analizės** (refleksinio dienoraščio) ir **stebėjimo** metodai. Dienoraštyje klasės auklėtojas fiksavo mokinių konfliktines situacijas, taikytas sprendimo strategijas ir stebėjo mokinių elgesio bei bendravimo pokyčius po konflikto. Surinkti duomenys buvo analizuojami taikant **kokybinę turinio analizę**.

Darbo struktūra. Darbo struktūrą sudaro įvadas, dvi pagrindinės darbo dalys: teorinė dalis, kurioje analizuojama lyderystės samprata, mokytojo kaip lyderio vaidmuo ugdymo procese bei konfliktų samprata ir paauglių konfliktų ypatumai ugdymo aplinkoje. Empirinėje darbo dalyje kokybiniais tyrimo metodais analizuojamas klasės auklėtojo vaidmuo ir lyderystės raiška sprendžiant paauglių konfliktus. Darbas baigiamas išvadomis, rekomendacijomis, refleksija jį papildo priedai ir naudotos literatūros sąrašas.

1. LYDERYSTĖS ĮVAIRIAPUSIŠKUMAS IR JOS VAIDMUO SOCIALINIULOSE SĄNTYKIULOSE

Lyderystė glaudžiai siejasi su gebėjimu įkvėpti, padėti siekti bendrų tikslų. Lyderystė yra plačiai analizuojama skirtingose mokslo srityse, tokiose kaip vadyba, sociologija, psichologija ir edukologija. Šiame skyriuje aptariama, kaip literatūroje apibūdinama lyderystė, išryškinant jos raišką įvairiose socialinėse ir organizacinėse srityse.

1.1 Lyderystės samprata ir dinamiškumas

Žodžio *lyderystė* (angl. *lead, leader, leadership*) kilmė susijusi su anglų- saksų kalbos daiktavardžiu *lead*, reiškiančiu *kelias*, ir veiksmažodžiu *to leaden*, reiškiančiu *keliauti*. Lyderis yra tas, kuris eina priekyje ir pasekėjams rodo kelią (George , Owen , Skaržauskienė (2008), cit. iš Dukynaitės (2015 p. 9).

„Lyderystės tema yra plačiai nagrinėjama įvairiuose tyrimuose. Tyrimų išvados rodo, kad lyderystė įvairiose situacijose gali būti suvokiama skirtingai, tačiau bendru požiūriu ji visada laikoma procesu, kuriuo daromas poveikis asmenų arba grupių elgesiui“ (Dabrauskienė, 2016, p. 12). Socialinių mokslų srityje lyderystės koncepcija nagrinėjama akcentuojant jos universalumą ir dinamiškumą. „Lyderystė egzistuoja visur, kur tik yra žmonių, susijusių tarpusavyje socialiniais ryšiais, tai sparčiai pagreitį įgaunantis procesas“ (Šilingienė, 2011, p. 961).

Kaip aprašo Dukynaitė (2015, p.15), „lyderystės sąvoka mokslinėje literatūroje apima vadybos, filosofijos, sociologijos, psichologijos, etikos ir edukologijos aspektus. Daugybė lyderystės apibrėžimų turi bendrų bruožų. Kai kuriuose apibrėžimuose akcentuojama *lyderio įtaka* kitiems, kituose - jo galia, nuolatinis tobulėjimas, naujovių priėmimas, nuovokumas, gebėjimas sintetinti informaciją, vizijos kūrimas ir tikslų siekimas. Taip pat lyderystė gali būti suprantama kaip *veiklos procesas*, grupės narių sąveika, veiklos dinamika, padėtis, statusas, patrauklumas, žavesys, hierarchiniai ryšiai“. Kituose apibrėžimuose pabrėžiamos vertybės, dalijimasis veikla, galių suteikimas kitiems ir tarnystė. Skaržauskienė (2010 p. 63), analizuoja lyderystės kompleksiskumą, teigdama, kad „nei viena mokslo šaka negali išsamiai apibrėžti visų procesų susijusių su lyderyste, norint susidaryti pilną vaizdą, reikia šį reiškinį tyrinėti įvairių disciplinų požiūriu. Moderniausios lyderystės teorijos apjungia sociologijos, psichologijos ir filosofijos žinias, iškelia naujus lyderystės aspektus, akcentuoja kitokias lyderio kompetencijas bei kuria naujus tarpdisciplininius lyderystės modelius“.

Remiantis įvairiais moksliniais šaltiniais, Bass identifikavo tris pagrindinius lyderystės modelius: **transakcinę, transformacinę ir lyderystę nesikišant**. Kiekvienas iš šių modelių atskleidžia skirtingas lyderystės savybes ir poveikį organizacijų kultūrai bei veiklai.

Transakcinė lyderystė – „grindžiama racionalių užduočių ir situacijos supratimu, kai vadovai pateikia pavaldiniams nurodymus, paaiškina jų vaidmenis ir užduotis, nustato pavaldinių poreikius bei kaip jie bus patenkinti atlikus užduotis“ (Bass, 2008, cit. iš Dukynaitės 2017, p. 77).

Transformacinė lyderystė - Nedzinskaitė ir Barkauskaitė (2017) aprašo mokslininkų (Bass, 1997; Tejeda, Scandura ir Pillai, 2001; Ginsberg ir Davies, 2007; Salter, 2009) tyrimus apie transformacinę lyderystę, kur išskiriami penki pagrindiniai jos komponentai, išreiškiantys asmens gebėjimus. Tai yra idealizuota įtaka (savybės ir elgesys), įkvepiantis motyvavimas, intelektualusis skatinimas bei individualusis dėmesys. Dukynaitė (2015, p. 78), teigia, kad „transformaciniai lyderiai, rodydami pasitikėjimą savimi ir kitais, įgalina savo pasekėjus bei teikia jiems paramą permaitinti metu. Jie sukuria kultūrą, kurioje vertinamas bendradarbiavimas ir tolerancija įvairovei, skatina žmones imtis naujovių ir siekti aukštesnių tikslų“.

Lyderystė nesikišant- Chmiel (2017, p. 281), teigia, kad Bass modelyje lyderystė nesikišant yra viena iš komponentų, tačiau iš tiesų tai nėra laikoma lyderyste. Ši lyderystės forma apibūdina vadovus, kurie nesikiša į savo pasekėjų veiklą ir vengia ginti savo poziciją. Tokie vadovai ne sprendžia problemas, o jas kaupia, leidžia pasekėjams veikti savarankiškai, yra išsiblaškę, netvarkingi ir abejingi.

Kiekvienas iš šių modelių atskleidžia unikalias lyderystės savybes ir jų įtaką organizacijų veiklai, nes kiekvienas stilius skatina skirtingus vadovavimo principus, kurie gali turėti įvairių poveikių organizacijų kultūrai bei bendradarbiavimo dinamikai.

Remiantis moksliniais literatūros šaltiniais minimas ir **charizmatinės** lyderystės modelis. Chmiel aprašo (2017, p.283) House teoriją: „House charizmatinės lyderystės teorija – tai puikus transakcinio požiūrio pavyzdys, įvertinantis lyderio bruožus, elgseną ir sąlygas“. Remiantis Stoner A.F. ir kt. (2000) charizmatiniai lyderiai pasižymi dideliu pasitikėjimu savimi ir dominuojančia asmenybe, be to, jie tvirtai tiki savo įsitikinimų moraliniu teisingumu arba sugeba įtikinti savo pasekėjus tuo tikėti. Jie taip pat perduoda savo pasekėjams aukštus lūkesčius ir skatina juos tikėti, kad jie gali šiuos lūkesčius įgyvendinti. Kaip teigia Dukynaitė (2015, p. 86), „charizmatinė lyderystė susilaukia kritikos dėl galimų pavojų organizacijai, nes ji gali būti išnaudota destruktiviems tikslams. Organizacijai gali grėsti nesėkmės dėl lyderio klaidų arba jo pasitraukimo. Kadangi organizacijos sėkmė daugiausia priklauso nuo lyderio, pasekėjai dažnai seka jį be išlygų, o tai riboja jų pačių reikšmę ir augimo galimybes“.

Lyderystė gali būti suprantama įvairiai, tačiau ji visada yra susijusi su asmens gebėjimu išsiskirti bei daryti įtaką kitiems. Masiulis ir Sudnickas (2008) pabrėžia, jog lyderis yra atpažįstamas

pagal tam tikras savybes, kurios išskiria jį iš kitų ir suteikia autoritetą vadovauti ar nukreipti grupę. Tuo tarpu Vaitkevičius (2016) akcentuoja, kad lyderystė neatsiejama nuo įtakos proceso – gebėjimo paveikti kitų žmonių elgesį, motyvaciją ir sprendimus. Taigi, lyderystė apjungia tiek asmenines lyderio savybes, tiek jo gebėjimą veikti aplinkinius, siekiant bendrų tikslų įgyvendinimo.

Diskutuoiant apie lyderystę, taip pat svarbu išvelgti jos esminius aspektus, kurie apima **lyderio gebėjimus ir kompetencijas**. Kaip teigia Atkočiūnienė ir kt. (2019, p. 72), tai „apima pasitikėjimą kitais, kontrolės ir veikimo laisvės balansą, galios paskirstymą, sprendimų priėmimo ir darbų organizavimo ypatumus, sąveikos su kitais ir komunikacijos komandoje pobūdį, grįžtamojo ryšio kokybę, darbuotojų stimuliavimo metodus, pokyčių toleravimą ir kt.“. Akcentuojant lyderystės svarbą, paminėtini esminiai jos aspektai, kurie apima galimybę formuoti ir įkvėpti kolektyvą.

Remiantis moksliniais šaltiniais suprantama, kad lyderystė yra sudėtingas ir daugialypis reiškinys, plačiai tyrinėjamas socialiniuose moksluose. Įvairios teorijos parodo, kad lyderystė negali būti vienareikšmiškai apibrėžiama, nes ji yra dinamiška ir priklauso nuo daugelio veiksnių, įskaitant kultūrinius, organizacinius ir situacinius kontekstus.

Analizuojant lyderystės sąvoką, pastebima, kad svarbu išvelgti skirtingus lyderio modelius. Pavyzdžiui, transakcinė lyderystė yra orientuota į užduočių valdymą ir motyvavimą per konkretų darbą ir apdovanojimus, transformacinė lyderystė skatina įkvėpimą, inovacijas ir aukštus tikslus, o lyderystė nesikišant kuri suteikia laisvę savo pasekėjams, nespresdami iškilusių problemų.

Įvairios mokslo šakos, įskaitant vadybą, psichologiją ir sociologiją, įneša savo indėlį į visapusišką lyderystės supratimą, suteikdamos skirtingus požiūrius ir interpretacijas.

1.2 Lyderio asmeninės savybės

Lyderio asmeninės savybės padeda jam veiksmingai vadovauti, įkvėpti komandą ir pasiekti organizacinius tikslus. Suprasti ir išanalizuoti šias savybes yra svarbu, siekiant suvokti, kokie veiksniai prisideda prie sėkmingos lyderystės. Lyderio asmeninės savybės nėra vienareikšmės ir gali skirtis priklausomai nuo konteksto bei situacijos. Skirtingi lyderiai gali pasireikšti skirtingomis stiprybėmis, kurios lemia jų unikalų vadovavimo stilių.

Kaip teigia Šilingienė ir Stukaitė (2020, p.15), „nors mokslinėse diskusijose lyderystė traktuojama skirtingai, tačiau vienu klausimu tyrėjai sutaria - lyderystė visada siejama su stipriomis asmenybėmis, gebančiomis daryti įtaką kitiems, siekti aukštesnių tikslų“.

Savybės, kurios išskiria lyderius nuo nelyderių, leidžia suprasti lyderystės esmę ir jos įtaką. „Lyderius nuo nelyderių skiriančios savybės gali būti apibūdinamos kaip skatinimas (pasiekimai, noras laimėti, garbės troškimas, energija, atkaklumas, iniciatyva), motyvacija vadovauti (ar tai asmeninė, ar bendroji motyvacija), sąžiningumas ir atvirumas, pasitikėjimas savimi (įskaitant

emocinį stabilumą), kognityviniai gebėjimai (sugebėjimas tvarkyti ir interpretuoti didelį informacijos kiekį) ir verslo supratimas“ (Šimanskienė ir Župerkienė 2013, p. 18).

Dromantaitė ir kt. (2012) aprašo lyderiavimo tipus. Jos teigia, kad lyderiavimo teorijose išskiriami skirtingi lyderių tipai, kurie įgyja savo vadovavimo pozicijas įvairiais būdais. Remiantis autorių įžvalgomis sudaryta lentelė apie lyderiavimo tipus (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. Lyderiavimo tipai

Lyderio tipas	Apibūdinimas
Tradicinis	Įgauna savo poziciją jau gimdamas, vadovaudamasis paveldėta vaidmens tradicija.
Charizmatinis	Suburia šalininkus ir prisiima vadovavimo vaidmenį dėl savo išskirtinių asmenybės savybių.
Situacinis	Įtaka išryškėja tik tam tikrose situacijose ir trunka tam tikrą laiką.
Funkcinis	Atlieka vadovavimo funkciją konkrečioms organizacijos uždaviniams.
Paskirtas	Jo įtaka susijusi su oficialia pareigų eiga organizacijoje.

Lentelė sudaryta autorės remiantis Dromantaite ir kt. (2012)

Mokslinėje literatūroje išskiriamos tam tikros savybės, kurios gali paveikti lyderio veiksmus, lemti komandos ir organizacijos veiklą. Šilingienė (2012) pateikia pagrindines lyderio asmenines savybes. Autorė lentelėje (žr. 2 lentelę) išskiria keturias pagrindines lyderio savybių grupes - fizinės savybės, valios savybės, socialines charakteristikas ir vertybines charakteristikas. Kiekviena savybių grupė sudaro išsamų lyderio asmenybės portretą ir padeda suprasti, kaip šios savybės gali paveikti jo ar jos vadovavimo stilių bei įtakoti organizacijos veiklą.

2 lentelė. Pagrindinės lyderio asmeninės savybės

<i>Fizinės savybės</i>	<i>Valios savybės</i>	<i>Socialinės charakteristikos</i>	<i>Vertybinės charakteristikos</i>
<i>Išvaizda Ūgis Sveikata Lytis</i>	<i>Tikslingumas Drąsa Ryžtas Pasitikėjimas Ambicingumas</i>	<i>Ekstravertiškumas Empatija Emocinis stabilumas</i>	<i>Atsakomybė Sąžiningumas Patikimumas Laisvė Kūrybiškumas</i>

Lentelė sudaryta autorės remiantis Šilingiene (2012)

Lyderio savybės yra svarbus organizacinio vystymosi elementas, nes lyderio gebėjimai ir charakterio bruožai gali turėti lemiamos įtakos ne tik komandos našumui, bet ir organizacijos sėkmei. Cituojant Diržytę ir kt. (2012, p. 167), „esminės lyderio savybės, kurios minimos daugumoje tyrimų, yra šios: protas (intelektas), pasitikėjimas savimi, atkaklumas, užsispyrimas, integralumas, sąžiningumas, patikimumas, socialiniai įgūdžiai“. Tai lyderio savybės kurios yra daugiau nei gebėjimai ar išsilavinimas - jos apima ir psichologinius bei emocinius aspektus, kurie gali turėti gilų poveikį organizacijos kultūrai ir jos veiklai.

verslo pasaulyje, kuriame nuolat kinta sąlygos ir reikalavimai“ (Bandzevičienė, 2011, p. 49).

Kaip aprašo Čiarnienė ir kt. (2011, p.133), „pagrindiniai dalykai, kuriuos turi gebėti lyderis:

- atpažinti, suprasti ir teisingai įvertinti padėtį;
- rasti būdą, kaip savo norus paversti pranešimu, kurį suprastų kiti žmonės;
- nutiesti tinkamiausią „takelį“ tarp dabarties ir norų išsipildymo;
- aiškiai ir suprantamai perteikti mintis;
- sukelti teigiamus klausytojų jausmus, būti natūraliai dėmesingam, gerbti pašnekovą“.

Nathansonas (2021) aptaria svarbiausius efektyviausius lyderio asmenybės bruožus. Jis teigia, kad žmogui svarbu pajusti, kad jis gali pasitikėti savo lyderiu, komunikuoti atvirai ir nebijoti išsakyti nuomonės. Autorius teigia, kad stiprus lyderis yra tas, kuris sukuria patogią aplinką, kurioje žmonės jaučiasi saugūs ir gali tikėtis sąžiningumo. Taip pat, Nathansonas akcentuoja gėrio svarbą: lyderis, kuris ugdo gerumą net su sudėtingais bendradarbiais, tampa efektyvesnis.

Literatūroje dažnai aptarinėjama lyderio gebėjimai įtakoti kitus. Ši įtaka svarbi norint pasiekti organizacinius tikslus ir skatinti komandos narių efektyvumą. Vienas iš svarbiausių aspektų yra lyderio gebėjimas paveikti kitų elgesį. Kaip teigia Robbins (2010, p. 80), „galia yra lyderio gebėjimas paveikti kito individo ar grupės elgesį taip, kad jie atliktų veiksmus, kurių kitu atveju nesiimtų“. Trakšelys (2008, p. 174), teigia: „bendravimo menas labai glaudžiai susijęs su gebėjimu valdyti kitų žmonių jausmus. Šios savybės padeda pelnyti populiarumą, lyderio statusą, užmegzti gerus santykius su kitais žmonėmis“. „Lyderiai, būdami optimistiški, atidūs, patikimi ir nesavanaudiški, daro įtaką bendradarbiams“ (Šneiderienė ir kt., 2020, p. 52).

Lyderio vaidmuo yra neatsiejamas nuo jo gebėjimo aiškiai ir konkrečiai atsakyti į įvairius klausimus, vengiant klaidinančios informacijos, kuri galėtų pakenkti visuomenės nuomonei. Kaip teigia Jurkevičienė ir Bičkutė (2022, p. 237), „lyderis privalo turėti konkrečius atsakymus į jam užduodamus klausimus ir neklaidinti kitų keisdamas nuomonę. Lyderiui taip pat svarbu būti atviram, demonstruoti empatiją bei solidarumą, kadangi tokia komunikacija leidžia užsitarnauti gyventojų pagarbą, pasitikėjimą ir palaikymą“.

Lyderio asmeninės savybės atlieka svarbų vaidmenį organizacijų veikloje. Šios savybės ne tik leidžia lyderiams įkvėpti kitus ir pasiekti bendrus tikslus, bet ir nulemia jų vadovavimo stilių bei sprendimų priėmimą. Jų svarba labai priklauso nuo situacijos ir aplinkybių. Lyderio asmeninės savybės yra lyderystės dalis. Jos apima įvairius bruožus nuo fizinės išvaizdos iki asmeninių vertybių. Skirtingi lyderiai turi skirtingas stiprybes, kurios lemia jų unikalius vadovavimo būdus.

1.3 Lyderystės raiška organizacijų veikloje

Lyderio gebėjimai turi didelę įtaką organizacijos kultūrai ir veiklos efektyvumui. Lyderystė organizacijų veikloje dažnai vertinama kaip svarbus veiksnys, turintis potencialą daryti įtaką įvairiems procesams. Ji gali būti svarbus veiksnys organizacijos kultūros formavime, darbuotojų

motyvacijos skatinime ir veiklos efektyvumo didinime. Krevani ir kt. (2010, p. 77), teigia, kad „lyderystė daugumoje organizacijų laikoma esminiu veiksnio, įtakančiu jos efektyvumą ir sėkmę“.

Kaip teigia Kvedaravičius ir Jesevičiūtė-Ufartienė (2007) lyderis organizacijoje yra asmuo, kuris kuria vertę. Jis geba racionaliai ir emocionaliai naudotis savo intelektu, ko gero, todėl sistemingai naudoja savo mąstymo veiklą organizacijos vystymuisi.

Komandos lyderio vaidmuo svarbus visoje komandos veikloje, pradedant nuo jos formavimo ir baigiant veiklos rezultatų užtikrinimu bei problemų sprendimu. Į jį įeina vizijos nustatymas, narių mokymas, grįžtamojo ryšio palaikymas, išteklių valdymas, veiklos koordinavimas ir bendradarbiavimas su komanda. „Komandos lyderio funkcijos prasideda nuo komandos formavimo etapo ir tęsiasi iki komandos veiklos pabaigos bei įtraukia tokias veiklas kaip komandos sudarymas, vizijos ir tikslų numatymas, komandos narių mokymas, grįžtamojo ryšio teikimas, veiklos rezultatų užtikrinimas, problemų sprendimas, išteklių užtikrinimas, koordinavimas, veikimas kartu su komanda“ Baravykaitė- Dagienė ir Burvytė (2019, p. 49).

Komunikacija tarp lyderio ir pasekėjų yra vienas iš esminių lyderystės veiksmų, užtikrinantis veiksmingą ryšį ir bendradarbiavimą organizacijoje. Šis ryšys ne tik leidžia sklandžiai perduoti informaciją, bet ir suteikia galimybę aiškiai suprasti bendrus tikslus bei strategijas. Dukynaitė ir Ališauskas (2012, p. 78) akcentuoja, kad „komunikacija yra pagrįstas **lyderystės raiškos** elementas, užtikrinantis lyderio ir pasekėjų ryšį ir bendrą veiklą“.

Lyderystė reikalauja savęs pažinimo ir gebėjimo aiškiai komunikuoti. Kaip teigia Kvedaravičius ir Jesevičiūtė – Ufartienė (2007, p. 72), „savęs supratimas yra reikalingas norint paskirstyti informaciją dabartiniams ir ateities darbo poreikiams ir organizacijai. Lyderis, apsirūpinęs tokiomis žiniomis garantuoja geresnę komunikaciją, realesnę realybės supratimą ir pagrindus padaryti geresnius bei produktyvesnius sprendimus dėl savo ir organizacijos ateities“.

Lyderystė organizacijoje yra glaudžiai susijusi su asmeniniu autoritetu, kurį vadovai įgyja per savo veiksmus ir komunikaciją. Skarbalienė (2015, p. 144) teigia, kad „autoritetą paprastai įgyja tie žmonės, kurie kalba drąsiai ir aiškiai, kurie pirmieji pasako savo nuomonę, nesvyruodami skelbia savo pažiūras, išsprendžia problemas“.

Abdul Aziz (2021) teigia, kad lyderių elgesys gali tiesiogiai paveikti organizacijos vidinę aplinką. Kai lyderiai suteikia savo pavaldiniams daugiau galios ir atsakomybės, pastebima, kad konfliktų tarp darbuotojų padaugėja. Tai gali būti siejama su padidėjusia konkurencija ir skirtingais požiūriais į sprendimų priėmimą. Be to, kai lyderiai piktnaudžiauja savo valdžia ir privilegijomis, tai dažnai sukelia stiprų nepasitikėjimą tarp darbuotojų, kas pablogina tarpusavio santykius ir darbo atmosferą.

Konfliktai organizacijose taip pat yra neišvengiami kurie įtakoja lyderio pasirinktas vadovavimo stilius. Įvairūs lyderystės būdai gali skatinti skirtingus požiūrius į konfliktų sprendimą, nuo integracinių metodų iki kompromisų ar net vengimo strategijų. Žukausko ir Korsakienės (2019)

teigimu, lyderiai, linkę naudoti transformacinį lyderystės stilių, paprastai sprendžia konfliktus integraciniu ir paslaugų požiūriu. Tuo tarpu lyderiai, veikiantys transakciniu stiliumi, dažniau renkasi kompromiso metodus, o nesikišantys lyderiai sprendžia konfliktus nesikišdami.

Lyderis turi gebėti atpažinti, kuri konflikto valdymo strategija yra tinkamiausia kiekvienai situacijai. Nėra vieno universalaus sprendimo. Efektyviam konfliktų sprendimui reikalingos tam tikros lyderio **kompetencijos**, pvz., stebėjimas, komandiniai santykiai, veiksmingas bendravimas, asmenų mokymas, problemų sprendimas (Wyllie, 2020).

Lyderystė organizacijoje turi didelę įtaką visam kolektyvui – nuo motyvacijos skatinimo iki veiklos rezultatų užtikrinimo. Geri lyderio gebėjimai padeda formuoti palankią organizacijos kultūrą, spręsti problemas ir palaikyti stiprų ryšį su komanda. Aiški komunikacija ir gebėjimas bendrauti su darbuotojais sukuria pasitikėjimą ir autoritetą. Be to, lyderio pasirinktas vadovavimo stilius daro įtaką konfliktų sprendimui. Svarbu, kad lyderis mokėtų prisitaikyti prie skirtingų situacijų ir efektyviai spręstų problemas, siekdamas geriausio rezultato komandai ir organizacijai.

1.4 Mokytojas kaip lyderis šiuolaikiniame ugdymo procese

Šiuolaikiniame ugdymo procese mokytojo vaidmuo yra daugialypis ir gerokai platesnis nei anksčiau. Jis turi atlikti ne tik dalyko mokytojo funkcijas, bet ir prisitaikyti prie įvairių kitų vaidmenų, kurie tampa vis svarbesni ugdymo procese. Venslovaitė ir Danylienė (2018, p. 115) pažymi, kad „mokytojui nebepakanka gerai išmanyti ir suprasti savo sritį, nes jis tampa ne tik dalyko mokytojas, bet ir informacijos perteikėjas, konsultantas, socialinis pedagogas, klasės lyderis, vyresnysis draugas, tyrėjas, bendradarbiaujantis kolega, novatorius, mokymosi proceso organizatorius ir katalizatorius“. Pedagoginio darbo sėkmė didele dalimi priklauso nuo pedagogo gebėjimų efektyviai vadovauti ugdymo procesams. Kompetentingas pedagogas išsiskiria gebėjimu palaikyti sklandų edukacinių procesų vyksmą, užtikrinti mokymuisi tinkamą aplinką bei formuoti demokratiškus santykius su ugdytiniais ir kitais švietimo bendruomenės nariais. Rodzevičiūtė (2007, p.37) pažymi, kad „kompetentingam pedagogui būdingi šie vadovavimo kompetencijos gebėjimai: sklandaus edukacinių procesų vyksmo bei efektyviam mokymuisi tinkamos aplinkos palaikymas, demokratiški santykiai su ugdytiniais, jų tėvais, pedagogais, mokinių pastangų nukreipimas reikiama linkme, išaiškinimas mokiniams, ką, kaip ir kodėl reikia atlikti, iškilusių konfliktų, priimant kokybiškus sprendimus, sprendimas ir mokinių mokymas juos spręsti“.

Mokytojas, kaip lyderis, dažnai tampa pavyzdžiu kitiems savo aplinkoje. Lyderio vaidmuo mokytojo veikloje apima gebėjimą ne tik perteikti žinias, bet ir įkvėpti mokinius, skatinti kūrybiškumą, atsakomybę bei nuolatinį tobulėjimą. Kaip teigia Bredelytė (2015, p. 4), „mokytojas lyderis dažniausiai suvokiamas kaip atsakingas, savo darbą mylintis, kūrybingas asmuo, ugdantis

mokinius lyderius, taip pat siekiantis mokyklos tikslų įgyvendinimo ir visos švietimo sistemos veiklos efektyvumo“. Mokytojo elgesys daro reikšmingą įtaką mokinių motyvacijai, mokymosi rezultatams bei emocinei būsenai. Raižienės, Gabrielavičiūtės ir Garckijos (2018, p. 9) teigimu: „palaikydami mokinių natūralias raidos tendencijas mokytojai gali skatinti žinių siekimą, atkaklumą mokantis, konstruktyvų elgesį bei gerą savijautą mokykloje, o slopindami – stiprinti apatiją, abejingumą, nusišalinimą, atsakomybės už savo mokymosi neprisirišimą, prastą savijautą ir destruktivų elgesį mokykloje“.

Sklandus ugdymo procesas apima ne tik akademinių žinių perteikimą, bet ir socialinių įgūdžių bei atsakomybės ugdymą. Viena iš svarbių pedagogo užduočių yra skatinti mokinius prisiimti atsakomybę tiek už savo veiklą, tiek už grupės tikslų siekimą. Kaip pažymi Rodzevičiūtė (2006, p. 43), „pedagogas turi gebėti ugdyti ne tik savo, bet ir mokinių atsakomybę – tiek bendrą atsakomybę už savo, tiek už grupės tikslų įgyvendinimą – bei tarpgrupinę paramą“.

Mokytojo profesinis vaidmuo apima ne tik mokymo ir žinių perteikimo funkcijas, bet ir rūpinimąsi mokinių emocine gerove. Mokytojas, kuris yra dėmesingas mokinių poreikiams, skatina aktyvų įsitraukimą į mokyklos gyvenimą, tampa autoritetu, kurio nuomonė ir pavyzdys įkvepia mokinius siekti asmeninių bei akademinių tikslų. Kaip nurodo Dukynaitė ir Dudaitė (2017 p. 84), „mokiniai geriausiai suvokia tuos mokytojus, kurie yra dėmesingi, suteikia pagalbą ir rūpinasi mokinių socialine ir akademinė gerove, tai didina priklausymo mokyklai jausmą ir pagreitina vaikų įsitraukimą į akademinę veiklą“.

Mokinių požiūris į mokytojo asmenybę ir kompetenciją yra esminis veiksnys, lemiantis jų motyvaciją bei ugdymo rezultatų kokybę. Kiekvienas mokins turi savo suvokimą, koks turėtų būti idealus mokytojas ir remdamasis tuo vertina mokytojo kompetencijas bei gebėjimus. Lileikienė ir Milašiūnaitė (2007 p. 73) teigia, kad „kiekvienas mokins taip pat turi savo teoriją, apie tai, koks turi būti mokytojas. Būtent ja remdamasis jis vertina, kiek kompetentingas, gebantis, patrauklus jam yra mokytojas. Esant idealiam ir realiam atitikimui, mokins žavisi mokytoju ir yra motyvuotas siekti geriausio rezultato“.

Mokymosi procesas apima ne tik žinių perteikimą, bet ir emocinę sąveiką tarp ugdytojo ir ugdytinio. Jų bendravimas daro įtaką vienas kito jausmams, nuotaikai ir elgsenai. Kaip teigia Gedvilienė ir Zuzevičiūtė (2007, p. 119), „ugdytojas ir ugdytinis keičiasi ne tik faktine informacija (kognityvinis-pažinimo lygmuo). Jie daro įtaką vienas kito nuotaikai, jausmams, judviejų elgsena lemia kito žmogaus jausmus“.

Mokytojas šiuolaikiniame ugdymo procese atlieka daugybę svarbių funkcijų, kurios reikalauja ne tik profesinių žinių, bet ir gebėjimo prisitaikyti prie besikeičiančių situacijų. Jo veikla apima ne tik žinių perteikimą, bet ir mokinių emocinės bei socialinės gerovės palaikymą. Mokytojas padeda mokiniams spręsti kylančius sunkumus, skatina jų atsakomybę ir ugdo pasitikėjimą savimi. Mokytojo

darbe lyderystė taip pat atlieka svarbų vaidmenį, jis ne tik motyvuoja mokinius, bet ir padeda jiems atrasti jų stipriąsias puses. Toks mokytojas prisideda ne tik prie akademinių pasiekimų, bet ir prie mokinių asmenybės ugdymo, formuodamas vertybes ir skatindamas pozityvų bendravimą. Galima teigti, kad mokytojas ne tik perteikia žinias, bet ir yra asmuo, kuris savo pavyzdžiu ugdo mokinių atsakomybę ir motyvaciją. Jo gebėjimas derinti profesionalumą, empatiją ir lyderystę padeda sukurti aplinką, kurioje mokiniai gali ne tik mokytis, bet ir augti kaip asmenybės.

Analizuojant lyderystę literatūros šaltiniuose, pabrėžiama jos svarba socialiniuose santykiuose, organizacijų veikloje bei ugdymo procese. Skirtingi lyderystės modeliai atskleidžia, kaip lyderiai formuoja organizacijos kultūrą, motyvuoja žmones ir prisideda prie sėkmingų pokyčių įgyvendinimo.

Lyderystės efektyvumas glaudžiai siejasi su lyderio asmeninėmis savybėmis, tokiomis kaip pasitikėjimas savimi, kūrybiškumas, socialiniai įgūdžiai.

Pedagogikos srityje mokytojas kaip lyderis užima išskirtinę vietą – jis ne tik perteikia žinias, bet ir formuoja ugdytinių atsakomybę, skatina jų asmeninį tobulėjimą bei prisideda prie pozityvios mokyklos kultūros kūrimo. Taigi, lyderystė išlieka universali ir reikšminga įvairiose gyvenimo srityse, pabrėžiant jos svarbą tiek individualiame, tiek kolektyviniame kontekste.

2. PAAUGLIŲ KONFLIKTAI: PRIEŽASTYS IR RAIŠKA UGDYMO APLINKOJE

Konfliktai yra neatsiejama žmonių tarpusavio santykių dalis, kurią lemia skirtingi interesai, tikslai ar vertybės. Šiame skyriuje siekiama atskleisti konfliktų esmę ir jų raiškos ypatumus ugdymo aplinkoje, pasitelkiant įvairių mokslininkų įžvalgas. Apžvelgiamos pagrindinės konfliktų sąvokos, klasifikacija ir priežastys, išryškinami svarbiausi konfliktų aspektai, kurie padeda geriau suprasti sudėtingas situacijas bei prisidėti prie tarpusavio santykių tobulėjimo.

2.1 Konflikto sampratos ir sprendimo būdų analizė

Konfliktai yra neišvengiama žmonių gyvenimo dalis: jie pasireiškia įvairiose situacijose bei santykiuose. Jie kyla dėl skirtingų interesų, tikslų ar vertybių nesuderinamumo, gali sukelti įvairias emocijas. Konflikto sąvoka literatūroje apibrėžiama įvairiais aspektais. Vieni autoriai pabrėžia konfliktų destruktivų poveikį, susijusį su nesutarimų eskalacija ir emociniais išgyvenimais, kiti akcentuoja jų konstruktyvią pusę, skatinančią pokyčius ir naujų sprendimų paieškas. Lentelėje (žr. 3 lentelę) pateikiami autorių apibrėžimai, kurie apibūdina konflikto įvairovę ir įvairias šio reiškinio interpretacijas.

3 lentelė. Konflikto samprata

Vardas, Pavardė	Teiginys
John Dewey (1922)	Konfliktas yra minčių banga. Tai skatina mus stebėti ir įsiminti. Jis skatina išradinėti.
Robertas Boltonas (1979)	Žmogaus gyvenime neišvengiami konfliktai geriausiu atveju yra trikdantys, o blogiausiu- siaubingai destruktivūs, tačiau kai kurios konfliktų formos teikia svarbios naudos.
Stephen P. Robbins (2003)	Konfliktą apibrėžiame kaip procesą, kuriame A tikslingai stengiasi atsverti B pastangas, naudodamas kokia nors blokavimo formą, trukdančią B siekti savo tikslų ar plėsti savo interesus.
Rimantas Želvys (2007)	Konfliktai gali būti ir nenaudingi, ir naudingi. Čia tikėtų palyginimas su bakterijomis, kurios gali būti ir žalingos, sukeliančios ligas, ir naudingos, padedančios virškinti arba naikinančios pramonės atliekas.
Daiva Račelytė (2009)	Konfliktas reiškia kovą dėl vertybių, išteklių, galios statuso varžybas.
Rosita Lekavičienė (2015)	Konfliktas- tai priešingų tikslų, interesų, pozicijų, nuomonių ar požiūrių susidūrimas, rimti nesutarimai, kurių metu žmogų užvaldo nemalonūs jausmai ar išgyvenimai.

Lentelė sudaryta autorės

Pateiktoje lentelėje išryškėja, kad konfliktai dažniausiai apibrėžiami kaip nesuderinamų interesų, tikslų ar vertybių susidūrimas. Taip pat kai kurie autoriai pabrėžia konfliktų poveikį tarpasmeniniams santykiams. Bagdžiūnienė (2008, p. 6), konfliktą apibūdina kaip procesą, sukeliantį įtampą tarpusavio santykiuose dėl veiksmų, trukdančių kitai pusei pasiekti savo tikslus: „konfliktas – tai suvokiama dviejų ar daugiau žmonių priešprieša, kai viena konflikto pusė trukdo kitai pasiekti jai

svarbius tikslus. Konflikte dažniausiai yra atliekami veiksmai, kurie: pirma, trukdo kitam žmogui ar grupei pasiekti savo tikslus, antra, sukelia ar skatina tarpasmeninių santykių įtampą“. Konfliktai neatsiejami nuo sąmoningų veiksmų, kuriais siekiama paveikti kitą šalį. Robbins (2003, p. 206) teigia: „jei viena šalis blokuoja priemones įgyvendinti kitos šalies tikslams, kyla konfliktas“. Konflikto pradžia siejama su aktyviais ir sąmoningais veiksmais tarp šalių. Konfliktas prasideda tuomet, kai šalys įsitraukia į sąmoningą priešišką sąveiką, kaip teigia Lakis (2008, p. 47), „konfliktas prasideda tuomet, kai šalys sąmoningai pradeda priešiškus veiksmus“.

Račelytės (2013) požiūriu konflikto metu, kai šalių interesai susiduria, esminė problema dažnai kyla dėl šalių emocinių aspektų, tokių kaip viltys, norai, baimės ir rūpesčiai. Šalių elgesį formuoja poreikiai, kurių įtaka priklauso nuo jų svarbos ir patenkinimo lygio. Dažniausiai dominuoja pagrindiniai žmogiškieji poreikiai, tokie kaip saugumas, pripažinimas, savivertė, tapatumas ar asmeninė raida.

Konfliktai dažnai laikomi destruktiviu reiškiniu, tačiau literatūroje aprašoma, jog jie gali turėti ir teigiamų aspektų. Lekavičienės, Vasiliauskaitės, Antinienės, Almonaitienės (2015) teigimu, konfliktai neturėtų būti suvokiami tik kaip neigiami, neteisingi ar agresyvūs reiškiniai. Jie gali atlikti ir pozityvų vaidmenį, skatindami santykių bei procesų raidą, tapdami ženklų asmeniui keistis, galimybe sumažinti įtampą ir stiprinti tarpusavio ryšius.

Vienas iš konfliktų teigiamų aspektų – *kūrybiškumo skatinimas*, kuris yra būtinas tiek profesiniuose, tiek asmeniniuose santykiuose. Kūrybiškumas padeda išvengti stagnacijos, prisideda prie naujų idėjų generavimo ir asmeninio bei profesinio tobulėjimo: „konfliktų privalumas yra tas, kad jie gali užkirsti kelią sąstingui, skatinti susidomėjimą ir smalsumą, bei ugdyti kūrybiškumą“ (Boltonas, 2024 p. 268). Konfliktai nėra apibrėžiami vien tik kaip neigiami reiškiniai, jie gali prisidėti prie geresnių grupės rezultatų ir paskatinti jų augimą, Robbins (2003, p. 206) teigia, „konfliktai neprivalo būti piktybiniai, veikiau turi potencialą tapti pozityvia jėga, lemiančia grupės veiklos rezultatus“. Remiantis Andakulova (2021), konfliktas padeda atskleisti giliai įsišaknijusias problemas ir skatina ieškoti naujų sprendimų. Be to, jis prisideda prie naujų idėjų generavimo, leidžia aiškiai išsakyti reikalavimus, nustatyti ribas ir veda prie sėkmingų rezultatų.

Konfliktų analizėje daug dėmesio skiriama jų klasifikavimui ir sprendimo strategijoms, kurios padeda suprasti šių procesų ypatybes ir pritaikymo galimybes. Literatūroje pateikiami skirtingi konfliktų tipai bei jų sprendimo būdai, leidžiantys geriau juos suvokti ir valdyti.

Vienas iš būdų geriau suprasti konfliktus – **jų klasifikacija**, kuri leidžia išskirti skirtingas konfliktų rūšis pagal tam tikrus kriterijus. Konfliktų skirstymas ne tik padeda tiksliau analizuoti jų kilmę ir eigą, bet ir suteikia pagrindą jų valdymo strategijoms. Autoriai pateikia įvairius konfliktų tipų apibūdinimus, kurie leidžia geriau suprasti jų ypatybes ir poveikį. Viena iš tokių klasifikacijų yra

Lekavičienės ir kt. (2015) siūlomas konfliktų skirstymas, apimantis tiek vidinius, tiek socialinius konfliktus, Lekavičienė ir kt.. (2015, p. 344) išskiria šiuos konfliktų tipus:

- Vidiniai asmenybės konfliktai;
- Socialiniai konfliktai:
 - a) tarpasmeniniai;
 - b) tarpgrupiniai;
 - c) tarptautiniai.

Vidiniai asmenybės konfliktai apibrėžiami kaip stiprūs negatyvūs išgyvenimai, atsiradę dėl užsitęsusios vidinių asmenybės struktūrų kovos ir atspindintys prieštarigus ryšius su socialine aplinka. Be to, dėl neigiamų asmenybės išgyvenimų uždelsiama priimti sprendimus. Socialiniai konfliktai kyla tarp skirtingų asmenų ar grupių dėl nesutampančių interesų, vertybių ar tikslų. Jie gali pasireikšti kaip tarpasmeniniai nesutarimai, konfliktai tarp skirtingų socialinių grupių

Kita konflikto klasifikacija pateikiama remiantis Bagdžiūnienės (2008) požiūriu. Ji išskiria kelis kriterijus, kurie padeda struktūrizuoti konfliktų analizę ir įvertinti jų įvairovę:

- konflikto rezultatas (konstruktyvus/funkcinis, destruktivus/disfunkcinis),
- lygiai (horizontalus, vertikalus),
- trukmė (ilgalaikiai ir trumpalaikiai),
- dalyviai (asmeninis, tarpasmeninis, darbo grupėje/komandoje, tarp grupių).

Kaip teigia Račelytė (2009), konstruktyvūs konfliktai yra tie, kurių sprendimo procesas tenkina abi šalis, siekiant bendro sutarimo ir taikiai sprendžiant problemas. Destruktyvūs konfliktai atsiranda tada, kai šalys nepatenkintos rezultatais ir jaučia, kad patyrė žalą. Tokie konfliktai gali stiprėti naudojant griežtas priemones, o jų pasekmės gali būti ilgalaikės ir žalingos. Lekavičienė ir kt. (2015, p. 357) teigia, kad konfliktai skirstomi pagal pavaldumą „horizontalūs- tarp vienodo statuso individo, vertikalūs- tarp pavaldinio ir vadovo, diagonalūs- tarp vadovo ir netiesiogiai jam pavaldaus žemesnio statuso asmens“.

Konfliktai gali būti skirstomi į trumpalaikius ir ilgalaikius, atsižvelgiant į jų sprendimo galimybes. Trumpalaikiai konfliktai yra tie, kuriems galima rasti konstruktyvų sprendimą, užtikrinant suderinimą tarp šalių interesų ar atsakomybių. Tuo tarpu ilgalaikiai konfliktai dažniausiai kyla dėl giluminių nesutarimų ar vertybinių skirtumų, kurių visiškai išspręsti nepavyksta, todėl jie reikalauja nuolatinės priežiūros ir valdymo (Bagdžiūnienė 2008).

Tarpasmeniniai konfliktai gali pasireikšti tarp įvairių žmonių, tokių kaip bendradarbiai, sutuoktiniai ar kaimynai. Tuo tarpu tarpgrupiniai konfliktai kyla tarp grupių, kurių interesai, vertybės ar tikslai skiriasi (Lakis, 2008).

Konfliktų klasifikavimą aprašo ir Boltonas (2024), pateikdamas tris pagrindinius konfliktų tipus, susijusius su emocijomis, vertybėmis ir poreikiais. Boltonas (2024) išskiria tris konflikto tipus:

- Emocijų konfliktai, kurie kyla dėl stiprių jausmų, būdingų prasmingiems santykiams, nes žmonių tarpusavio nesutarimai yra neišvengiami;
- Vertybiniai konfliktai, kurie dažnai neturi aiškaus sprendimo, nes jie grindžiami neapčiuopiamais įsitikinimais ir vertybėmis. Vis dėlto tinkamai taikomi metodai gali padėti skirtingų vertybių žmonėms geriau suprasti vienas kitą, ugdyti toleranciją kito nuomonei bei tam tikrais atvejais paveikti jų požiūrį ar elgesį;
- Poreikių konfliktai, kylantys dėl žmogaus esminių poreikių nesuderinamumo.

Konfliktų **lygių** nustatymas padeda įvertinti jų intensyvumą ir numatyti galimą poveikį tarpusavio santykiams. Toks požiūris padeda išskirti skirtingus konfliktų sprendimo būdus ir jų taikymo galimybes. Račelytė (2009) konfliktus skirsto į tris pagrindinius lygius: trintis, susidūrimus ir krizes. Pirmasis lygis - trintis, jame dominuoja kasdieniai nesusipratimai ar smulkios nesantaikos, kurios dažniausiai neturi reikšmingos įtakos tarpusavio santykiams ir dažniausiai yra lengvai išsprendžiamos. Antrojo lygio konfliktai - susidūrimai, jie kyla, kai trintys kaupiasi ir išauga į emocinę įtampą tarp konflikto šalių. Šioje stadijoje nesutarimai nepasibaigia savaime, nes atsiranda neigiamos emocijos bei pasikartojantys nesutarimai, kurie ilgai gali gilinti problemą. Trečiajame lygyje – krizės, tai nevaldomi nesutarimai kurie tampa grėsme santykiams. Krizių metu šalys dažnai ignoruoja normas, nutraukia bendravimą ir nesuvaldo emocijų, o tai gali sukelti destruktivias pasekmes. Šie konfliktai reikalauja aktyvaus valdymo siekiant išvengti ilgalaikės žalos.

Siekiant geriau suprasti **konfliktų sprendimą**, tikslinga analizuoti jų sprendimo strategijų grupes. Rubinas, Pruitt ir Kim (2002, cit. iš Čiuladienės, 2003) konfliktų sprendimo strategijas suskirstė į tris pagrindines grupes: kovą, vengimą ir bendradarbiavimą. Kova apima varžymąsi ir jėgos naudojimą siekiant savo tikslų, dažnai ignoruojant kitos pusės interesus. Vengimas pasireiškia pasitraukimu ar sąmoningu konflikto ignoravimu, kai siekiama išvengti tiesioginio susidūrimo. Bendradarbiavimas orientuojasi į abipusį sprendimą, kai abi šalys aktyviai ieško būdų suderinti interesus ir spręsti problemas. Bagdžiūnienė (2008, p. 25–26), remdamasi Thomu (1976), išskiria penkias pagrindines konflikto sprendimo strategijas: **konkuravimas** – orientacija į savo tikslų siekimą, ignoruojant kitų interesus, **kompromisas** – abiejų šalių dalinis poreikių atsisakymas, siekiant priimtino sprendimo, **vengimas** – konflikto ignoravimas ar pasitraukimas, nesiekiant tiesioginio sprendimo, **prisitaikymas** – prioritetas teikiamas santykių išsaugojimui, atsisakant savo tikslų, **bendradarbiavimas** – tai strategija, orientuota į abipusiai naudingų sprendimų paiešką, kai abi šalys aktyviai siekia suderinti savo interesus, išlaikant pagarbą ir stiprinant tarpusavio santykius.

Šių strategijų įvairovė atskleidžia, kaip skirtingais būdais galima valdyti konfliktus, atsižvelgiant į jų pobūdį, sudėtingumą ir šalių tikslus, siekiant pasiekti konstruktyvų sprendimą.

Konfliktų sprendimo procesas gali būti vertinamas atsižvelgiant į jų tipus ir tinkamas sprendimo priemones. Remiantis Moore (2003, cit. iš Račelytės, 2009, p. 69–70), lentelėje pateikiamos skirtingų konfliktų tipų charakteristikos ir jų sprendimo būdai (žr. 4 lentelę).

4 lentelė. Konfliktų tipai ir sprendimai pagal Moore

Konflikto tipas (pagal priežastis)	Priemonės, kurios gali padėti spręsti konfliktą
Informacijos konfliktai	• susitarimas, kokia informacija yra svarbi ir kokiais būdais ją rinkti; • trūkstamų žinių gavimas; • bendrų informacijos vertinimo kriterijų nustatymas; • trečiosios šalies (pvz., eksperto) pasitelkimas gauti nešališkai nuomonei arba įveikti aklavietei.
Vertybių konfliktai	• vengimas apibrėžti problemas vertybes išreiškiančiais žodžiais; • leidimas šalims sutikti ar nesutikti; • įtakos sričių, kuriuose dominuotų kuri nors vertybinė tendencija, sukūrimas ir šių sričių pusiausvyra; • visoms šalims priimtinių tikslų ieškojimas.
Struktūros konfliktai	• aiškių vaidmenų apibrėžimas ir vaidmenų keitimas; • destruktivus elgesio pakeitimas; • nuosavybės arba išteklių kontrolės perskirstymas; • susitarimas dėl teisingo, nešališko ir abiem pusėms priimtino sprendimų priėmimo proceso; • derėjimasis aiškinantis interesus, o ne pozicijas; • šalių fizinių ir aplinkos santykių (artimumo ir atstumo) pakeitimas; • išorinio spaudimo konflikto šalims pakeitimas; • laiko apribojimų nustatymas arba keitimas.
Santykių konfliktai	• emocijų išraiškos kontroliavimas, nustatant procedūrą, taisykles, numatant susitikimus pokalbiams; • emocijų išraiškos, kai pagrindžiami bei pripažįstami jausmai ir numatomas procesas, skatinimas; • suvokimo klaidų išsiaiškinimas ir pozityvaus suvokimo skatinimas; • bendravimo kokybės ir kiekybės tobulinimas; • destruktivaus pasikartojančio elgesio kontroliavimas, kai keičiama struktūra; • pozityvaus problemų sprendimo nuostatų skatinimas.
Interesų konfliktai	• interesų, o ne reikalavimų, siūlymų aiškinimasis; • objektyvių kriterijų ieškojimas; • bendrų sprendimų, atitinkančių visų šalių poreikius, vystymas; • ieškojimas būdų galimybėms ir ištekliams išplėsti; • mainų, siūlymų kūrimas, kad būtų patenkinti šalių skirtingi svarbos interesai.

Lentelė sudaryta autorės remiantis Račelyte (2009)

Lentelėje pateikta Moore (2003, cit. iš Račelytės, 2009, p. 69-70) klasifikacija susieja konflikto kilmės priežastis su sprendimo priemonių pasirinkimu. Ši struktūra padeda analizuoti ir taikyti praktinius sprendimus konfliktinėse situacijose, atsižvelgiant į jų pobūdį.

Konfliktų klasifikacija ir jų sprendimo strategijos literatūroje aptariamos kaip reikšmingos priemonės, leidžiančios analizuoti šio reiškinių ypatumus bei jo sprendimo galimybes. Įvairūs autoriai analizuoja konfliktų tipus ir jų sprendimo strategijas, suteikdami galimybę sistemiskai

įvertinti konfliktų priežastis, eigą bei pasekmes. Strategijų įvairovė atskleidžia skirtingus konfliktų sprendimo būdus leidžiančius pasiekti konstruktyvių rezultatų, atsižvelgiant į konflikto pobūdį ir jo intensyvumą. Tinkamai parinkti sprendimo būdai prisideda prie efektyvaus problemų sprendimo ir interesų derinimo.

2.2 Bendravimo ypatumai ir jų poveikis santykiams

Bendravimas formuoja ryšius tarp žmonių, leidžia išreikšti poreikius, suvokti kito asmens poziciją ir rasti bendrus sprendimus. Tačiau bendravimas nėra vien tik pozityvus procesas – jis gali būti tiek konstruktyvus, tiek destruktivus, priklausomai nuo jo pobūdžio ir taikymo situacijos. Kaip teigia Rimantas Želvys (2007, p. 12), „kadangi bendravimas būna ir džiaugsmingas, ir skausmingas, jis gali suartinti žmones ir juos išskirti“. Ši mintis išryškina dvilypį bendravimo poveikį, kuris gali nulemti konflikto eigą – ar jis taps galimybe suartinti šalis, ar dar labiau jas atitolins.

Mark Dirikoriga Salvation (2019) teigia, kad tinkamas bendravimas yra esminis aspektas sprendžiant konfliktus. Autoriaus nuomone, jog prastos komunikacijos atvejai, pavyzdžiui, klaidingai perduota informacija arba netinkamai interpretuoti žodžiai, gali sukelti nesutarimus. Informacijos perdavimas netinkamais kanalais sukelia nesusipratimus, kurie ilgainiui gali virsti rimtais konfliktais. Tinkamas bendravimas padeda užtikrinti efektyvesnę informacijos supratimą ir išvengti potencialių konfliktų.

Eizenkopfo (2018) teigimu dauguma konfliktų sprendimo procesų remiasi bendravimu tarp priešingų šalių. Bendravimas yra paprastas ir plačiai naudojamas būdas susitaikyti, tačiau ne visada užtikrina ilgalaikį priešiško sumažėjimą, o nemaža dalis susitarimų laikui bėgant tampa neveiksmingi. Tai lemia trūkumas išsamių žinių apie veiksmus, kurie mažina bendravimo efektyvumą.

Krausso ir Morsellos (2000) teigia, kad veiksmingam bendravimui būtinos bendros žinios. Konfliktų metu nesusikalbėjimas dažnai kyla dėl to, kad konflikto dalyviai interpretuoja perduodamą informaciją remdamiesi savo išankstinėmis nuostatomis apie pranešėjo motyvus.

Lekavičienė ir kt. (2015) išskiria du pagrindinius bendravimo tipus: vidinį ir išorinį. Vidinis bendravimas apibrėžiamas kaip asmens sąveika su savimi pačiu. Išorinis bendravimas – tai sąveika su kitu asmeniu ar grupe, kuris gali būti dviejų formų: tiesioginis arba netiesioginis (vykstantis laiškais, telefonu ar internetu). Išorinis bendravimas suskirstytas į kelias rūšis: tarpasmeninis bendravimas vyksta tarp dviejų asmenų; tarpgrupinis bendravimas – tai sąveika žmonių grupėje; asmens ir grupės bendravimas apibūdina situacijas, kai grupėje dominuoja vienas asmuo; tarpgrupinis bendravimas apima sąveiką tarp grupių, atstovaujančių skirtingus interesus. Masinis bendravimas vyksta tik netiesiogine forma.

Bendravimas yra vienas pagrindinių žmogaus sąveikos elementų, leidžiantis perduoti informaciją ir užmegzti ryšius. Jis apima įvairias formas, kurios padeda užtikrinti supratimą ir bendradarbiavimą tarp individų. Kaip teigia Petrulienė (2007, p. 8), „bendravimas – tai keitimasis informacija, naudojant įvairią ženklų sistemą: verbalinę (žodinę) ir neverbalinę (nežodinę). Ženkilai yra tam tikri materialūs objektai, skirti žmonėms, daiktams, reiškiniams pažymėti, informacijai gauti, išlaikyti ir perduoti“.

Rimantas Želvys (2007, p.60) pateikia sakytinės ir rašytinės kalbos skirtumus (žr. 5 lentelė)

5 lentelė. Sakytinės ir rašytinės kalbos skirtumai

Sakytinė kalba	Rašytinė kalba
Paprastai ją vartojame bendrai ką nors veikdami	Dažniausiai vartojame vienuoje
Sulaukiame tiesioginio atgalinio ryšio iš pašnekovo	Atgalinis ryšys pavėluotas arba jo nėra
Pokalbis vyksta abiejų pašnekovų susitarimo pagrindu	Pokalbio raidą lemia rašantysis
Mažai taisoma ir redaguojama	Daug taisoma ir redaguojama
Sintaksė ir leksika paprasta	Sintaksė ir leksika sudėtinga
Informacija perduodama ir kitais bendravimo kanalais	Yra tik vienas bendravimo kanalas
Ženkilai trumpi, laikino pobūdžio	Ženkilai potencialiai ilgalaikiai
Informacija perduodama garsinėmis priemonėmis	Informacija perduodama vaizdinėmis priemonėmis

Lentelė sudaryta autorės remiantis Želviu (2007)

Lentelėje pateikti sakytinės ir rašytinės kalbos skirtumai išryškina jų naudojimo ypatumus ir specifiką. Sakytinė kalba dažniausiai vartojama tiesioginėje sąveikoje, leidžia greitai gauti atgalinį ryšį, yra mažiau formali, paprastesnė sintaksės ir leksikos atžvilgiu bei papildoma kitais bendravimo kanalais. Tuo tarpu rašytinė kalba pasižymi struktūruotumu, sudėtingesne sintakse bei galimybe informaciją išlaikyti ilgesnį laiką.

Poreikis bendrauti kyla iš žmogaus vidinių motyvų ir noro perteikti informaciją ar emocijas: „kad žmogus pradėtų kalbėti, pirmiausia jis turi pajusti poreikį tai daryti, motyvą perduoti ar parašyti informaciją, išreikšti savo emocinę būseną“ (Petrulytė 2007, p. 11).

Lekavičienė ir kt. (2015) teigia, kad kalba suteikia galimybę ne tik įvardyti ir apibūdinti reiškinius, bet ir vertinti juos teigiamai arba neigiamai. Ji leidžia diskutuoti apie dalykus, kurie nėra tiesiogiai susiję su mūsų patirtimi, bei svarstyti hipotetines situacijas, praeities įvykius ar ateities galimybes. Kalba taip pat suteikia galimybę analizuoti pačią kalbą – tikslinti išsakytas frazes ir siekti didesnio jų aiškumo.

Boltonas (2024) teigia, kad pokalbiui gali trukdyti tam tikros reakcijos, vadinamos „purvinuoju tuzinu, trukdančiu bendrauti“, kurį sudarė Thomas Gordonas. Bendravimo ekspertai - Carlos Rogersas, Reuelis Howe'as, Chaimas Ginottas ir Jackas Gibbas įvardino reakcijas, kurios trukdo pokalbiams ir pablogina tarpusavio santykius. Šie elgesio modeliai gali sutrikdyti produktyvų

bendravimą ir apsunkinti problemų sprendimą tarpasmeniniuose santykiuose. Siekiant struktūrizuoti Boltono pateiktą informaciją, ji yra pateikiama lentelėje (žr. 6 lentelę).

6 lentelė. Elgesio modeliai

Elgesio modelis	Apibūdinimas
Kritika	Neigiamas kito asmens veiksmų ar požiūrio vertinimas, pavyzdžiui, sakant: „Tai tavo kaltė!“.
Ižeidinėjimas	Kito asmens žeminimas arba stereotipų taikymas: „Tu esi nevykėlis“.
Diagnozavimas	Asmens elgesio analizavimas ar bandymas nuspėti motyvus: „Aš tave kiaurai matau – tu tai darai tik tam, kad mane suerzintum“.
Liaupsinimas	Perdėtas asmens gyrimas: „Tu toks protingas, žinau, kad rasi geriausią sprendimą“.
Įsakinėjimas	Reikalavimas elgtis tam tikru būdu: „Dabar pat padaryk, kaip aš pasakiau!“.
Grasinimas	Pašnekovo veiksmų kontrolė, įspėjant apie neigiamas pasekmes: „Padarysi tai, arba...“.
Moralizavimas	Nurodymų davimas arba pamokslavimas: „Būk tikras vyras ir atsiprašyk“.
Perdėtas klausinėjimas	Klausimų uždavimas, kuris gali būti suvokiamas kaip tardymas: „Kaip tai įvyko?“.
Patarinėjimas	Kitų problemų sprendimas be jų prašymo: „Tavo vietoje aš jau būčiau išėjęs“.
Dėmesio nukreipimas	Kalbos nukreipimas nuo svarstomos problemos: „Nesigilink į tai. Pakalbėkime apie ką nors malonesnio“.
Logiškas argumentavimas	Dėmesio sutelkimas tik į faktus, ignoruojant emocijas: „Pažvelk į faktus. Jei nebūtum pirkęs to automobilio...“.
Raminimas	Pastangos slopinti neigiamas emocijas: „Nesijaudink, viskas išsispręs“.

Lentelė sudaryta autorės remiantis Boltonu (2024)

Neverbalinis bendravimas apima šias išraiškos formas, tokias kurias galime pastebėti ar pajauti. Neverbalinio bendravimo išraiškos formos kartais labiau leidžia išreikšti mintis, nei žodžiai, tai pat jos gali papildyti žodinę komunikaciją. Literatūros šaltiniuose neverbalinio bendravimo ypatybės apima įvairias išraiškos formas, tokias kaip akių kontaktas, veido išraiška, prisilietimas, gestai, kūno laikysena ir eiseną, atstumo pasirinkimas bendraujant bei balso intonacija ir tembras. Lekavičienė ir kt. (2015) teigia, kad akių kontaktas atlieka kelias svarbias funkcijas: jis leidžia parodyti, kad atidžiai klausomės pašnekovo, atskleidžia išgyvenamas emocijas, tokias kaip įniršis, baimė ar meilė. Be to, akių kontaktas padeda įvertinti, kaip pašnekovą paveikė mūsų žodžiai, o kontakto intensyvumas gali atspindėti dominavimo lygį. Želvio (2007) teigimu, veido išraiška padeda mums spręsti, kaip elgtis konkrečioje situacijoje: su kuo verta užmegzti pokalbį, ko reikėtų vengti ar kam reikėtų suteikti pagalbą. Universali veido išraiškų reikšmė išlieka panaši nepaisant žmonių kilmės, rasės ar kultūros skirtumų. Tikros emocijos veide dažniausiai pasireiškia nedelsiant, tuo tarpu netikros emocijos paprastai būna mažiau spontaniškos.

Lekavičienė ir kt. (2015) teigia, kad prisilietimai, tokie kaip apkabinimai ar paglostymai, gali stiprinti pasitikėjimą, suteikti saugumo jausmą ir išreikšti emocijas, tačiau jų priimtinumas priklauso nuo socialinių normų, asmeninės patirties, situacijos bei aplinkos. Prisilietimų interpretacija taip pat priklauso nuo paliestos kūno dalies – rankų prisilietimas dažniausiai suvokiamas kaip malonus, o

dubens srities – kaip seksualus. Mokyklose prisilietimai gali padėti vaikams jaustis saugesniems ir suprastiems, tačiau būtina laikytis socialinių ribų, siekiant išvengti netinkamos interpretacijos ar situacijų, prieštaraujančių socialinėms normoms.

Robbins (2003) aprašo, kad kiekvienas kūno judesys gali turėti specifinę prasmę, nors dažniausiai šie signalai siunčiami nesąmoningai. Kūno judesiai tampa bendravimo elementu, padedančiu išreikšti emocijas. Pavyzdžiui, pakelti antakiai rodo nuostabą, o rankų sunėrimas – atsitraukimą, norą save apsaugoti.

Želvio (2007,) teigimu gestai dažnai lydi šnekamąją kalbą, o kai kuriems žmonėms jie tampa neatsiejama bendravimo dalimi. Ypatingą reikšmę gestų kalba įgyja kurtiesiems, kuriems rankų judesiai tampa pagrindine bendravimo priemone. Gestai ne tik suteikia pokalbiui dinamiškumo, bet ir padeda reguliuoti jo eigą – jais galima nutraukti pašnekovą, paraginti jį kalbėti, perduoti žodį kitam ar išreikšti norą įsiterpti į diskusiją.

Kumaras (2021) aprašo, kad laikysena atspindi žmogaus emocijas, pasitikėjimą savimi ir santykį su auditorija ar pašnekovu. Ji gali būti sąmoninga, pavyzdžiui sėdėjimo ar kalbėjimo maniera arba nesąmoninga, kaip kūno pasvirimas ar greiti judesiai. Nors laikysena nėra tokia išraiškinga kaip gestai ar veido mimikos, ji vis tiek sustiprina siunčiamą pranešimą ir atskleidžia asmenybės bruožus.

Boltonas (2024) pastebi, kad klausantis svarbu atkreipti dėmesį ne tik į žodžius, bet ir į tokius balso aspektus kaip intonacija, tempas ar tembras, kurie suteikia papildomos prasmės. Autorius pabrėžia, jog balsas yra viena iš esminių priemonių, padedančių geriau suprasti kalbantįjį, nes žmonės dažnai intuityviai atpažįsta skirtingų vokalinių savybių reikšmes. Boltonas (2024) pateikia lentelę balso savybių ir jų reikšmių sąsają (žr. 7 lentelė), sudarytą remiantis Dr. Leno Sperry analize.

7 lentelė. Balso savybės ir jų galimos emocinės reikšmės

Balso savybės	Galimas jausmas/reikšmė
Monotoniškas balsas	Nuobodulys
Lėtas tempas, žemas tonas	Depresija
Aukštas tonas, tvirtas balsas	Entuziazmas
Kylantis balso tonas	Nuostaba
Staigi kalba	Gynyba
Greitas tempas, garsus tonas	Pyktis
Aukštas tonas, iššęsta kalba	Nepasitikėjimas

Lentelės turinys parengtas remiantis Boltono (2024 p. 124) „Bendravimo įgūdžiai“

Remiantis Gozalova, Gazilovu, Kobeleva, Seredina ir Loseva (2016), žmonių bendravimo metu svarbų vaidmenį atlieka atstumai, kurie lemia, kaip jaučiamės tam tikroje erdvėje. Pateikiami keturi pagrindiniai atstumų tipai. Pirma yra intymi zona (0–45 cm), kurioje bendraujama su artimiausiais asmenimis. Antroji yra individuali zona (75–120 cm), kuri būdinga bendravimui su artimaisiais ar draugais. Trečioji zona, visuomeninė arba pažintinė (120–150 cm), yra skirta

tolimesniems socialiniams kontaktams. Ketvirtoji – viešoji erdvė (daugiau nei 300 cm), naudojama oficialiems ar viešiesiems susitikimams.

Verbalinis ir neverbalinis bendravimas yra pagrindinės žmogaus komunikacijos formos, leidžiančios ne tik perduoti informaciją, bet ir sukurti emocinį ryšį su pašnekovu. Verbalinė kalba padeda išreikšti mintis žodžiais, o neverbalinė – perteikti jausmus, mintis ir nuotaiką neverbaliniais signalais. Tačiau net ir derinant šias formas, bendravimas nebus veiksmingas be gebėjimo efektyviai klausytis.

Klausymasis yra viena iš bendravimo dalių, ypač kai kalbama apie jautrias situacijas ar nesutarimus. Mokėjimas įsiklausyti suteikia galimybę geriau suprasti pašnekovo mintis ir jausmus, todėl mažėja tikimybė, kad dėl nesupratimo kils didesni nesutarimai. Tai svarbu, kai reikia užkirsti kelią galimiems konfliktams arba juos spręsti dar jiems neįsiplieskus. Kai nuoširdžiai klausomės, galime ne tik užmegzti pasitikėjimu grįstą pokalbį, bet ir palaikyti tvirtus tarpusavio santykius.

Klausymasis yra daugiau nei garsų suvokimas – tai sudėtingas procesas, kuris reikalauja dėmesingumo ir gebėjimo interpretuoti gautą informaciją. Lekavičienė ir kt. (2015, p. 114) šį skirtumą apibūdina taip: „girdėti ir klausyti-ne tas pats. Gebėjimas girdėti – tai fizinis aktas: garso bangos pasiekia žmogaus ausis be jokių ypatingų pastangų. Klausymasis reikalauja pastangų. Žmogus turi ne tik išgirsti, bet ir apdoroti išgirstą informaciją – ją suprasti, interpretuoti“.

Petrulytės (2007) teigimu, efektyvus klausymasis dar vadinamas aktyviuoju arba refleksyviuoju klausymusi. Norint jį taikyti, svarbu išmokti naudotis aktyvaus klausymosi technikomis, tokiomis kaip informacijos išsiaiškinimas, perfrazavimas, emocijų atspindėjimas ar minčių apibendrinimas. Aktyvaus klausymosi procesas remiasi keturiais pagrindiniais komponentais: girdėjimu, dėmesingumu, supratimu ir atmintimi.

Kaip teigia Boltonas (2024, p. 54), „iš tiesų daugelis svarbiausių jūsų gyvenimo aspektų labai priklauso nuo jūsų gebėjimo arba negebėjimo klausytis. Jūsų draugystės kokybė, šeimos santykių darna, darbo efektyvumas – visa tai susiję su jūsų gebėjimu klausytis“.

Robbins (2003) aprašo, tai jog dauguma žmonių yra prasti klausytojai, nes kalbėti yra maloniau nei klausytis. Autorius teigia, kad klausymasis reikalauja daug pastangų, kalbant mes galime pasakyti 150 žodžių per minutę, o išklausyti 1000 žodžių per minutę.

Rasita Lekavičienė pateikia rekomendacijas, kurios padės siekiant tobulinti efektyvaus klausymosi taktikas (žr. 8 lentelė).

8 lentelė. Efektyvaus klausymosi rekomendacijos

Rekomendacija	Paaiškinimas
Laikykitės teisingo laiko santykio	Pokalbio metu skirkite klausymuisi pusę – du trečdalius laiko, o kalbėjimui nuo vieno trečdaliu iki pusės laiko. Patikrinti ar elgiatės pagal rekomendaciją galite įrašydami savo pokalbį telefonu.
Žiūrėkite pašnekovui į akis	Žiūrėdami į akis parodysite savo dėmesingumą ir pašnekovas galės matyti jūsų reakciją.
Venkite skubotų išvadų	Nors kartais mums atrodo, kad esame įsitikinę, ką pasakys, tačiau galime ir suklysti.
Niekada nebandykite užbaigti kito žmogaus sakomo sakinio	Kartais tai darome impulsyviai valdomi emocijų, norėdami padėti žmogui užbaigti mintį. Tačiau taip elgdami dažniausiai sukeliame nemalonius jausmus kalbančiajam, nes dažnai nepasiseka tiksliai perduoti jo mintį.
Reaguokite	Tai svarbus elementas, kuris leidžia pašnekovui suprasti, kad jo klausomasi. Tai gali parodyti ne tik išsamūs atsakymai, bet ir tokie kaip galvos linktelėjimas, padrašinama šypsena, trumpi žodžiai „tęsk“ ir kt.
Užduokite klausimus	Jei klausantis kyla neaiškumų ar ko nors nesupratote – visada klauskite. Klausimai turi būti esminiai.
Darykite pauzę prieš atsakydami	Klausytojo įsiterpimas į pokalbį padarius pauzę atrodys efektyviau. Įsiterpimas padarius pauzę pašnekovui jūsų atsakymas atrodys apgalvotas, kad jūs apgalvojate ką sakote, o ne pirma pasakote, o vėliau pagalvojate.
Užsirašykite	Jei pokalbis yra labai svarbus ir jo metu minimos pavardės, skaičiai, faktai ir kt. pasižymėkite tai lape ar garso įrašė gavus pašnekovo sutikimą.

Sudaryta autorės remiantis Lekavičiene (2015)

Efektyvus klausymasis tai bendravimo dalis. Klausydamiesi ne tik sugebame užmegzti ar palaikyti sklandų dialogą, bet ir geriau suprasti pašnekovą ir jo poziciją. Klausymasis reikalauja aktyvaus įsitraukimo – informacijos supratimo, interpretavimo ir emocinio atspindėjimo. Tai yra pagrindinis įgūdis, kuris tiesiogiai veikia draugystės kokybę, šeimos santykių darną bei darbo efektyvumą. Siekiant tobulinti šį įgūdį, svarbu naudotis aktyvaus klausymosi technikomis, tokiomis kaip informacijos išsiaiškinimas, perfrazavimas ir dėmesio išlaikymas. Taip pat, norint tapti geresniu klausytoju, rekomenduojama laikytis tam tikrų principų, tokių kaip akių kontaktas, reakcijos rodymas, pauzės tarpas prieš atsakymą bei svarbios informacijos užrašymas.

Bendravimas formuoja ryšius, leidžia išreikšti poreikius, suvokti pašnekovą bei rasti bendrus sprendimus. Tačiau bendravimas nėra vien tik pozityvus procesas – jis gali būti tiek konstruktyvus, tiek destruktivus, priklausomai nuo situacijos ir taikymo būdo. Tinkamas bendravimas mažina nesusipratimus ir padeda spręsti nesutarimus. Netinkamai perduota informacija ar klaidingai ji suprasta dažnai tampa nesutarimų ar konfliktų šaltiniu.

Bendravimas gali būti įvairių formų – vidinis ir išorinis. Bendravimas gali būti verbalinis ar neverbalinis. Verbalinė komunikacija suteikia galimybę tiksliai išreikšti mintis, o neverbaliniai elementai, tokie kaip gestai, mimika ar laikysena, padeda perteikti jausmus ir nuotaikas. Šie du

bendravimo stiliai papildo vienas kitą, ko negalime išreikšti žodžiais papildome mimikomis, gestais ar kt.

Taip pat viena iš bendravimo dalių yra ir aktyvusis klausymasis. Jis reikalauja dėmesingumo, gebėjimo suprasti. Tinkamai klausantis galima ne tik išvengti nesusipratimų, bet ir sustiprinti pasitikėjimą bei sukurti sklandų dialogą. Tad bendravimas yra sudėtingas procesas kuris reikalauja žinių, tinkamai jas pritaikyti praktiškai.

2.3 Bendravimas ir konfliktai paauglystės laikotarpiu

Paauglystė yra sunkus tarpsnis asmenybės formavimosi etape. „Paauglystė – pasirengimo sudėtingam ir atsakingam suaugusiojo tarpsniui laikotarpis. Atsiradus naujiems socialiniams ir akademiniais reikalavimams paauglys verčiamas atlikti dar neišbandytus vaidmenis, reikalaujančius daugiau atsakomybės“ (Sondaitė, 2003, p. 97). Paauglys - perėjęs vaikystės etapą, bet dar nepasiekęs suaugusiojo brandos. „Paauglystė – tai apie dešimt metų trunkanti kelionė iš vaikystės į suaugusiųjų pasaulį. Ši kelionė nėra paprasta ir aiški, nes kiekvienas paauglys yra tarsi dviejuose pasauliuose: „vaikiškame“ (priklausomame nuo suaugusiųjų, kuriame paauglys vis dar nori jų paslaugų ir elgtis neatsakingai) ir „suaugusiojo“ (kur paauglys nori naujų teisių, naujų išgyvenimų, naujos patirties)“ (Norkūnienė, 2017, p. 27).

Paaugliai bendraudami siekia būti pripažinti, siekia, kad jų nuomonė būtų pastebėta ir įvertinta, kovoja dėl savo statuso grupėse, kas dažnai sukelia konfliktines situacijas. „Paauglystė – tai dažniausiai intensyvaus bendravimo laikotarpis. Paaugliams labai reikalingas glaudus bendravimas su bendraamžiais, jų parama. Paauglių asmenybės ugdymui itin svarbūs asmeniniai santykiai formaliose ir neformaliose bendraamžių grupėse“ (Virbalienė, 2003, p. 161). Paauglystė – tai laikotarpis, kai priklausymas grupei tampa itin reikšmingas, nes formuojasi asmenybė ir socialiniai įgūdžiai. Šiuo metu jaunuolis siekia atrasti savo vietą tarp bendraamžių ir kuria savąją tapatybę per grupės veiklas bei tarpusavio santykius. Kaip teigia Vėželienė (2015), paaugliui labai svarbu priklausyti grupei: virtualiuose socialiniuose tinkluose, klasėje, komandoje, gaujoje. Priklausydamas grupei (-ėms) paauglys išbando įvairius vaidmenis, įtraukia juos į savo asmenybę arba konfliktuoja.

Paauglystė yra laikotarpis, kai bendraamžių grupė tampa pagrindine socialinės sąveikos ir paramos sistema. Šiuo metu jaunuoliai patiria reikšmingus pokyčius, formuojančius jų socialinius įgūdžius. Vaičiulienės (2011, p. 26) teigimu „dalyvavimas bendraamžių grupėje paauglystės metais tampa svarbesnis nei bet kuriame kitame amžiaus tarpsnyje. Apie 15–16-uosius metus paauglys tėvų atžvilgiu tampa labiau autonomiškas, bet jo konformiškumas bendraamžiams pasiekia piką. Į bendraamžių atstūmimą paauglio smegenys reaguoja kaip į grėsmę gyvybei“.

Paauglystėje santykiai su bendraamžiais tampa reikšmingi, nes jie daro tiesioginę įtaką paauglio psichologinei savijautai ir gebėjimui prisitaikyti socialinėje aplinkoje. Šiame etape ypatingai svarbūs tampa konfliktų sprendimo įgūdžiai, nes jie prisideda prie socialinės ir psichologinės adaptacijos (Tamm, Tulviste ir Urm, 2018).

Paauglystė yra sudėtingas gyvenimo laikotarpis, kai asmenybė sparčiai formuojasi, o mokyklos aplinka kelia daug iššūkių, susijusių su paauglio biologine, psichologine ir socialine branda. Kaip teigia Goštautas ir Rakauskienė (2007, p. 28), „mokymosi mokykloje laikotarpiu paaugliui tenka įveikti biologinio, psichologinio ir socialinio brandimo sunkumus, taip pat atitikti aplinkos keliamiems mokymosi, elgesio ir bendravimo reikalavimams“.

Remiantis Čiuladienės (2013) knygoje pateikta informacija, paauglių pagrindiniai poreikiai – suaugumo, afiliacijos (emocinio kontakto), pripažinimo ir saugumo – yra esminiai jų socialinei ir emocinei raidai. Nepatenkinti šie poreikiai dažnai tampa konfliktų priežastimi (žr. 9 lentelė).

9 lentelė. Diagnostinis paauglių poreikių konfliktų modelis

Poreikiai	Poreikio patenkinimo sąlygos	Poreikių frustracija – galima konfliktų kilimo priežastis			
		Vidinės konfliktų kilimo priežastys	Išorinės konfliktų kilimo priežastys		
			Tėvai	Mokytojai	Klasės draugai
Suaugumo - siekia savarankiškumo (nori turėti pasirinkimo laisvę)	Skatinamas paauglio savarankiškumas (leidžiama pasirinkti draugus, laisvalaikio formą)	-nepasitiki savimi (jaučiasi nieko vertas, nerimauja dėl galimų klaidų) – nepasitiki kitais (abejoja kitų geranoriškumu savo atžvilgiu)	– nepasitiki paaugliu (nediskutuoja ieškodami bendro sprendimo, baugina sunkumais, netiki paauglio savarankiškos veiklos sėkme) – varžo savarankiškumą (nurodinėja, su kuo draugauti, kada mokytis, kaip leisti laisvalaikį ir pan.)		
Afiliacijos – siekia supratimo, emocinės paramos	–Paauglys suprantamas, palaikomas	– nenuoširdus (stengiasi įtikti siekdamas savanaudiškų tikslų) – stokoja empatijos (nesupranta, neužjaučia arba neatjaučia) – nepaiso kitų norų, siekių ar svajonių	nepaiso paauglio norų, siekių ar svajonių; – stokoja empatijos (nesupranta, neužjaučia arba neatjaučia)		
Pripažinimo – siekia teigiamo vertinimo	– vertinamas Kaip asmenybė	– kritiškai kitus vertina (nemato teigiamų savybių, pastangų, kritikuoja)	kritiškai vertina paauglį (nemato jo teigiamų savybių, pastangų, kritikuoja jį patį, o ne blogą elgesį, neigiamai vertina)		
Saugumo – nenori patirti smurto (psichologinio, fizinio)	– apsaugomas nuo fizinio ir psichologinio smurto grėsmės	– linkęs į smurtą (pernelyg agresyvus)	– šiurkščiai elgiasi su paaugliu (barasi, pravardžiuoja, priekabiauja, priekaištauja, baudžia fizinėmis bausmėmis ir pan.)		

Lentelės turinys parengtas remiantis Čiuladienės (2013) knyga „Paauglių konfliktai ir jų sprendimas ugdymo realybėje“ (p. 65–66).

Lentelėje pateiktas diagnostinis modelis leidžia išskirti keturis pagrindinius paauglių poreikius: suaugumo, afiliacijos, pripažinimo ir saugumo. Lentelėje apibūdinamos sąlygos, būtinos šiems poreikiams patenkinti, bei galimos frustracijos priežastys. Ji atskleidžia kaip tėvų, mokytojų ir bendraamžių elgesys gali prisidėti prie konfliktų kilimo arba jų sprendimo. Šis modelis padeda geriau suprasti konfliktų kilimo mechanizmus ir ieškoti efektyvių sprendimų būdų.

Vaičiulienės (2011) požiūriu, paaugliai, besimokydami mokykloje, dažnai susiduria su skirtingo pobūdžio sudėtingomis situacijomis, kurios apima egzistencinius, užduočių ir socialinius sunkumus. Egzistenciniai sunkumai susiję su tokiomis patirtimis kaip liga, negalia ar mirtis. Su užduotimis susiję sunkumai kyla dėl per didelio mokymosi krūvio, kliūčių ar nesėkmių. Socialiniai sunkumai apima viešus pasirodymus, kritiką, konfliktus ar spaudimą iš aplinkos. Šios situacijos gali turėti įvairias pasekmes – nuo mokymosi motyvacijos stiprinimo iki elgesio sutrikimų.

Mokytojo vaidmuo yra itin svarbus formuojant teigiamus mokinių tarpusavio santykius ir kuriant palankią socialinę aplinką klasėje. Kaip teigia Čiuladienė (2012, p. 142), „mokytojas, sumaniai bendraudamas su mokiniais ir formuodamas su jais teigiamus santykius, gali daryti įtaką palankiems ir teigiamiems mokinių tarpusavio santykiams“.

Paauglystė viena iš sunkiausių asmenybės formavimosi etapų. Šiuo laikotarpiu paauglys išėjęs iš vaikystės etapo, bet dar nepasiekęs suaugusiojo brandos. Bendravimas su bendraamžiais paaugliams vienas iš svarbiausių aspektų šiuo laikotarpiu. Tačiau bendraujant paaugliai siekia būti pripažinti kas sukelia nesutarimus tarp paauglių. Šiuos išskylančius sunkumus gali padėti įveikti mokyklos aplinka, tėvai atsižvelgdami į paauglio emocinius išgyvenimus.

Šio skyriaus literatūros analizė atskleidžia konfliktų įvairovę, jų priežastis ugdymo aplinkoje, akcentuojant konfliktų dinamiką. Konfliktai suprantami kaip neišvengiama socialinių santykių dalis, kylanti dėl skirtingų tikslų, interesų ar vertybių. Literatūroje aptariama tiek jų destruktīvūs aspektai, kurie gilina tarpusavio nesutarimus, tiek konstruktyvios galimybės, kurios skatina asmeninį ir grupės tobulėjimą.

Pateikiama konfliktų klasifikacija, analizuojama jų įtaka tarpusavio santykiams ir asmenybės raidai. Apžvelgiamos konfliktų sprendimo strategijos išryškina, kaip tinkamai taikomi metodai gali prisidėti prie efektyvių sprendimų ir konfliktų poveikio mažinimo. Ypatingas dėmesys skiriamas bendravimui – tai esminis elementas konfliktų sprendimo procese. Tinkamai naudojamas verbalinis ir neverbalinis bendravimas bei aktyvaus klausymosi įgūdžiai padeda užmegzti tvirtus santykius, mažina nesutarimus ir kuria dialogą.

Paauglystė išskiriama kaip ypač sudėtingas laikotarpis, kai konfliktai kyla ne tik dėl asmeninio tobulėjimo, bet ir dėl bendraamžių grupės reikšmės asmenybės formavimuisi. Priklausomybė grupei, poreikis būti pripažintam bei emocinės paramos siekis tampa pagrindiniais veiksniais, lemiančiais konfliktų atsiradimą. Mokyklos aplinka, mokytojų indėlis ir tėvų parama

atlieka svarbų vaidmenį sprendžiant konfliktus ir kuriant socialiai palankią atmosferą. Konfliktų prevencija ir sprendimas ugdymo aplinkoje reikalauja kompleksinio požiūrio, apimančio teorines žinias ir bendravimo įgūdžius.

3. PAAUGLIŲ KONFLIKTŲ SPRENDIMO UGDYMO APLINKOJE TYRIMO REZULTATAI

3.1 Tyrimo metodologija

Moksliniuose tyrimuose taikomi įvairūs metodai, kurie lemia tyrimo eigą, duomenų rinkimo būdus ir jų interpretaciją. „Kiekybinis tyrimas skatina tyrėją atskleisti savybes, sąsajas, ryšius ir kitus populiacijos bruožus, vadovaujantis gausios skaitmeninės informacijos (matavimų) analize. Kokybinis tyrimas skatina sutelkti dėmesį į žmonių mentalines (mąstymo) sąrangas ir patirtis konkrečiuose socialiniuose bei kultūriniuose aspektuose“ (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017, p.15). Pasak Kardelio (2007, p. 271), kokybiniai tyrimai orientuojasi į reiškinių supratimą ir analizę, o kiekybiniai – į kiekybinius matavimus ir objektyvius rodiklius. Kiekybinio požiūrio tyrimu siekiama patvirtinti iš anksto numatytą hipotezę, tuo tarpu kokybiniuose tyrimuose dažniau pasitelkiama situacijų analizė, leidžianti atrasti naujus paaiškinimus. Kokybiniu tyrimu siekiama suprasti, kaip žmonės suvokia ir interpretuoja aplinkinį pasaulį, bei kaip jų asmeniškai kuriamos prasmės daro įtaką jų elgesiui. Tuo tarpu kiekybiniai tyrimai remiasi išorinių požymių identifikavimu, jų matavimu ir kiekybine analize, siekiant universalumo, bendrų taisyklių bei dėsningumo nustatymo. „Kiekybinio tyrimo ribotumas pasireiškia ir tuo, kad tokiu tyrimu neįmanoma rasti naujų idėjų, kaip tobuliau organizuoti veiklą užsibrėžtam tikslui pasiekti; tokios idėjos kyla remiantis kokybiniais tyrimais, o kiekybiniais tyrimais jos tik tikrinamos“ (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008, p. 34).

Atsižvelgiant į tyrimo tikslą, šiame darbe pasirinktas **kokybinis naratyvinis tyrimas**, nes jis suteikia galimybę giliau analizuoti tiriamųjų patirtis bei suvokimą. Kaip teigia Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas (2017, p. 232), „tai kokybinio tyrimo forma, kuri apima naratyvų- rašytinių, žodinių ir vaizdinių rinkimą. Telkiamasi į prasmes, kurias žmonės priskiria savo patirtims, siekdami išžvelgti žmogiškojo gyvenimo sudėtingumą (kompleksiškumą)“. Šiame darbe pasirinktas kokybinis naratyvinis tyrimas, nes juo siekta giliau suprasti paauglių konfliktų prigimtį, jų sprendimo eigą bei klasės auklėtojo, kaip lyderio, vaidmenį konkrečiose situacijose. Naratyvinis metodas leidžia tyrėjui analizuoti realias, gyvenimiškas patirtis, jų kontekstą, emocinį foną, veikėjų požiūrius ir sprendimus. Kadangi tyrėjas pats dalyvavo situacijose kaip klasės auklėtojas, naratyvinis metodas suteikė galimybę reflektuoti patirtus įvykius.

Imties sudarymo būdas. Tyrimui taikyta kokybinio tyrimo imties sudarymo strategija, pasitelkiant *tipinių atvejų atranką*. Kaip teigia Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė (2008, p. 103) apie tipinių atvejų atranką: „tipiniai atvejai, t. y. atvejai, kurie laikomi normaliais, „vidutiniškais“ tyrėją dominančioje grupėje. Būdas dažniausiai taikomas iliustravimo tikslais.“. Konfliktinės situacijos atrinktos remiantis tyrėjos praktine patirtimi kaip klasės auklėtojos bei refleksijomis, fiksuotomis ugdymo proceso metu. Buvo pasirinkti tie konfliktai, kurie turėjo aiškią pradžią, eigą ir sprendimo

fazę, leido stebėti skirtingus konfliktų tipus, intensyvumo lygius bei klasės auklėtojo taikomas lyderystės modelius ir sprendimo strategijas. Toks imties formavimo būdas užtikrina duomenų turiningumą ir analizės gylį, svarbų naratyvinio tyrimo tikslams.

Tyrimo dalyviai – klasės auklėtojas ir jo auklėtiniai. Auklėtojas sistemingai rašė refleksijų dienoraštį, kuriame aprašė savo patirtis, susijusias su konfliktais tarp mokinių, taip pat tarp mokinių ir mokytojų. Dienoraštyje fiksuotos ne tik pačios konfliktinės situacijos, jų kontekstas bei sprendimo eiga, bet ir pastebėjimai apie mokinių emocines reakcijas bei jų elgesio pokyčius po konflikto. Mokiniai šiame tyrime dalyvavo netiesiogiai – jų elgesys, emocinės išraiškos ir konfliktų sprendimo būdai buvo analizuojami remiantis auklėtojo užfiksuotais stebėjimais. Kokybinis tyrimas buvo vykdomas 2024 m. spalio – 2025 m. balandžio mėnesiais, apimant duomenų rinkimą ir analizę, siekiant ištirti mokinių konfliktus ir jų sprendimo situacijas.

Tyrimo metodas. Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė (2008, p. 152) išskiria tris pagrindines kokybinių tyrimų duomenų rinkimo grupes, kurios remiasi tyrėjo veiklų pobūdžiu. Pirmoji apima stebėjimo procesus, per kuriuos analizuojama tiriama aplinka ir joje dalyvaujantys žmonės. Antroji orientuojasi į informaciją, gautą per pokalbius ir interviu, kurių metu gilinamasi į tiriamųjų patirtis. Trečioji grupė apima dokumentų analizę, t. y. įvairių žmonių veiklos rezultatų tyrimą, siekiant suprasti jų reikšmę tyrimo kontekste.

Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas (2017 p. 65) išskiria penkis duomenų rinkimo metodus. Duomenų rinkimo metodai ir apibūdinimas pateikiami lentelėje (žr. 10 lentelę)

10 lentelė. Duomenų rinkimo metodai

Duomenų rinkimo metodai	Apibūdinimas
Interviu	Duomenims rinkti gali būti pasitelkiami įvairūs interviu tipai: naratyvo (pasakojamasis) interviu, gelminis interviu, pusiau struktūruotas interviu. Tyrėjo ir informanto pokalbis įrašomas ir transkribuojamas.
Sutelktųjų grupių diskusijos	Sutelktųjų grupių diskusiją veda moderatorius, vadovaudamasis iš anksto parengtu pokalbio planu. Sutelktųjų diskusijoje dalyvauja vidutiniškai 8-10 žmonių, atrinktų pagal tikslinius konkretaus tyrimo uždavinius. Optimali diskusijos trukmė yra 1,5- 2 val. Bet, atsižvelgiant į tyrimo tikslus ir savitus reiškinių, respondento ar tyrimo aplinkos bruožus, gali būti organizuojamas ir trumpesnės, truncančios iki 60 min. arba išplėstinės truncančios 4 val. diskusijos.
Atviri klausimynai	Į daugumą apklausų įtraukta bent keletas atvirų klausimų- jie padeda analizuoti ar giliai įsišaknijusi nagrinėjama problema. Pavyzdžiui, gali būti pateikiamas nebaigtų sakinių metodas, įgalintas atskleisti respondentų nuostatas, įsitikinimus arba nuomones apie tiriamą reiškinį. Klausimyne tyrimo dalyviams pateikiama sakinio pradžia ir prašoma jų užbaigti sakinį.
Stebėjimas	Duomenys nerenkami standartizuotai, nes tyrimo dalyviai stebimi natūralioje aplinkoje. Stebėjimo metodas gali būti taikomas atskirai arba derinamas su interviu metodu- tai priklauso nuo tyrimo tikslų. Tyrėjas stebėdamas pildo tyrimo protokolą. Taip pat, analizuoja duomenis, gali būti kuriami vaizdo įrašai. Šiaip ar taip, duomenims analizuoti pasitelkiami rašytiniai stebėjimo protokolai.
Dokumentų atranka	Dokumentų analizė mokslinio tyrimo metodas. Jis įgalina analizuoti įvairius laikraščių ir žiniasklaidos, mokslinių publikacijų, teisės aktų, taip pat norminių bei reglamentuojančių dokumentų tekstus.

Lentelės turinys parengtas remiantis Žydžiūnaitės ir Sabaliausko (2017) knyga „Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai“ (p. 65).

Kokybiniai duomenų rinkimo metodai apima stebėjimą, interviu, dokumentų analizę, sutelktųjų grupių diskusijas ir atvirus klausimynus. Tyrime pasirinktas *dokumentų rinkimo ir stebėjimo metodai*. Kaip teigia Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė (2008, p. 193), asmeniniai laišakai, užrašai, dienoraščiai – toks dokumentų tipas, kuris gali būti panaudotas tyrimuose ir gali suteikti vertingos informacijos. Tokio tipo dokumentai dažnai atskleidžia tyrėjo asmeninius išgyvenimus, patirtis ir situacijų suvokimą, todėl yra vertingi analizuojant reiškinius subjektyviu požiūriu. Šiame tyrime pasitelktas refleksinis auklėtojo dienoraštis, kuriame fiksuoti konfliktų atvejai, įvykę klasės gyvenime. Tyrėjas – šiuo atveju pats auklėtojas – sistemingai aprašinėjo situacijas, kuriose dalyvavo arba kurias stebėjo, bei reflektavo taikytas konfliktų sprendimo strategijas. Dienoraštis, kaip kokybinis duomenų šaltinis, leidžia giliau pažvelgti į konfliktinių situacijų dinamiką, santykių raidą ir mokinių bei pedagogo elgesio interpretaciją. Taip pat klasės auklėtojas stebėjo konfliktų baigtį, vertindamas mokinių elgesio ir bendravimo pokyčius po konflikto. Kadangi tyrėjas buvo stebimosios aplinkos dalyvis, tai sudarė sąlygas natūralesniam stebėjimui, nes, kaip teigia Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė (2008, p. 184), „jeigu tyrėjas pats yra stebimosios aplinkos dalyvis, kiti stebimieji jaučiasi laisviau, mažiau modifikuoja savo elgesį, taigi elgiasi daug natūraliau“. Konfliktų baigčiai stebėti buvo pasirinktas trijų savaičių laikotarpis po kiekvieno konflikto.

Tyrimo etika. Kaip teigia Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas (2017, p. 340), „tirdamas žmonių socialinį elgesį, tyrėjas įsiterpia į privatų asmens gyvenimą. Jei tiriantis asmuo nesilaiko mokslinio tyrimo etikos principų, jis gali ne tik sumažinti tyrimo rezultatų patikimumą, bet ir pakenkti tyrimo dalyviams“. Tyrėjas turi užtikrinti surinktų duomenų konfidencialumą ir neturi teisės dalintis informacija, kuri galėtų atskleisti tyrimo dalyvių tapatybę (Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė, 2008, p. 152).

Tyrimas atliktas laikantis tyrimų etikos principų. Duomenys renkami ne tiesiogiai apklausiant mokinius, bet naudojant auklėtojo vedamą refleksinį dienoraštį. Dienoraštyje aprašytos konfliktinės situacijos, įvykusios mokykloje naudojamos analizei. Visos aprašytos situacijos anonimizuotos – mokinių vardai, pavardės, konkretūs įvykio laikai ar kiti asmens tapatybę atskleisti galintys duomenys nebuvo pateikiami. Vietoj vardų naudoti raidžių žymėjimai (pvz., mokinys A ir mokinys B). Aprašymai apibendrinti taip, kad nebūtų atpažįstamas konkretus asmuo. Tyrimo dalyvių konfliktai anonimiškai koduojami siekiant užtikrinti jų konfidencialumą. Dalyvių konfliktai koduojami taip: mokinių tarpusavio konfliktai- K1, K2, <...>, K15. Mokinių su mokytojais – KM1, KM2, <...>, KM15.

Kadangi tyrimo metu nebuvo tiesiogiai apklausiami mokiniai ar renkama informacija iš jų kaip tiriamųjų, sutikimo iš mokinių ar jų tėvų nebuvo reikalaujama. Tyrimas grindžiamas tyrėjo (klasės auklėtojo) – profesine refleksija, kuri buvo sistemingai fiksuota dienoraštyje kaip veiklos tyrimo dalis. Aprašytos situacijos atsirado natūralaus ugdymo proceso metu, be papildomų intervencijų ar

duomenų rinkimo veiksmų, galinčių turėti įtakos mokinių savijautai ar elgesiui. Tyrimas atitinka etinius principus, numatančius dalyvių anonimiškumo, konfidencialumo ir nepakenkimo užtikrinimą. Apie tyrimo pobūdį buvo informuota mokyklos administracija.

Tyrimo ribotumas atspindi keliuose aspektuose. Tyrime analizuotas vieno auklėtojo refleksinis dienoraštis, todėl jo rezultatai atspindi tik vienos konkrečios aplinkos mokinių patirtis, o ne platesnį kontekstą. Kadangi tyrime naudojamas kokybinis metodas, rezultatai remiasi subjektyviomis patirtimis ir interpretacijomis, o tai gali apriboti jų universalumą.

Šio tyrimo duomenų šaltinis – klasės auklėtojo pildytas refleksinis dienoraštis – gali būti vertinamas kaip ribotas, nes jame fiksuoti įvykiai ir jų interpretacijos gali būti paveikti asmeninės patirties, emocinės būklės ar požiūrio į mokinius. Šis duomenų rinkimo būdas reikalauja didelio tyrėjo sąmoningumo, todėl viso tyrimo metu buvo siekiama užtikrinti objektyvumą: konfliktai fiksuoti reguliariai, nuosekliai, atsižvelgiant ne tik į auklėtojo vertinimą, bet ir į mokinių elgesį, emocijas bei santykių raidą po įvykių. Nepaisant ribotumo, toks metodas suteikė galimybę detaliai ir gyvai stebėti paauglių konfliktų eigą ir jų sprendimo procesą natūraliame kontekste – mokyklos gyvenime. Tiesioginis dalyvavimas ir nuolatinė refleksija leido identifikuoti ne tik faktinius veiksmus, bet ir už jų slypinčius motyvus bei emocinius niuansus, kurie dažnai lieka nepastebėti išoriniam stebėtojui.

Duomenų analizės metodai. Kaip teigia Kardelis (2007, p. 126), „kokybinė duomenų analizė – tai būdingi, tipiški surinktų duomenų požymiai, pagal kuriuos ir grupuojami duomenys“. Kokybinė turinio analizė remiasi tekstiniais duomenimis, kurie yra gauti naudojant įvairius duomenų rinkimo metodus. Prieš pradėdant duomenų analizę, tyrėjas turi pasirinkti analizės vienetus, kuriais gali tapti interviu atsakymai, apklausų tekstai, dienoraščiai, stebėjimo protokolai, taip pat publikacijos ir kiti dokumentai, kurie padeda geriau suprasti tyrimo objektą ir išskirti specifinius reiškiniams būdingus bruožus (Žydzūnaitė ir Sabaliauskas, 2017, p. 67).

Pasak Bitino, Rupšienės ir Žydzūnaitės (2008, p.228), kokybinė turinio analizė yra metodas, leidžiantis nuodugniai tyrinėti nagrinėjamą objektą ir jo kontekstą, išryškinant panašumus bei skirtumus tarp išskirtų kategorijų ir kodų. Šis metodas orientuojasi ne tik į tai, kas tekste aiškiai išsakyta, bet ir į tai, kokia gilesnė, paslėpta prasmė slypi tekste. Pateiktas turinys atskleidžia, ką tekstas tiesiogiai teigia, dažniausiai struktūruojamas pagal kategorijas, o latentinės prasmės atsiskleidžia per temas, parodančias, apie ką iš esmės yra tekstas.

Šiame tyrime pasirinktas **turinio analizės** metodas, kadangi jis leidžia nuosekliai ir sistemiškai nagrinėti refleksinio dienoraščio įrašus, atskleidžiant pasikartojančias temas, konfliktų tipus, bendravimo ypatumus bei taikytas sprendimo strategijas. Šis metodas ypač tinkamas analizuoti tekstinius duomenis, susijusius su asmenine patirtimi, emocijomis ir socialinėmis situacijomis. Turinio analizė leidžia išskirti reikšmingas kategorijas, remiantis tiek aiškiai tekste išreikšta informacija, tiek gilesnėmis prasmėmis, kurios atsiskleidžia per pasakojimo kontekstą ir refleksiją.

Kadangi dienoraštis atspindi auklėtojo kaip tyrėjo subjektyvų santykį su nagrinėjamomis situacijomis, turinio analizė padeda identifikuoti ne tik faktus, bet ir jų interpretacijas, emocines reakcijas bei bendravimo niuansus, kurie svarbūs konfliktų supratimui. Pasirinkus šį metodą, galima ne tik klasifikuoti konfliktines situacijas, bet ir įvertinti, kaip jos buvo sprendžiamos, kokie bendravimo būdai dominavo, bei išryškinti veiksmingas ar neveiksmingas auklėtojo taikytas strategijas.

3.2 Tyrimo rezultatai

Kokybinio tyrimo metu išanalizuota 30 konfliktų atvejų, kurie suskirstyti į dvi grupes: mokinių tarpusavio konfliktai (N=15) ir mokinių konfliktai su mokytojais (N=15). Konfliktai registruojami klasės auklėtojo dienoraštyje. Po konflikto sprendimo taip pat atliktas netiesioginis stebėjimas – klasės auklėtojas fiksavo konfliktų dalyvių tarpusavio santykių pokyčius po konflikto sprendimo.

Mokinių tarpusavio konfliktai aprašomi iš abiejų konfliktuojančių mokinių pasakojimų, siekiant pateikti kuo objektyvesnę situacijos apibūdinimą. Aprašant kiekvieną konfliktą, taip pat įtrauktas auklėtojo pasakojimas apie tai, kaip jis elgėsi sužinojęs apie konfliktą ir kokių veiksmų ėmėsi konflikto sprendimui.

Mokinių konfliktai su mokytojais aprašomi remiantis mokinių pasakojimais apie jų patirtus konfliktus su pedagogais. Taip pat aprašomi ir auklėtojo pasakojimai, kokių veiksmų jis ėmėsi sprendžiant konfliktą ir kokią poziciją užėmė konfliktinėse situacijose.

Po kiekvieno konflikto sprendimo vykdomas netiesioginis stebėjimas, kurio metu klasės auklėtojas stebėjo konfliktuojančių pusių santykius po konflikto. Šis stebėjimas leido įvertinti, ar konfliktas išspręstas ir ar tarp konflikto dalyvių išliko įtampa.

3.2.1 Konfliktų tipai ir jų priežastys ugdymo aplinkoje

Analizuojant mokinių patirtus konfliktus siekta išsiaiškinti, kas lemia konfliktų kilimo priežastis. Kaip teigia Račelytė (2009, p. 38), „konfliktus skatina daugybė objektyvių ir subjektyvių veiksnių: esminiai konflikto šalių galios skirtumai, nevienodos konflikto šalims prieinamų išteklių galimybės, svarbios gyvenimo vertybės, kiti reikšmingi nesuderinami dalykai, klaidingas suvokimas, kartais nesusipratimai“. Tyrimo metu analizuota, dėl ko konfliktai kyla mokinių tarpusavio santykiuose ir mokinių su mokytojais santykiuose.

Analizuojant **mokinių tarpusavio konfliktus**, pastebima, kad jie dažniausiai kyla dėl keturių pagrindinių priežasčių: santykių, vertybių, informacijos ir struktūros.

Santykių konfliktai dažniausiai kyla dėl bendravimo sunkumų, neigiamų emocijų ar nesusikalbėjimo. Šiuos konfliktus lemia tarpusavio nepalankumas arba netinkama žmonių elgesio interpretacija, dėl ko susidaro neigiami tarpusavio santykiai ir nesutarimai. *Vertybių* konfliktai pasireiškia dėl skirtingų mokinių vertybių supratimo. Mokinių požiūriai, moralinės vertybės ar prioritetai gali skirtis, todėl susidaro nesutarimai ir konfliktai. Šie konfliktai dažniausiai kyla, kai mokiniai nesutaria dėl pagrindinių principų ar gyvenimo nuostatų, kurie lemia jų elgesį ir sprendimus. *Informacijos* konfliktai kyla dėl netikslios ar klaidingai perduotos informacijos. Informacija gali būti netinkamai perduota, klaidingai suprasta ar netiksliai interpretuota, todėl kyla nesusipratimai tarp mokinių. *Struktūros* konfliktai atsiranda dėl netinkamo užduočių paskirstymo, taisyklių nesilaikymo ar atsakomybių paskirstymo problemų. Neteisingai paskirstytos užduotys gali sukelti įtampą tarp mokinių, ypač kai kyla nepasitenkinimas dėl atsakomybių ar jų vykdymo.

Iš analizuotų mokinių tarpusavio konfliktų, išsiaiškinta, kad dominuoja **santykių** konfliktai.

K1 Konfliktas kilo dėl vienas kito asmeninio vertinimo ir neigiamos emocinės reakcijos. Konflikto priežastis, kai mokinys A viešai išreiškė mokinio B atžvilgiu apie jo netinkamai atliktą darbą pamokoje. Mokinys A prieš visą klasę tyčiojosi iš mokinio B, stengėsi sukurti bendraklasių neigiamą nuomonę apie mokinį. Mokinys A mokiniui B sukėlė emocinį diskomfortą ir pažeminimo jausmą. Mokinys B pajuto psichologinį spaudimą, vengė dalyvauti bendrose veiklose.

K2 Konfliktas kilo, kai pamokoje mokinys A atsiskaitinėjo žodžiu prieš visą klasę. Mokinys B garsiai visų bendraklasių akivaizdoje pasišaipė iš mokinio A atsakymų. Mokinys A jautėsi pažemintas. Mokinys A ne pirmą kartą patiria iš mokinio B patyčias. Mokinio A emocijos kaupėsi ir pamokos metu mokinys pratrūko- panaudojo fizinę agresiją mokinio B atžvilgiu.

K3 Konfliktas kilo dėl nepasitikėjimo ir asmeninių vertinimų. Konfliktą paskatino apkaltos ir jų sukeltos emocijos. Mokinys A sleidė gandus apie mokinį B. Mokinys B dėl apkaltų patyrė emocinį diskomfortą ir pažeminimą prieš bendraklasius. Išsigandęs mokinys B, kad situacija gali dar labiau eskaluotis pagrasino mokiniui A. Mokinys A išgirdęs grasinimus patyrė psichologinį spaudimą.

K6 Konfliktas kilo, kai mokinys A pajuto, kad mokinio B bendravimas atšalo dėl bendravimo su kitu mokiniu. Mokinys B jausdamas iš mokinio A pavydą apribojo bendravimą su mokiniu A. Mokinys jausdamas priešišumą iš mokinio A kaltino mokinį B nepagrįstais kaltinimais, reikšdamas stiprias neigiamas emocijas bendraklasių akivaizdoje mokinio B atžvilgiu. Mokinys A dėl nebendravimo su mokiniu patyrė stresą ir emocinį diskomfortą. Mokinys apkaltintas nepagrįstais kaltinimais jautė emocinį spaudimą, pažeminimą prieš bendraklasius.

K8 Konfliktas kilo tarp mokinio A ir mokinio B. Mokinys A ir mokinys B palaikė draugiškus santykius mokykloje. Mokiniui A susiradus merginą, pasikeitė santykiai su mokiniu B. Mokinys B pradėjo šaipytis iš mokinio A ir jo draugo. Tai sukėlė emocinį diskomfortą mokiniui A ir jo draugui, taip pat mokinys jautė nusivylimą dėl mokinio B elgesio. Mokinys B jautėsi įskaudintas ir išduotas,

kai mokinys A daugiau laiko praleisdavo su nauju draugu. Jis jautė nusivylimą, nes jų santykiai su mokiniu A atšalo.

K9 Konfliktas kilo dėl neigiamų emocijų tarpasmeniniuose santykiuose. Konfliktas įvyko mokyklos aplinkoje pertraukos metu. Mokinys A viešai kaltino mokinį B dėl galimai netinkamo elgesio su bendraklasiu. Mokinys B iš mokinio A dažnai sulaukdavo kaltinimų. Šiame konflikte mokinys B jautėsi neteisingai apkaltintas. Jis patyrė emocinį diskomfortą, psichologinį spaudimą ir pažeminimą viešoje erdvėje. Mokiniui A atrodė netinkamas mokinio B bendravimas su bendraklasiu, kas sukėlė neigiamas emocijas mokinio B atžvilgiu.

K10 Šis konfliktas kilo dėl neigiamų emocijų bendravime. Mokinys A viešai komentavo mokinio elgesį pamokoje. Mokinys B, tai priėmė, kaip patyčias ir pažeminimą. Mokinys B ignoravo bendravimą su mokiniu A. Mokinys B jautėsi sutrikęs, emociškai pažeistas dėl viešos kritikos, o mokinys B jautė įtampą santykiuose su mokiniu A.

K12 Konfliktas kilo dėl neigiamų emocijų tarpasmeniniuose santykiuose. Konfliktas įvyko pamokoje, kai mokinys A atliko užduotis, o mokinys B pastebėjęs, kad mokiniui nesiseka atlikti teisingai užduotis, pasišaipė iš mokinio A. Mokiniui B, tai atrodė ne pasišaipymas, o pajuokavimas. Mokinys A jautėsi pažemintas ir įžeistas, supyko ir išreiškė neigiamas emocijas ir grasinimus mokinio B atžvilgiu. Mokinys B patyrė stresą ir emocinę įtampą dėl netikėtos mokinio A reakcijos.

K14 Konfliktas įvyko mokyklos aplinkoje pertraukos metu. Konfliktas kilo tarp dviejų mokinių, kurie palaikė draugiškus santykius, tačiau konfliktas išryškėjo pasikeitus socialinei situacijai ir vienam iš mokinių pajutus emocinį diskomfortą. Per pertrauką mokiniai A ir B bendravo. Prie jų priėjo grupė mokinių ir mokinio B elgesys pasikeitė, jis pradėjo garsiai juoktis, šypsotis ir rodyti dėmesį atėjusiems mokiniams. Tuo metu mokinys A jautėsi atstumtas ir pažemintas, nes manė, kad mokinys B jį ignoruoja ir siekia pademonstruoti savo pranašumą prieš kitus. Tai sukėlė mokiniui A emocinį diskomfortą, nes jis jautė, kad draugas jį išduoda ir ignoruoja kitų akivaizdoje. Mokinys B nesuprato draugo elgesio, kas sukėlė įtampą bendravime su mokiniu A.

Analizuojant mokinių tarpusavio konfliktus nustatyti ir **vertybiniai** konfliktai. Mokykloje vertybių konfliktai kilo dėl skirtingo požiūrio į atsakomybę, skirtingo socialinių normų suvokimo.

K4 Konfliktas kilo mokiniams A ir B ruošiantis bendrai veiklai. Mokiniai turėjo parengti pristatymą ir sutvarkyti klasę po renginio. Mokinys A atsakingai ruošėsi bendrai veiklai, o mokinys B nemanė, kad reikia įdėti daug pastangų ruošiantis. Mokinys B bendros veiklos metu neatliko gerai jam paskirto darbo ir vengė atsakomybės jį atliekant. Po renginio mokinys B išėjo, paliko visą likusį darbą atlikti mokiniui A. Mokinys A jautėsi nusivylęs ir įskaudintas, nes mokinys B nesistengė ir neatsakingai atliko paskirtą užduotį.

K11 Konfliktas įvyko, kai mokiniai A ir B planavo bendrą veiklą. Pagrindinė konflikto priežastis-skirtingos veiklos vizijos. Mokinys A norėjo organizuotoje veikloje triukšmingesnės ir

linksmesnės atmosferos, o mokinys B norėjo jaukesnės ir ramesnės atmosferos. Dėl skirtingų vertybinių požiūrių ir nenoro išklaudyti vienas kito nuomonės konfliktas įsiplieskė.

K13 Konfliktas kilo pamokos metu, kai mokiniai rašė atsiskaitomąjį darbą. Mokinys A vertino sąžiningumą, o mokinio B žvelgė į šią situaciją lanksčiau. Mokinys B susidūręs su sunkumais atliekant užduotį pažeidė sąžiningumo taisykles. Mokinys A supyko, nes jam atrodė toks mokinio B elgesys nesąžiningas. Mokinys A į mokinio B elgesį reagavo neigiamomis emocijomis, jis argumentavo, kad toks elgesys nepriimtinas ir neatsakingas.

Analizuojant konfliktų priežastis, nustatyta, kad mažesnę mokinių tarpusavio konfliktų dalį sudaro **struktūros** konfliktai. Konfliktai kilo dėl netinkamo darbo pasidalijimo ir darbo organizavimo.

K7 Konfliktas kilo pamokoje, mokiniai dirbo grupėse. Mokinys A ir B nesutiko, kaip turi būti paskirstyta atsakomybė. Mokinys A norėjo dirbti greitai ir atsakingai, tačiau nepaisė B mokinio poreikių ir nuovargio. Mokinys B jautė, kad mokinys A jį per daug spaudžia, o mokinys A kaltino mokinį B dėl prastai atliekamo darbo. Dėl nesusikalbėjimo ir nesutarimų ir netinkamo darbo organizavimo, darbas nebuvo atliktas tinkamai, kas ir sukėlė konfliktą.

K15 Konfliktas kilo tarp mokinių A ir B kaip mokiniai atliko bendrą darbą pamokoje. Mokinys A stengėsi atlikti darbą kokybiškai, bet jam nepavyko. Mokinys B supyko ant mokinio A, teigdamas, kad jis nesugeba atlikti kokybiškai darbo. Mokinys B jautė atsakomybę už atlikto darbo rezultatą, todėl jis ėmė kontroliuoti mokinio A darbą. Mokinys A jautėsi nejaukiai ir emociškai pažeistas, nes jautė iš mokinio B kontrolę jo atžvilgiu.

Konfliktų analizės duomenimis, **informacijos** pobūdžio konfliktai kyla, kai mokiniai skirtingai interpretuoja informacijos šaltinius ar jų informacijos šaltiniai skirtingi. Pavyzdžiui,

K5 Konfliktas įvyko praktikos pamokoje, kai mokiniai turėjo atlikti bendrą užduotį. Atliekant užduotį mokiniai A ir B susiginčijo pagal kurio metodą atliks užduotį. Mokinys A teigė mokiniui B, kad jis žino, kaip atlikti užduotį, nes jis jau taikęs šį metodą ir jis teisingas. Mokinys B teigė, kad tai netinkamas metodas, nes jis prieštarauja jo turimai informacijai. Mokiniai atliko užduotį pagal mokinį A. Užduotis nepavyko, galutinis rezultatas nesėkmingas, tarp mokinių kilo konfliktas.

Atlikus mokinių tarpusavio konfliktų analizę, nustatyta šios konfliktų grupės - santykių, vertybių, struktūros ir informacijos. Tyrimo metu dažniausiai fiksuoti santykių konfliktai. Juos dažniausiai lėmė sunkumai bendravime, asmeninės antipatijos ar neteisingas vienas kito elgesio interpretavimas. Rečiau pasitaikė vertybių konfliktai, kylantys dėl skirtingų vertybinių nuostatų ar nevienodo atsakomybės suvokimo. Taip pat buvo užfiksuota keletas struktūros konfliktų, susijusių su neaiškiai paskirstytomis atsakomybėmis ar neefektyviu darbo organizavimu. Pavieniais atvejais pasireiškė informacijos konfliktai, kai konfliktinės situacijos kilo dėl skirtingai suprastos ar nevienodai interpretuotos informacijos.

Analizuojant konfliktus **tarp mokinių ir mokytojų iš mokinių perspektyvos**, nustatyta, kad konfliktus tarp mokinių ir mokytojų sudaro šios priežasčių grupės- informacijos, santykių, interesų ir struktūros. Tyrime dažniausiai pasitaikė santykių konfliktai. Rečiau – struktūros, informacijos ir vertybių konfliktai. Tyrimo duomenys rodo, kad dominuoja santykių konfliktai, tai atskleidžia, kad konfliktai dažniausiai kyla dėl tarpasmeninių santykių, netinkamo bendravimo tarp mokinių ir mokytojų, skirtingo elgesio interpretavimo, simpatijų ir antipatijų. Informacijos, interesų, konfliktai pasiskirsto tolygiai. Informacijos konfliktai kilo dėl skirtingai suprastos informacijos, prastos komunikacijos ar informacijos trūkumo. Interesų konfliktai kilo, kai mokinio ir mokytojo interesai nesutapo pvz. dėl vertinimo, užduoties atlikimo ar taisyklių laikymosi. Struktūrų konfliktai, kilo tarp mokytojų ir mokinių dėl užduočių paskirstymo, neteisingo vertinimo, galios taikymo.

Mokinių ir mokytojų konfliktuose **santykių** konfliktai pasireiškė, kai mokiniai jautėsi nesuprasti, nebuvo atsižvelgta į jų jausmus, mokytojų komentarai netinkamai suprasti. Taip pat dėl mokinių asmeninių priežasčių ignoravimo. Pavyzdžiui,

KM2 Konfliktas kilo pamokoje, kai mokinys atėjo į pamoką pavėlavęs. Mokiniui pavėlavus mokytojas pasakė komentarą, dėl nepasisveikinimo atėjus į pamoką. Mokinys komentarą interpretavo kaip įžeidžiantį. Jis jautėsi pažemintas bendraklasių akivaizdoje.

KM3 Konfliktas kilo dėl mokinio nedalyvavimo pamokoje. Mokytojas kreipėsi į mokinį, norėdamas pasikalbėti. Mokinys atsisakė bendrauti, nurodydamas, kad nenori aiškintis. Mokytojas išsakė savo nuomonę, tačiau mokinys ją suvokė kaip netinkamą ir įžeidžiančią. Dėl abiejų dalyvių kilo įtampa, o mokinys bendravimą įvertino kaip emociškai nemalonų.

KM4 Mokinys mokytojui pasakė, kad dėl pablogėjusios sveikatos būklės negali atlikti užduočių. Mokytojas sureagavo neigiamai, jis manė, kad mokinys apsimeta, nenorėdamas atlikti užduoties ar išvengti dalyvavimo pamokoje. Mokinys jautėsi įskaudintas, jog mokytojas kaltina jį melu. Mokytojo žodžiai mokiniui sukėlė pyktį ir nusivylimą.

KM9 Mokinys pavėlavo į pamoką, dėl nenumatyty aplinkybių. Mokiniui atėjus į klasę, mokytojas pareiškė priekaištą dėl pavėlavimo. Mokinys norėjo pasiaiškinti mokytojui, bet mokytojas neišklausė jo pasiaiškinimo ir vengė bendrauti su mokiniu pamokos metu. Mokinys jautėsi ignoruojamas, pažemintas ir neteisingai apkaltintas.

KM11 Konfliktas kilo mokyklos aplinkoje. Mokytojas pamokos metu kreipdamasis į mokinį, išsakė griežtus komentarus dėl jo nedalyvavimo pamokose ar neaktyvaus dalyvavimo pamokose. Mokytojo tonas ir vieša kritika sukėlė mokiniui emocinį diskomfortą – jis jautėsi pažemintas, sugėdintas ir viduje kaupėsi pyktis.

KM12 Mokinys su klasioku kalbėjo pamokos metu. Mokytojas griežtu tonu sudrausmino mokinį sakydamas, kad jie trukdo pamokoje kitiems mokiniams. Mokinys nesitikėjo tokios mokytojo

reakcijos, jis nesijautė padaręs ką nors blogo. Mokinys įsižeidė, liko pažemintas, jautė gėdą, nes girdėjo bendraklasiai, kai mokytojas jį sudrausmino,

KM14 Mokinys netinkamai elgėsi pertraukos metu. Mokytojas priėjo prie mokinio paaiškinti, kad jo elgesys netinkamas. Mokinys mokytojui teigė, kad nemato nieko blogo savo elgesyje. Mokytojas mokiniui paaiškino kodėl jis netinkamai elgiasi, išsakė daug komentarų apie jo netinkamą elgesį. Mokinys jautėsi įžeistas, mokinio manymu mokytojas per daug sureikšmino šį poelgį.

Analizuojant **informacijos** konfliktus tarp mokytojų ir mokinių pastebėta, kad konfliktai kyla dėl neišsamios informacijos pateikimo ar skirtingai interpretuotos informacijos. Pavyzdžiui,

KM1 Konfliktas tarp mokinio ir mokytojo kilo dėl užduoties atlikimo ir skirto laiko paskirstymo. Konfliktas kilo, kai mokinys į atsiskaitymą atvyko pavėlavęs dėl asmeninių priežasčių. Atvykus mokiniui į pamoką, mokytojas pareiškė, kad jis turi tiek pat laiko atlikti užduotį, kiek ir kiti mokiniai. Kai mokytojas paskelbė užduoties pabaigą, mokinys nebuvo atlikęs iki galo užduoties. Mokytojas mokinio darbą įvertino žemu balu. Mokinys jautėsi piktas, manė, kad jam bus pratęstas laikas, nes atvyko pavėlavęs. Mokinys mokytojui pasakė, kad jei būtų žinojęs apie tokias užduoties atlikimo sąlygas, pamokoje būtų nedalyvavęs.

KM8 Pagrindinė konflikto priežastis informacijos trūkumas. Mokinys nesuprato, kodėl jo pažymys žemesnis nei bendraklasio, nors jis dalį atsakymų nusirašė nuo bendraklasio. Mokiniui vertinimo kriterijai nebuvo aiškūs. Be to, mokytojas atsisakė iškart paaiškinti klaidas, nes tuo metu neturėjo laisvo laiko, o tai dar labiau sustiprino mokinio nusivylimą. Mokinys nebuvo įspėtas, kad atsiskaitymo nebus galima perrašyti. Jis tikėjosi, kad mokytojas suteiks galimybę perrašyti atsiskaitymą, tačiau tokios galimybės mokytojas nesuteikė.

Analizuojant mokinių ir mokytojų konfliktus išsiaiškinta, kad tarp mokytojų ir mokinių kyla **vertybių** konfliktai dėl skirtingų požiūrių į situaciją, skiriasi lūkesčiai ir prioritetai.

KM5 Pamokos metu mokytojas mokiniams uždavė perskaityti tekstą, mokytojas dirbo prie kompiuterio. Mokinys neskaitė ir iš nuobodulio, neturėjimo ką veikti užsiėmė pašalinėmis veiklomis pamokoje. Tačiau netrukus mokytojas tai pastebėjo ir griežtai liepė nutraukti pašalines veiklas. Mokinys nustebo dėl tokios mokytojo reakcijos, nes manė, kad nieko blogo nedaro. Mokytojas paaiškino mokiniui, kad negalima taip elgtis pamokoje ir uždavė mokiniams papildomo darbo, tačiau mokinys neatliko užduoties. Mokytojas suvokė mokinio elgesį kai drausmės pažeidimą ir netinkamą elgesį pamokoje. Mokinys nemanė, kad jo elgesys netinkamas, nes jis užsiimdamas pašalinėmis veiklomis pamokoje, nieko blogo nedarė.

KM10 Konfliktas kilo tarp mokinio ir mokytojo dėl skirtingų lūkesčių ir sprendimų priėmimo organizuojant bendrą veiklą mokykloje. Konfliktas įvyko, kai mokytojas paskelbė, jog vienas iš mokinių taps veiklos organizatoriumi. Mokinys ankstesnėse veiklose buvo aktyvus ir įsitraukęs į mokyklos veiklas, jis dažnai dalyvavo popamokinėje veikloje, padėdavo mokytojui organizuojant

veiklas mokykloje. Sužinojęs, kad mokytojas ieško veiklos organizatoriaus, mokinys tikėjosi, jog jis bus paskirtas į šias pareigas. Tačiau mokytojas paskelbė, kad veiklos organizatorius bus kitas mokinys, nes mokytojas pasitiki jo gebėjimais. Mokinys pasijuto nusivylęs ir jautė emocinį diskomfortą, nes jo ankstesnės pastangos nebuvo įvertintos.

Struktūros konfliktai tarp mokytojų ir mokinių kilo dėl šių priežasčių: mokymo proceso organizavimo ir galios naudojimo. Pavyzdžiui,

KM6 Konfliktas tarp mokytojo ir mokinio įvyko, kai mokytojas panaudojo savo autoriteto galią sprendžiant konfliktą. Mokinys nesuprato, kodėl vienas iš bendraklasių gali neatlikti užduoties, o kiti turi atlikti mokytojo paskirtas užduotis. Mokytojas mokiniui paaiškino, kad jis pamokoje sprendžia kas ir kokias turi atlikti užduotis. Mokytojo atsakymas sukėlė mokiniui pyktį, jis jautėsi nusivylęs, nes mokytojas nepaaiškino aiškios priežasties, o tik pabrėžė savo galią.

KM7 Konfliktas kilo pamokoje, kai mokytojas pateikė informaciją. Mokinys nespėjo nusirašyti informacijos, nes mokytojas informaciją perdavė per greitai. Mokinys nusprendė pasinaudoti pagalbinėmis priemonėmis, kuriomis negalima naudotis pamokoje, be mokytojo leidimo, mokytojas supyko, nors mokinys manė, kad tai teisingas sprendimas. Mokytojas į šį mokinio elgesį sureagavo griežtai. Jis argumentavo, kad pagalbinėmis priemonėmis pamokos metu negalima naudotis. Mokytojas teigė, kad jis kuria pamokoje taisykles, o mokiniai turi jų laikytis. Mokinys jautėsi įžeistas ir pažemintas, nes jų konfliktą girdėjo bendraklasiai.

KM13 Tarp mokytojo ir mokinio kilo konfliktas, kai mokytojas pateikė mokiniams užduotį, kuri bus vertinama. Mokinys gavęs užduotį sunerimo, jo manymu, ši užduotis per sudėtinga ir neatitiko anksčiau mokytosios medžiagos. Mokytojas mokinio darbą įvertino žemu balu, mokinys išreiškė nepasitenkinimą mokytojui. Mokytojas argumentavo, kad jis sprendžia, kokias užduotis pateikti mokiniams ir vertinimas yra jo kompetencijoje. Mokinys supyko, kad mokytojas į šią situaciją nepažiūrėjo lanksčiai.

KM15 Tarp mokytojo ir mokinio kilo konfliktas papildomos veiklos metu. Mokytojas taikė griežtus reikalavimus mokiniui, siekdamas aukštų rezultatų. Mokinys jautė spaudimą ir kontrolę. Mokinys manė, kad mokytojas pastebi tik jo klaidas, bet nepastebi jo pastangų. Nepavykus mokiniui atlikti užduotį, mokinio manymu, mokytojas jį kritikavo ir pabrėždavo, kad mokinio pastangos per mažos.

Analizuojant mokinių ir mokytojų konfliktus, didžiausia dalis - santykių konfliktai. Santykių konfliktai kyla, kai mokiniai jaučiasi nesuprasti, neatsižvelgiama į jų emocijas, mokinys viešai kritikuojamas. Informacijos konfliktai kyla, kai mokiniams neiškomunikuojama informacija, ji pateikiama neaiškiai, nesistengiama, kad mokinys suprastų pateiktą informaciją. Interesų konfliktų priežastys, kai mokiniai jaučiasi netinkamai vertinami, skirtingi lūkesčiai ugdymo procese. Struktūros konfliktai kyla dėl ugdymo proceso organizavimo, skirtingo užduočių paskirstymo, autoriteto galios

naudojimo. Atlikus konfliktų analizę, paaiškėjo, kad konfliktai pasiskirsto į kelias pagrindines grupes: dažniausiai fiksuoti santykių konfliktai, kiek rečiau – struktūros, informacijos ir vertybių konfliktai.

3.2.2 Konfliktų intensyvumo lygiai ir jų pasireiškimas ugdymo aplinkoje

Mokinių tarpusavio konfliktai gali pasireikšti skirtingais lygmenimis, kurie lemia konflikto intensyvumą. Konfliktus galima skirstyti į tris pagrindinius lygius: trintį, susidūrimą ir krizes. Trintis – tai pradinis konflikto lygis, kai kyla nedideli nesutarimai ar įtampa. Susidūrimas – tai konflikto lygis, kai įtampa tampa akivaizdi ir pasireiškia žodinėmis ar neverbalinėmis konfliktinėmis reakcijomis. Krizė – tai aukščiausias konflikto lygis, kai konfliktas perauga į atvirą priešpriešą, gali pasireikšti agresija ar fiziniu smurtu. Kaip teigia Čiuladienė (2013, p. 8), remiantis D. Danos (1993) konfliktų teorija, konfliktus galima skirstyti į tris lygius. Pirmasis – trintis – apima kasdien pasitaikančius nedidelius nesusipratimus, kurie dar nesugriauna tarpusavio santykių. Didėjant nesusipratimų skaičiui, konfliktai pereina į antrąjį lygį – susidūrimus. Jei šie nėra išsprendžiami, jie perauga į trečiąjį lygį – krizes, pasižyminčias santykių nutrūkimu ir fiziniu priešišku.

Analizuojant konfliktus (visų konfliktų analizė pateikta prieduose, žr. priedą nr. 1) nustatyta, kad mokinių tarpusavio konfliktuose dažniausiai pasireiškia susidūrimo lygis. Rečiau fiksuoti krizės ir trinties lygio konfliktai. Dažniausiai pasitaikantis **susidūrimo** lygis rodo, kad dauguma konfliktų kyla dėl tiesioginio nesutarimo ar nesutarimų sprendimo proceso metu, kai mokiniai aktyviai reiškia savo nuomonę, nesutaria tarpusavyje ar susiduria su skirtingais interesais. Šis lygis dažniausiai pasireiškia atvirais ginčais ar nevaldomais jausmais. Susidūrimo lygio konfliktams būdinga aiški emocinė raiška ir verbalinis aktyvumas. Tokį elgesio pobūdį patvirtina Palujanskienės ir Uzdilos (2004), atliktas tyrimas, kuriame nustatyta, kad tarp mokinių dažniausiai pasitaiko verbalinė agresija, pasireiškianti įžeidinėjimu, grasinimu, šmeižimu. Tokios agresijos formos būdingos situacijoms, kai mokiniai nesutaria dėl požiūrių ar sprendimų, o konfliktas virsta atvira konfrontacija. Tai rodo, kad susidūrimo lygio konfliktai dažnai susiję su emocijų protrūkiais ir agresyvia komunikacija, kuri apsunkina konstruktyvų sprendimų ieškojimą. **Krizės** lygis konfliktuose pasireiškia rečiau, tai rodo, kad tam tikra dalis konfliktų pereina į sudėtingesnę fazę, kurioje konfliktai tampa destruktivūs ir kelia grėsmę tarpusavio santykiams. Mažiausiai dominuoja trinties lygis, šis lygis apima kasdienius nesutarimus ar smulkias trintis, kurios paprastai neturi didelės įtakos mokinių tarpusavio santykiams ir dažniausiai sprendžiamos be rimtesnių pasekmių. Pavyzdžiui,

K1 Konflikte identifikuojamas **susidūrimo** lygis. Kai mokytojas paskirstė papildomas užduotis, mokins A garsiai išreiškė savo nepasitenkinimą, teigdamas, kad mokins B neatlieka visų paskirtų užduočių. Jis ne tik kritikavo B mokinį, bet ir darė jam spaudimą, atvirai komentuodamas jo darbo tempą ir elgesį. Mokins B jautėsi nejaukiai, tačiau stengėsi nereaguoti.

K2 Konflikte nustatomas *krizės* lygis. Konfliktas paaštrėjo pamokoje, kai mokinys B pasišaipė iš mokinio A. Mokinys A neatlaikęs emocinio spaudimo, panaudojo fizinę agresiją prieš mokinį B.

K4 Konflikte identifikuojamas *trinties* lygis. Tarp mokinių įvyko konfliktas dėl smulkių nesutarimų renginio metu, tačiau konfliktas neperaugo į emocinę įtampą.

Mokinių konfliktuose su mokytojais aptinkami susidūrimo ir trinties lygiai. Analizuojant konfliktus (visų konfliktų analizė pateikta prieduose, žr. priedą nr. 1) tarp mokytojų ir mokinių neaptinkami krizės lygiai. Tyrimo duomenys parodo, kad konfliktuose vyrauja emociniai protrūkiai, bet jie kontroliuojami. Tyrimo metu konfliktuose dažniausiai pasireiškė susidūrimo lygis, o rečiau – trinties lygio konfliktai. Pavyzdžiui,

KM11 Konfliktas priskiriamas *trinties* lygiui. Mokytojas komentavo viešai mokinio elgesį. Mokinys jautė gėdą dėl mokytojo komentarų. Mokinys į mokytojo žodžius nereaguoja atvira konfrontacija, konfliktas neperauga į susidūrimo lygį. Konflikte mokinys jaučia emocinį diskomfortą, bet neišauga į atvirą priešpriešą.

KM14 Konflikte identifikuojamas *susidūrimo* lygis. Mokytojas viešai išreiškė nepasitenkinimą dėl mokinio elgesio pertraukos metu. Mokinys tai priėmė, kaip įžeidimą ir nepasitenkinimą išreiškė nemandagiu tonu. Tarp mokinio ir mokytojo kilo emocinė įtampa.

Išanalizuoti duomenys rodo, kad tiek tarp mokinių, tiek santykiuose su mokytojais dažniausiai pasireiškia atvira emocinė įtampa ir nesutarimai, tačiau tik dalis jų perauga į destruktivų elgesį. Daugeliu atvejų konfliktai yra valdomi, tačiau dažnai stokojama konstruktyvaus dialogo, o emocijos lieka neišgirstos arba užslopintos, ypač trinties lygmens konfliktuose. Mokinių tarpusavio konfliktuose dažniausiai pasireiškė susidūrimo lygis. Kur kas rečiau buvo fiksuojami krizės ir trinties lygio konfliktai. Susidūrimo lygiai dažniausiai pasireiškė žodiniais ginčais, krizės lygis peraugo į fizinę agresiją, trinties lygis pasireiškė emociniu diskomfortu, bet į atvirą konfrontaciją neperaugo. Konfliktuose tarp mokinių ir mokytojų krizės lygis nenustatytas. Šiuose konfliktuose dažniausiai pasireiškė susidūrimo lygis, kiek rečiau – trinties lygio konfliktai. Susidūrimo lygis analizuotuose konfliktuose pasireiškia nepasitenkinimu mokytojo elgesiu ar vertinimu, viešomis pastabomis ar kritika. Trinties lygyje nustatoma, kad konfliktinėse situacijose mokiniai jaučia nusivylimą, mokytojo spaudimą ar nesupratimą, tačiau neįvyksta tiesioginė konfrontacija.

3.2.3 Mokinių poreikiai konfliktų metu

Analizuojant konfliktines situacijas tarp mokinių ir mokytojų bei tarp pačių mokinių, tyrimas parodė, kad daugelis konfliktų kilo ar paaštrėjo būtent dėl nepatenkintų emocinių ar socialinių mokinių poreikių. Konfliktinės situacijos dažnai atskleidė, jog mokiniai siekia būti išgirsti, suprasti,

pripažinti, turėti pasirinkimo laisvę ar jaustis saugiai. Kai šie poreikiai ignoruojami, mokiniai reaguoja emociškai, o jų elgesys tampa ginčytinas ar net destruktivus.

Tyrimo metu identifikuoti pagrindiniai poreikiai, kurie atsiskleidė konfliktų metu, duomenys pateikiami lentelėje (žr. 11 lentelę):

- Savarankiškumo – noras patiems priimti sprendimus ir jaustis nepriklausomais.
- Afiliacijos – siekis būti suprastam, palaikomam ir priklausyti bendruomenei.
- Saugumo – poreikis jaustis emociškai saugiai ir apsaugotam nuo patyčių ar agresijos.
- Pripažinimo – poreikis būti pastebėtam, įvertintam, gauti grįžtamąjį ryšį.

11 lentelė. Mokinių poreikiai mokinių tarpusavio konfliktuose

Konflikt o nr.	Mokinys	Poreikis
K1	A	Saugumo -nenorėjo patirti psichologinio spaudimo, patyčių, agresijos.
	B	Pripažinimo -norėjo, kad jo pastangos būtų įvertintos.
K2	A	Saugumo -norėjo jaustis saugiai pamokoje, nepatirti patyčių.
	B	Saugumo -nenorėjo patirti fizinės agresijos, būti užpultas.
K3	A	Afiliacijos -siekė jausti supratimą ir palaikymą.
	B	Pripažinimo -norėjo, kad jo žodžiai būtų laikomi tiesa, o elgesys pateisinamas.
K4	A	Afiliacijos poreikis - norėjo, kad mokinys B įsitrauktų į bendrą veiklą ir dalintųsi atsakomybe.
	B	Suaugumo poreikis - norėjo pats spręsti, kiek atsakomybės prisiimti ir kaip dalyvauti veikloje.
K5	A	Pripažinimo poreikis – mokinys siekė būti pripažintu ir priimti galutinį sprendimą atliekant užduotį.
	B	Suaugumo poreikis – mokinys norėjo lygiavertiškai dalyvauti priimant sprendimus.
K6	A	Saugumo poreikis – mokinys jautėsi nesaugus dėl neaiškos situacijos, kuri sukėlė įtampą ir emocinį diskomfortą.
	B	Pripažinimo poreikis – mokinys siekė būti vertinamas kaip patikimas, sąžiningas žmogus. Patyrė nemalonių išgyvenimų dėl nepagrįsto įtarimo ir sumažėjusio klasės pasitikėjimo.
K7	A	Pripažinimo poreikis – mokinys A siekė, kad jo pastangos būtų įvertintos. Jis jautėsi nusivylęs, nes norėjo gero rezultato, o mokinys B jo manymu, trukdė pasiekti šį tikslą.
	B	Afiliacijos poreikis – mokinys norėjo, kad į jį būtų žiūrima kaip į lygiavertį grupės narį, o ne nuolat kritikuojamam, dėl nepakankamų pastangų. Jis jautėsi nesuprastas ir neteisingai apkaltintas.
K8	A	Saugumo poreikis – siekė emocinio ir fizinio saugumo.
	B	Pripažinimo poreikis – mokinys norėjo, kad jo nuomonė apie mokinio A elgesį būtų įvertinta ir suprasta.
K9	A	Saugumo poreikis – siekė būti apsaugotas nuo psichologinio ir fizinio smurto, norėjo jaustis saugiai mokykloje.
	B	Pripažinimo poreikis – norėjo būti vertinamas ir gerbiamas, dėl savo veiksmų.
K10	A	Saugumo poreikis – siekė išvengti patyčių ir jaustis gerbiamas klasėje
	B	Pripažinimo poreikis – norėjo būti išgirstas ir įrodyti, kad sako tiesą apie mokinio A elgesį.

K11	A	Pripažinimo - mokinys norėjo būti įvertintas ir pripažintas, dėl organizuojamo renginio.
	B	Suaugumo - mokinys norėjo spręsti, dėl renginio organizavimo.
K12	A	Saugumo - norėjo jaustis saugus, nepatirti grasinimų ir psichologinio smurto.
	B	Pripažinimo - mokinys jautėsi neišgirstas, dėl savo emocinės būsenos.
K13	A	Pripažinimo - mokinys norėjo būti pripažinta už taisyklių laikymąsi.
	B	Afiliacijos - mokinys jautėsi nusivylęs, ne tiek dėl mokinio A pastabos turinio, kiek dėl tono ir fakto, kad draugas elgiasi kaip „mokytojas ar teisėjas“. Jis tikėjosi švelnesnio, draugiškesnio požiūrio.
K14	A	Afiliacijos - mokinio emocinė reakcija kilo iš to, kad jautėsi atstumtas draugo, ignoruojamas ir pažemintas prieš kitus.
	B	Pripažinimo - mokinys norėjo būti pripažintas kitų mokinių ir draugo.
K15	A	Pripažinimo - mokiniui buvo svarbu, kad jo pastangos būtų pastebėtos ir įvertintos. Nors jam ne viskas sekėsi, jis stengėsi, bet vietoj paskatinimo sulaukė tik kritikos ir pažeminimo.
	B	Suaugumo - mokinys norėjo kontroliuoti situaciją, būti atsakingas už darbo kokybę. Jis jautėsi turintis teisę „pamokyti“ mokinį B, nes, jo manymu jis dirbo netinkamai. Jis veikė iš noro daryti įtaką.

Lentelė sudaryta autorės

Išanalizavus mokinių tarpusavio konfliktines situacijas, konfliktų metu išryškėja šie poreikiai: **pripažinimo, saugumo, afiliacijos ir suaugumo**. **Pripažinimo** poreikis pasirodė esąs vienas ryškiausių – tai leidžia daryti prielaidą, kad pripažinimo stoka dažnai tampa konfliktų priežastimi arba trukdo jų konstruktyviam sprendimui. **Saugumo** poreikis atsiskleidė tais atvejais, kai mokiniai siekė apsaugos nuo psichologinio spaudimo, patyčių ar fizinės agresijos. Šis poreikis itin aktualus paauglystėje dėl padidėjusio emocinio jautrumo ir pažeidžiamumo. **Afiliacijos** poreikis, susijęs su siekiu būti priimtam, priklausyti grupei ir patirti tarpusavio supratimą, pasireiškė situacijose, kai mokiniai išgyveno atskirtį, jautėsi ignoruojami ar nepritaapę tarp bendraamžių. Konfliktai tokiu atveju dažnai kildavo kaip bandymas atkreipti dėmesį, išreikšti nusivylimą socialinių ryšių stoka arba reaguojant į atstūmimo patirtį. **Suaugumo** poreikis – pasireiškiantis kaip noras dalyvauti sprendimų priėmime, prisiimti atsakomybę bei būti laikomam lygiaverčiu – taip pat buvo fiksuojamas tam tikrose situacijose, ypač kai mokiniai jautė, kad jų balsas ignoruojamas ar nuomonė nevertinama.

Analizuojant konfliktines situacijas, tyrime taip pat skiriamas dėmesys mokinių patirtims konfliktuose su mokytojais. Tyrime surinkti duomenys, jie pateikiami lentelėje (žr. 12 lentelę) leidžia įžvelgti, kaip jie patys suvokia konfliktus su pedagogais ir kokius poreikius šiose situacijose jie išgyvena. Analizėje siekiama atskleisti, kokie poreikiai išryškėja konfliktų su mokytojais metu, mokiniams vertinant konfliktus iš savo perspektyvos.

12 lentelė. Mokinių poreikiai mokinių su mokytojais konfliktuose

Konflikto nr.	Poreikis
KM1	Suaugumo poreikis- mokinys pats norėjo rinktis kada atsiskaityti , norėjo turėti pasirinkimo laisvę.
KM2	Afiliacijos poreikis – mokinys jautėsi įžeistas dėl mokytojo komentaro ir norėjo, kad jo jausmai būtų suprasti ir palaikomi.
KM3	Suaugumo poreikis mokinys manė, kad jo apsisprendimas nedalyvauti pamokoje turi būti gerbiamas, nenorėjo aiškintis dėl savo elgesio.
KM4	Afiliacijos poreikis– mokinys norėjo, kad mokytojas jį suprastų ir suteiktų emocinį palaikymą.
KM5	Suaugumo poreikis – mokinys norėjo turėti daugiau laisvės ir galimybę pasirinkti veiklą pamokoje, tačiau mokytojas reikalavo laikytis disciplinos ir atlikti jo paskirtas užduotis.
KM6	Suaugumo poreikis – mokinys norėjo turėti daugiau laisvės ir galimybę pasirinkti, ką jis turi daryti pamokoje, o ne priverstinai atlikti užduotis, kai kiti galėjo atsisakyti jas atlikti.
KM7	Suaugumo poreikis – mokinys norėjo turėti galimybę savarankiškai organizuoti darbą pamokoje.
KM8	Pripažinimo poreikis – mokinys norėjo būti teisingai įvertintas ir jaustis pripažintas, tikėjosi objektyvaus vertinimo.
KM9	Pripažinimo poreikis – mokinys norėjo būti vertinamas teisingai ir nejauti gėdos dėl situacijos, kurios negalėjo kontroliuoti.
KM10	Pripažinimo poreikis – mokinys norėjo būti įvertintas už savo pastangas ir matomas kaip lygiavertis kandidatas.
KM11	Saugumo poreikis- mokinys jautėsi įžeistas dėl mokytojo kritikos viešai.
KM12	Pripažinimo poreikis- mokinys norėjo būti įvertintas ir pripažintas, kad jo elgesys per daug sureikšminamas.
KM13	Pripažinimo poreikis- mokinys norėjo, kad jo nuomonė apie užduoties sudėtingumą būtų pripažinta.
KM14	Suaugumo poreikis- mokinys pertraukos metu pats norėjo spręsti, kaip jam elgtis pertraukos metu.
KM15	Pripažinimo poreikis- mokinys norėjo būti pripažintas dėl savo pastangų popamokinėje veikloje.

Lentelė sudaryta autorės

Išanalizavus konfliktinių situacijų tarp **mokinių ir mokytojų**, identifikuoti pagrindiniai mokinių poreikiai, kurie išryškėjo šių konfliktų metu. Nustatytas **suaugumo** poreikis, kuris pasireiškė mokinių siekiu turėti daugiau laisvės, priimti savarankiškus sprendimus dėl savo elgesio ar veiklos pamokose. Tai atspindi paauglių natūralų norą būti nepriklausomais ir aktyviau dalyvauti sprendimų priėmime. **Pripažinimo** poreikis taip pat vienas iš ryškiausių atvejų. Mokiniai siekė būti teisingai įvertinti, pastebėti ir suprasti, ypač tais atvejais, kai jautėsi nesuprasti ar nuvertinti dėl savo pastangų, nuomonės ar elgesio. Tai rodo, kad pripažinimas ugdymo procese mokiniams išlieka ypač svarbus kaip motyvacijos ir emocinio saugumo šaltinis. **Afiliacijos** poreikis susijęs su noru būti priimtam, išklausytam ir palaikomam, šis poreikis nustatytas pavienėse situacijose. Šiuose konfliktuose mokiniai reagavo jautriai į emocinį atstūmimą ar palaikymo trūkumą iš mokytojų pusės. **Saugumo** poreikis identifikuotas viename konflikte iš visų analizuotų konfliktų, kai mokinys patyrė stiprų emocinį diskomfortą dėl mokytojos viešos kritikos. Tai parodė, kad net ir pavienė, tačiau

emociškai stipri patirtis gali reikšmingai paveikti mokinio emocinį saugumą ir pasitikėjimą ugdymo aplinka. Tyrimo metu išanalizuotos konfliktinės situacijos tarp mokinių ir tarp mokinių bei mokytojų. Konfliktų analizėje išryškėjo, kad didžioji dauguma konfliktų kilo arba paastrėjo dėl neišgirstų, nepatenkintų emocinių ir socialinių mokinių poreikių. Konfliktinės situacijos atskleidė, kad mokiniai dažniausiai siekė būti suprasti, išklaudyti, įvertinti, norėjo turėti galimybę priimti sprendimus ar jaustis saugiai ugdymo aplinkoje. Tiek tarp bendraamžių, tiek konfliktuose su suaugusiaisiais dažniausiai identifikuoti šie poreikiai:

- **Pripažinimo** poreikis – bendroje analizėje nustatytas dažniausiai. Tai rodo, kad dauguma mokinių konfliktų susiję su siekiu būti pastebėtiems, vertinamiems ir išgirstiems.
- **Suaugumo** poreikis – išryškėjo įvairiose situacijose tiek tarp bendraamžių, tiek konfliktuose su mokytojais. Tai parodo paauglių siekį veikti savarankiškai, dalyvauti sprendimų priėmime ir būti traktuojamiems kaip lygiateisiais.
- **Saugumo** poreikis – identifikuotas tais atvejais, kai mokiniai jautė grėsmę emociniam ar fiziniam saugumui, ypač jautrų paauglystės laikotarpiu.
- **Afiliacijos** poreikis – pasireiškė situacijose, kai mokiniai siekė priklausyti, būti priimti ir palaikomi, tiek bendraamžių grupėje, tiek santykiuose su mokytojais.

Šiame tyrime nagrinėti keturi pagrindiniai mokinių poreikiai – pripažinimo, suaugumo, saugumo ir afiliacijos – išryškėjo kaip dažniausios konfliktų priežastys. G. Čiuladienė (2007) savo tyrime taip pat nurodo, kad šių poreikių frustracija yra viena pagrindinių konflikto ir agresyvaus elgesio priežasčių paauglystėje. Nors šie poreikiai buvo pasirinkti kaip analizės pagrindas remiantis teoriniais šaltiniais, jų pasireiškimas konfliktinėse situacijose leidžia palyginti tyrimo rezultatus, tiek Čiuladienės, tiek šio tyrimo duomenys rodo, kad nepatenkinti emociniai ir socialiniai poreikiai reikšmingai prisideda prie konfliktų mokyklinėje aplinkoje.

3.2.4 Konfliktų sprendimo strategijos ir jų efektyvumas

Atliekant tyrimą siekta išsiaiškinti, kokias sprendimo strategijas taiko mokiniai sprendžiant konfliktus tarpusavyje ir konfliktus su mokytojais. Taip pat tirta, kokią strategiją renkasi klasės auklėtojas sprendžiant mokinių konfliktus. Analizuojant konfliktus rasta, kad pasirenkamos trys strategijos: vengimo, kovos ir bendradarbiavimo. Po auklėtojo taikytos sprendimo strategijos, stebėta, kokia konflikto baigtis ar konfliktas išspręstas, dalinai išspręstas ar neišspręstas. Po konflikto tarp konfliktavusių dalyvių stebėta, kaip klostosi jų bendravimas. Nuo konflikto iki nustatymo, ar veiksminga sprendimo strategija, pasirinktas trijų savaičių laikotarpis, auklėtojas refleksijas užsirašinėjo dienoraštyje ir analizavo, ar sprendimo strategija buvo veiksminga. Tyrime siekta išsiaiškinti, kokias sprendimo strategijas mokiniai taiko sprenddami konfliktus tarpusavyje bei

konfliktus su mokytojais. Taip pat tiriama kokias strategijas renkasi klasės auklėtojas sprenddamas mokinių tarpusavio ir mokytojų su mokiniiais konfliktus. Analizuojant konfliktus remtasi trimis pagrindinėmis konfliktų sprendimo strategijomis: **vengimo**, **kovos** ir **bendradarbiavimo**. Po kiekvienos auklėtojo taikytos strategijos stebima konflikto baigtis – ar konfliktas išspręstas visiškai, dalinai, ar liko neišspręstas. Dėmesys skiriamas ir tolimesniam konfliktų dalyvių tarpusavio bendravimui – stebėta ar santykiai normalizavosi, išliko formalūs ar išsivystė nauji nesutarimai. Nuo konflikto pradžios iki sprendimo efektyvumo įvertinimo taikomas trijų savaičių laikotarpis, per kurį klasės auklėtojas nuolat fiksavo savo refleksijas dienoraštyje. Dienoraščio įrašų analizė padėjo įvertinti ar pasirinkta sprendimo strategija veiksminga.

Prieduose pateikiamoje lentelėje (žr. priedą Nr. 2) apibendrinta 15 konfliktinių atvejų tarp mokinių analizė. Kiekvienam atvejui aprašyta konflikto situacija, mokinių taikytos sprendimo strategijos, auklėtojo pasirinkta konfliktų sprendimo strategija bei pasiektas rezultatas. Konfliktų analizė atlikta remiantis trimis pagrindinėmis strategijomis: vengimo, kovos ir bendradarbiavimo.

Atlikus tyrimą ir išanalizavus mokinių tarpusavio konfliktų situacijų, paaiškėjo, kad mokiniai tarpusavio konfliktus dažniausiai sprendžia taikydami kovos ir vengimo strategijas. Analizuojant mokinių konfliktų sprendimo būdus, nustatyta, kad dažniausiai buvo taikoma kovos strategija, vengimo strategija pasireiškė retesniuose atvejuose. Kovos strategijos taikymas dažniausiai pasireiškė situacijose, kuriose mokiniai jautėsi įžeisti ar įžeidė kiti, kai kilo noras įrodyti savo tiesą, dominuoti ar ginti savo poziciją neatsižvelgiant į kito nuomonę ir jausmus. Tokie atvejai dažnai eskalavo konfliktą, kėlė papildomų emocinių įtampų ir nevedė prie konstruktyvaus sprendimo. *Pavyzdžiui, konflikte K2 vienas mokinytė pamokos metu išsakė žeminantį komentarą kitam mokiniui. Į tai buvo sureaguota žodine agresija ir fiziniu veiksniu. Abiejų mokinių elgesyje išryškėjo kovos strategijos. Auklėtojas siekė įtraukti abi konfliktuojančias puses į dialogą, akcentavo konstruktyvaus bendravimo svarbą ir paaiškino galimas tokio elgesio pasekmes.. Nors situacija buvo suvaldyta, mokiniai po konflikto vengė artimesnio bendravimo, todėl šis atvejis laikytinas tik iš dalies išspręstu.* Tuo tarpu vengimo strategija pasireiškė situacijose, kai mokiniai vengė tiesioginio susidūrimo su problema, pasitraukė iš konflikto. *Ši situacija atsispindi konflikte K5, kuriame mokiniai nesutarė dėl praktinės užduoties atlikimo. Vienas jų pasirinko atsitraukimo strategiją, vengdamas tolimesnio dialogo, tuo tarpu kitas į situaciją sureagavo kaltinimais. Auklėtojas į konfliktą nesigilino, apsiribodamas raminiu ir mokinių dėmesio nukreipimu į praktinę veiklą. Konfliktas liko neišspręstas – mokiniai toliau vengė vienas kito, o jų tarpusavio bendravimas išliko formalus.* Sprendžiant konfliktus tarp mokinių, auklėtojas taikė dvi strategijas – bendradarbiavimo ir vengimo. Tyrimo duomenys rodo, jog auklėtojo taikytose konfliktų sprendimo strategijose dominavo bendradarbiavimu grįstas modelis. Vengimo strategija buvo pasitelkta mažesniame nagrinėtų atvejų skaičiuje. Bendradarbiavimo strategijos taikymas reiškė aktyvų įsitraukimą į konflikto sprendimą,

siekiant abiejų šalių interesų derinimo, mokinių įtraukimo į pokalbį, situacijos analizavimo ir kompromisų ieškojimo. Ši strategija efektyviausia. *Konflikte K6 mokiniai patyrė įtampą dėl nepagrįstų kaltinimų. Vienas jų kaltino, kitas vengė kontakto. Auklėtojas, išklauses mokinius individualiai, vėliau inicijavo bendrą pokalbį. Ši bendradarbiavimo strategija padėjo atkurti pagarbų bendravimą, o vėliau ir draugišką ryšį. Mokinių santykiai pagerėjo, jie atnaujino bendrą veiklą.*

Tais atvejais, kai auklėtojas taikė bendradarbiavimo strategiją, dauguma konfliktinių situacijų buvo visiškai išspręstos, dalis – išspręstos iš dalies, o tik nedidelė dalis liko neišspręsta. Tuo tarpu vengimo strategija, pasireiškianti pasyvumu, situacijos stebėjimu iš šalies bei sąmoningu nesikišimu, buvo mažiau veiksminga. Vis dėlto kai kuriais atvejais ji taip pat padėjo pasiekti teigiamų rezultatų – dalis konfliktų išsprendė be tiesioginio auklėtojo įsikišimo, tačiau fiksuota ir atveju, kai problema liko neišspręsta arba išspręsta tik iš dalies.

Prieduose pateikiamoje lentelėje (žr. priedą Nr. 2) analizuojamos 15 konfliktinių situacijų, kilusių tarp **mokinių ir mokytojų**. Ši analizė atliekama remiantis mokinių pasakojimais, analizėje pateikiama konflikto situacijos santrauka, mokinio taikyta sprendimo strategija, klasės auklėtojo pasirinkta sprendimo strategija. Taip pat siekta nustatyti ar taikytos auklėtojo strategijos veiksmingos, lentelėje pateikiama konflikto baigtis: ar jis buvo išspręstas, išspręstas dalinai, ar neišspręstas. Tyrimo tikslas – išsiaiškinti, kaip mokiniai reaguoja į konfliktines situacijas su mokytojais, kokias sprendimo strategijas jie renkasi ir kaip sprendžia konfliktą auklėtojas.

Atlikus mokinių konfliktų su mokytojais analizę, nustatyta, kad dažniausiai taikytos mokinių konfliktų sprendimo strategijos kova ir vengimas. Kovos strategija vyravo daugelyje atvejų, *pavyzdžiui, KM1 atveju mokinys susidūręs su griežtomis mokytojo taisyklėmis, taikė kovos strategiją – jis kritikavo mokytoją ir atsisakė ieškoti kompromiso. Tuo tarpu KM5 atveju mokinys išreiškė nepasitenkinimą mokytoju, taikė kovos strategiją, tačiau tai sukėlė tik daugiau įtampos. Tuo tarpu vengimo strategija pasireiškė rečiau, KM4 atveju mokinys nepatenkintas mokytojo sprendimu, nusprendė nespręsti situacijos su mokytoju ir kreipėsi į klasės auklėtoją pagalbos. KM12 atveju, po viešos kritikos pamokos metu, mokinys pasirinko vengimo strategiją – jis nesikalbėjo su mokytoju apie savo nepasitenkinimą, bet papasakojo apie savo jausmus auklėtojui, tikėdamasis paramos ir supratimo. Šie rezultatai rodo, kad mokiniai dažniausiai pasirenka aktyvų arba pasyvų priešinimąsi, taikydami kovos arba vengimo strategijas.*

Tuo tarpu auklėtojas sprendžiant mokinių konfliktus su mokytojais taikė tris skirtingas strategijas: vengimo, kovos ir bendradarbiavimo. Vengimo strategija taikyta retesniais atvejais. Jos veiksmingumas pasirodė vidutinis – dalis konfliktų buvo visiškai išspręsti, dalis išsprendė tik iš dalies, o likusieji liko neišspręsti. *Pavyzdžiui, KM13 atveju auklėtojas, taikęs vengimo strategiją, nors ir išklause mokinį, nesiėmė aktyvių veiksmų situacijai spręsti. Nors konfliktas šiek tiek aprimo, mokinio nusivylimas išliko, o bendradarbiavimas su mokytoju negerėjo. Tuo tarpu KM8 situacijoje,*

kurioje auklėtojas taip pat pasirinko vengimo strategiją, konfliktas išsprendė – mokinys ir mokytojas savarankiškai išsiaiškino vertinimo kriterijus, o situacija neperaugo į ilgalaikę įtampą. Kovos strategija fiksuota pavieniuose atvejuose ir pasirodė mažiausiai veiksminga – dauguma konfliktų nebuvo išspręsti, o likusiuose pavyko pasiekti tik dalinį susitarimą. *Pavyzdžiui, KM5 atveju auklėtojas, taikydamas kovos strategiją, pareikalavo mokinio pasiaiškinimo ir taikė drausmines nuobaudas, tačiau konfliktas neišspręstas, o mokinio elgesys išlieka nepastovus. Taip pat, KM3 atveju mokinys, atsisakęs prisiimti atsakomybę už savo veiksmus ir auklėtojas griežtai laikydamasis taisyklių, nepasiektas konstruktyvus sprendimas, todėl konfliktas buvo išspręstas tik iš dalies.* Šie rezultatai leidžia teigti, kad kovos strategija sprendžiant konfliktus neefektyvi. Dažniausiai klasės auklėtojo taikyta bendradarbiavimo strategija. *Pavyzdžiui, KM4 atveju auklėtojas, taikydamas bendradarbiavimą, empatiją ir aktyvų įsitraukimą, padėjo išspręsti mokinio ir mokytojo konfliktą be tolesnės eskalacijos. Taip pat, KM9 situacijoje auklėtojo taikoma bendradarbiavimo strategija, kurioje jis išklausė mokinį ir padėjo jam pasikalbėti su mokytoju, lėmė greitą ir teigiamą problemos sprendimą, o santykiai su mokytoju liko draugiški. Kitas pavyzdys KM10, kur auklėtojas taikė bendradarbiavimo strategiją – jis išklausė mokinį, skatino dialogą ir padėjo suprasti situaciją. Tai leido ne tik išspręsti nesutarimus, bet ir pagerinti mokinio santykius su mokytoju.* Analizuojant jos taikymo atvejus, pastebima, kad ši strategija buvo efektyviausia: dauguma konfliktų visiškai išspręsti, o likusiais atvejais pavyko pasiekti dalinį problemos sprendimą arba sumažinti konflikto intensyvumą. Taigi, galima daryti išvadą, kad bendradarbiavimas sprendžiant konfliktus duoda geriausius rezultatus.

Analizuojant taikytas konfliktų sprendimo strategijas ir jų efektyvumą paaiškėjo, kad konfliktų eigai ir baigčiai itin reikšmingą įtaką daro ne tik mokinių elgesio modeliai, bet ir klasės auklėtojo įsitraukimas bei pasirinkta sprendimo strategija. Tyrimas parodė, kad mokinių sprendimo strategijos dažnai grindžiamos emociniu atsaku, o ne racionalių problemos sprendimu, todėl jų pasirinkti veiksmai retai užtikrina ilgalaikį konfliktų sprendimą.

Tuo tarpu auklėtojo taikytos strategijos paremtos bendradarbiavimu, leido pasiekti konstruktyvesnių rezultatų ir prisidėjo prie emocinės aplinkos gerinimo klasėje. Pastebėta, kad aktyvus įsitraukimas, empatija ir komunikacijos skatinimas yra esminės prielaidos efektyviam konfliktų suvaldymui. Pasirinkta vengimo sprendimo strategija iš auklėtojo pusės turėjo ribotą poveikį arba dar labiau gilino tarpusavio įtampą.

Apibendrinant galima teigti, jog sėkmingam konfliktų sprendimui mokykloje reikalingas ne tik socialinių įgūdžių ugdymas tarp mokinių, bet ir nuoseklus klasės auklėtojo dalyvavimas, grindžiamas konstruktyvaus dialogo ir abipusės pagarbos principais.

Panašios išvados pateikiamos ir Mahvar, Ashghali Farahani, Aryankhesal (2018) tyrimų apžvalgoje, kurioje pabrėžiama, kad efektyviausios konflikto valdymo strategijos yra grindžiamos

bendradarbiavimu, mokytojų pasirengimu, komunikacijos skatinimu ir pozityviu santykiu su mokiniais. Tyrėjai teigia, kad vengimo ar kovos strategijos nėra rekomenduojamos, nes neskatina ilgalaikių elgesio pokyčių. Šios išvalgos atitinka šio tyrimo rezultatus – auklėtojo bendradarbiavimu grįstos strategijos leido pasiekti konstruktyvesnių rezultatų ir prisidėjo prie emocinės aplinkos klasėje gerinimo.

3.2.5 Klasės auklėtojo taikomas lyderystės modelis konfliktų sprendime

Atliekant tyrimą siekta išsiaiškinti, kokį lyderystės modelį klasės auklėtojas taiko sprendamas mokinių tarpusavio konfliktus bei konfliktus tarp mokinių ir mokytojų. Tyrime analizuojama, kaip auklėtojo elgesys ir priimami sprendimai atitinka skirtingus lyderystės modelius ir kokį vaidmenį jis atlieka konfliktinėse situacijose. Tyrimo metu gilintasi, ar auklėtojo taikomas lyderystės stilius atitinka **transakcinės** lyderystės modelį, grindžiamą aiškiomis taisyklėmis, kontrole ir užduočių vykdymo užtikrinimu, ar **transformacinės** lyderystės modelį, kuris orientuotas į įkvėpimą, palaikymą ir mokinių asmeninį augimą, ar taiko **nesikišimo lyderystės** modelį, pasižymintį minimalia intervencija ir konflikto sprendimo atsakomybės perdavimu mokiniams.

Analizuojant **mokinių tarpusavio konfliktus**, siekiama nustatyti, kokį lyderystės modelį taiko klasės auklėtojas, padėdamas spręsti konfliktus. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad dažniausiai pasitelkiamas transformacinės lyderystės modelis. Šis modelis pasireiškia tuo, kad auklėtojas stengiasi įkvėpti, palaikyti mokinius, skatino bendradarbiavimą, pasitikėjimą ir ugdė mokinių gebėjimą savarankiškai spręsti konfliktines situacijas. Kai kuriais atvejais taikytas lyderystės nesikišant modelis, kai auklėtojas sąmoningai nesikišo į konfliktą, palikdamas mokiniams galimybę patiems ieškoti sprendimo. Toks elgesys suvokiamas, kai pasitikima mokinių gebėjimais, tačiau tam tikrais atvejais gali reikšti ir auklėtojo atsitraukimą. Transakcinės lyderystės modelis, grindžiamas taisyklių laikymusi ir kontrole, pasireiškė pavieniuose atvejuose. Šiuose konfliktuose auklėtojas labiau orientavosi į drausmės palaikymą bei elgesio korekciją, remdamasis formaliosiomis normomis.

K1 *Tarp dviejų mokinių pamokos metu kilo konfliktas dėl užduočių pasiskirstymo, kuris eskalavosi į žodinę agresiją, pašaipas ir agresyvių fizinį kontaktą. Auklėtojas, reaguodamas į situaciją, taikė transformacinės lyderystės modelį. Auklėtojas individualiai išklaušė abi puses, skatino atsakomybę, aiškino konflikto pasekmes ir siekė atkurti tarpusavio santykius.*

K2 *Konfliktas įvyko, kai viena mokinys viešai pasišaipė iš kito mokinio atsiskaitymo metu, o pastarasis sureagavo emociškai ir panaudojo fizinę agresiją. Konflikte pasireiškė patyčių ir agresijos požymiai. Klasės auklėtojas konflikte taikė transformacinės lyderystės modelį. Auklėtojas pastebėjo, kad mokiniai apimti stiprių emocijų, jų santykiuose nėra konstruktyvaus bendravimo, paprašė mokinių nusiraminti. Nusiraminus mokiniams, auklėtojas pokalbio metu mokiniams akcentavo apie*

patyčių patiriamą žalą, skatino mokinius reflektuoti ir skatino dialogą tarp mokinių. Konfliktė auklėtojas veikė, kaip moralinis autoritetas, skatindamas mokinius suprasti jų netinkamą elgesį

K3 Tarp mokinių kilo konfliktas dėl apkalbų. Mokiniai jautėsi įskaudinti ir kaltino vienas kitą dėl skleidžiamo melo. Mokiniai apie šį konfliktą pranešė klasės auklėtojui. Auklėtojas pasirinko taikyti **lyderystės nesikišant** modelį. Auklėtojas neinicijavo dialogo, mokinius informavo, kad į šį konfliktą nesikiš, atsakomybę spręsti konfliktą paliko patiems mokiniams.

K4 Tarp mokinių kilo konfliktas dėl bendrai organizuojamos veiklos mokykloje. Vienas iš mokinių jautėsi įskaudintas, dėl kito mokinio neatliktų jam skirtų pareigų. Apie konfliktą auklėtojas sužinojo po kelių dienų. Šiame konflikte auklėtojas elgėsi kaip **transformacinis** lyderis. Auklėtojas inicijavo pokalbį su mokiniu kuris neatliko paskirtų užduočių, pokalbyje auklėtojas skatino mokinį reflektuoti apie jo poelgi. Auklėtojas paaiškino mokiniui, kad toks jo elgesys jį nuvylė ir jis negali juo pasitikėti, kaip anksčiau.

K5 Mokiniai nesutarė dėl užduoties atlikimo eigos, galutinis rezultatas mokiniams nepavyko. Mokiniai konflikto metu kaltino vienas kitą, ginčijosi. Auklėtojas mokiniams liepė nustoti ginčytis, nesigilino į mokinių tarpusavio santykius, neskaito mokinių refleksijos. Jis elgėsi formaliai ir liepė mokiniams susitelkti į užduotį, o ne į ginčą. Auklėtojo elgesys atitiko **transakcinės** lyderystės modelį.

K6 Tarp dviejų mokinių kilo konfliktas dėl nepagrįstų kaltinimų. Konfliktas sukėlė stiprias emocijas. Auklėtojas išklauė mokinius, skatino tarpusavio pasitikėjimo atkūrimą. Auklėtojas nesistengė ieškoti kaltų, o su mokiniais kalbėjo apie vertybes, pagarbą ir draugišką bendravimą. Toks auklėtojo elgesys rodo, kad jis vadovavosi **transformacinės** lyderystės principais.

K7 Konfliktas įvyko pamokoje, kai mokiniai atliko bendrą praktinę užduotį. Mokinys A kaltino mokinį B dėl prastai atliekamo darbo ir neatsakingo elgesio. Mokinys B jautėsi nepagrįstai kaltinamas, konfliktas pasireiškė stipriomis emocijomis ir viešu ginču. Auklėtojas išklauė konfliktą sąmoningai nesikišo į konfliktą, leido patiems mokiniams ieškoti konflikto sprendimo. Auklėtojas neinicijavo pokalbio tarp mokinių. Auklėtojo elgesys šiame konflikte atitinka **lyderystės nesikišant** modelį.

K8 Tarp dviejų mokinių kilo konfliktas, susijęs su patyčiomis ir neigiamą reakcija į tarpusavio bendravimą. Auklėtojas šioje situacijoje elgėsi kaip **transformacinis** lyderis – individualiai išklauė abi puses, skatino mokinius reflektuoti savo elgesį ir įsijausti į kito situaciją. Vietoj kaltinimų ar formalaus drausminimo, auklėtojas paaiškino pagarbos, saugumo ir emocijų valdymo svarbą.

K9 Tarp mokinių kilo konfliktas. Mokinys A jautėsi pažemintas mokinio B. Mokinys B teigė gynęs mokinį C nuo patyčių. Konfliktas peraugo į stiprias neigiamas emocijas. Auklėtojas sužinojęs apie šį konfliktą pasikvietė kiekvieną konflikto dalyvį individualiam pokalbiui. Po individualių pokalbių su mokiniams, auklėtojas per klasės valandėlę skatino mokinius reflektuoti apie vertybes, pagarbą ir atsakomybę už savo veiksmus. Auklėtojo elgesys atitiko **transformacinės** lyderystės modelį, nes jis neapsiribojo formalia reakcija ar momentiniu situacijos suvaldymu.

K10 Tarp mokinių kilo konfliktas mokiny A jautėsi pažemintas mokinio B dėl jo viešų komentarų bendraklasiams girdint. Konflikte jautėsi emocinė įtampa. Auklėtojas po mokinių konflikto inicijavo pokalbį tarp mokinių. Pokalbio metu auklėtojas mokiniams pabrėžė tarpusavio pagarbą, bendravimo svarbą ir patyčių žalą. Auklėtojas šiame konflikte taikė **transformacinės** lyderystės modelį, nes skatino pokalbį, leido mokiniams reflektuoti.

K11 Klasėje kilo konfliktas tarp dviejų mokinių dėl renginio organizavimo mokykloje. Mokiniai jautėsi neįvertinti, neišgirsti vienas kito. Auklėtojas pakvietė mokinius bendram pokalbiui. Pokalbio metu skatino mokinius bendradarbiauti ir gerbti vienas kito nuomonę, paaiškino bendrų sprendimų svarbą. Auklėtojas taikė **transformacinės** lyderystės modelį, siekdamas ne tik išspręsti konfliktą, bet ir ugdyti mokinių gebėjimą bendradarbiauti.

K12 Pamokoje tarp dviejų mokinių įsiplieskė konfliktas dėl mokinio A išreikštos pašaipios frazės mokiniui B. Mokiny B sureagavo emociškai ir atsakė įžeidžiančiu komentaru. Auklėtojas sužinojęs apie šį konfliktą tarp mokinių, pasikvietė mokinius bendram pokalbiui. Auklėtojas pokalbio metu pabrėžė pagarbos svarbą, skatino reflektuojant įsijausti į vienas kito padėtį konflikto metu. Šiame konflikte auklėtojas taikė **transformacinį** lyderystės modelį, nes nesiekė tik išspręsti konflikto, bet skatino kiekvieną mokinį suprasti netinkamą elgesį vienas kito atžvilgiu.

K13 Tarp dviejų mokinių kurie mokykloje bendravo artimai, kilo konfliktas dėl skirtingų taisyklių suvokimo pamokoje. Auklėtojas pastebėjo mokinių santykių pasikeitimą, tarp mokinių bendravimas atšalo. Auklėtojas taip pat apie konfliktą sužinojo iš kitų mokinių. Auklėtojas paskatino individualius pokalbius su mokiniams. Po individualių pokalbių auklėtojas inicijavo bendrą pokalbį su mokiniams. Auklėtojas taikė **transformacinės** lyderystės principus, mokiniams pokalbio metu akcentavo draugystės svarbą, pagarbą, skatino mokinių refleksiją pokalbio metu.

K14 Mokiniai A ir B sukonfliktavo, mokiny A manė, kad mokiny B netinkamai bendrauja su kitais mokyklos mokiniams, mokiny A jautėsi atstumtas ir ignoruojamas. Mokinių konfliktas išaugo į emocinę įtampą. Mokiny A apie konfliktą papasakojo klasės auklėtojui. Auklėtojas sužinojęs apie konfliktą, pakvietė mokinius bendram pokalbiui. Skatino mokinius reflektuoti apie savo patirtus jausmus. Tokiu būdu auklėtojas elgėsi kaip **transformacinis** lyderis – padėjo mokiniams reflektuoti savo elgesį, skatino asmeninį augimą ir stiprino mokinių tarpusavio santykius.

K15 Konfliktas kilo, kai du mokiniai A ir B turėjo atlikti bendrą užduotį. Mokiny A manė, kad kitas dirba netvarkingai ir neatsakingai, todėl jis garsiai išsakė kritiką. Mokiny B jautėsi pažemintas, nes jo manymu, kritiką buvo galima išsakyti švelniau. Auklėtojas išklaušė mokinio B nusiskundimą, po pokalbio su mokiniu B auklėtojas pasikalbėjo ir su mokiniu A. Vietoje to, kad auklėtojas taikytų griežtas priemones ar ieškotų kaltininko, jis siekė suprasti abiejų mokinių pozicijas. Po individualių pokalbių, auklėtojas organizavo bendrą pokalbį, kuriame padėjo mokiniams išsakyti savo jausmus ir paskatino ieškoti tarpusavio supratimo. Tokiu elgesiu auklėtojas veikė kaip **transformacinis** lyderis

– jis skatino empatiją, mokė konstruktyvaus bendravimo ir padėjo abiem mokiniams priimti atsakomybę už savo elgesį.

Analizuojant **mokinių konfliktus su mokytojais**, dėmesys skiriamas klasės auklėtojo vaidmeniui ir taikomai lyderystės kryptims. Konfliktai tarp mokinių ir mokytojų reikalauja jautraus ir apgalvoto tarpininkavimo, todėl auklėtojo reakcijos pobūdis gali turėti tiesioginę įtaką konflikto sprendimui bei mokinių emocinei savijautai. Tyrimo duomenimis, dažniausiai auklėtojas taikė transformacinės lyderystės modelį. Šiuo modeliu grindžiama lyderystė pasireiškė nuoširdžiu domėjimusi mokinio jausmais, skatinimu reflektuoti savo elgesį, ieškojimu gilesnių konflikto priežasčių ir dialogo kūrimu. Tokiais atvejais auklėtojas ne tik padėjo mokiniui pažvelgti į situaciją iš platesnės perspektyvos, bet ir siekė ugdyti pasitikėjimą, pagarbą bei atsakomybę. Transakcinės lyderystės modelis taikomas tais atvejais, kai akcentuotas taisyklių laikymasis, elgesio pasekmės ir aiški mokinio atsakomybė. Šiuo atveju svarbiausias vaidmuo tenka kontrolei, o ne emocinei ar vertybinei konfliktų analizei. Taip pat fiksuotas lyderystės nesikišant modelis. Tokiose situacijose auklėtojas laikėsi pasyvesnio vaidmens, nurodydamas, jog neturi galios keisti mokytojo sprendimų ir palikdamas konfliktą spręsti pačiam mokiniui.

KM1 Konfliktas kilo tarp mokinio ir mokytojo dėl atsiskaitymo taisyklių. Mokinys atvyko į pamoką pavėlavęs dėl asmeninių priežasčių. Mokytojas mokiniui skyrė tiek pat laiko atlikti užduočiai, kiek ir jo bendraklasiams. Mokinys manė, kad jam mokytojas skirs daugiau laiko atlikti užduočiai, bet mokytojas nesutiko. Tarp mokytojo ir mokinio kilo konfliktas. Mokinys nusprendė kreiptis į klasės auklėtoją, dėl jo manymu neteisingo mokytojo elgesio. Auklėtojas išreiškė poziciją, kad mokytojo sprendimas sąžiningas, nes visiems sąlygos taikytos vienodos. Taip pat auklėtoja pabrėžė mokiniui, kad jis turi rodyti iniciatyvą ir iš anksto informuoti mokytoją apie neatvykimą. Auklėtojas šiuo atveju taikė **transakcinės** lyderystės modelį. Auklėtojas laikėsi taisyklių, pabrėžė atsakingumą ir objektyvumą, nesuteikė mokiniui emocinio palaikymo kurio tikėjosi mokinys.

KM2 Konfliktas kilo dėl mokinio pavėlavimo į pamoką. Mokytojas mokinio manymu užgauliai pakomentavo mokinio elgesį. Mokinys sureagavo emocingai. Sužinojęs auklėtojas apie įvykusį konfliktą, suorganizavo pokalbį su mokiniu, kurio metu klasės auklėtoja reikalavo atsiprašyti mokytojo, informavo apie pasekmes. Auklėtojas šiame konflikte pasirinko taikyti **transakcinės** lyderystės modelį, sureagavo griežtai į mokinio elgesį, nesigilino į mokinio emocinę būklę.

KM3 Konfliktas kilo, kai mokinys sutiko mokytoją, kurio pamokoje nedalyvavo. Mokytojas pasiteiravo mokinio dėl kokių priežasčių mokinys nedalyvavo pamokoje. Mokinys griežtu tonu atsakė, kad nenori aiškintis mokytojui. Sužinojęs auklėtojas apie konfliktą taikė **transakcinės** lyderystės modelį. Auklėtojas sureagavo remdamasis taisyklėmis, drausmino mokinį aiškindamas jo netinkamo elgesio pasekmes. Auklėtojo elgesys nukreiptas į drausmę, o ne į dialogą aiškinantis mokinio jausmus.

KM4 Konfliktas įvyko, kai mokinys atėjo į pamoką jausdamasis blogai, bet mokytojas reikalavo atlikti užduotis. Mokinys informavo mokytoją, kad prastai jaučiasi dėl sveikatos būklės, tačiau mokytojas nepatikėjo mokiniu ir prašė atlikti užduotis. Mokinys pertraukos metu kreipėsi į auklėtoją, auklėtojas patikėjo mokiniu. Auklėtojas šiame konflikte pasirinko taikyti **transformacinės** lyderystės modelį, jis sureagavo empatiškai, išklause mokinį ir priėmė sprendimą atsižvelgdamas į mokinio savijautą.

KM5 Konfliktas kilo, kai mokinys per pamoką užsiėmė pašalinėmis veiklomis, o mokytojas pareikalavo liautis. Mokinys emocionaliai reagavo į mokytojo nurodymus. Po pamokos mokytojas informavo klasės auklėtoją apie incidentą. Auklėtojas griežtai sureagavo, paprašė mokinio pasiaiškinti, įspėjo apie galimą svarstymą dėl jo elgesio mokykloje ir skyrė drausminę nuobaudą. Šiame konflikte auklėtojas taikė **transakcinės** lyderystės modelį.

KM6 Konfliktas kilo pamokoje, kai mokinys suabejojo, kodėl vieni mokiniai turi atlikti užduotis, o kiti ne. Mokytojas sureagavo griežtai, mokinys supyko, atsisakė dirbti, vartojo necenzūrinius žodžius ir išėjo iš klasės. Vėliau kreipėsi į auklėtoją, išsakė savo poziciją. Auklėtojas išklause, paaiškino, kad mokinio elgesys netinkamas, paragino atsiprašyti mokytojo. Pokalbio metu buvo ieškoma sprendimo, kuris padėtų atkurti santykį ir išlaikyti pagarbą, mokinys atsiprašė mokytojo. Auklėtojo taikytas lyderystės modelis – **transformacinė** lyderystė. Nors mokiniui paaiškintas jo netinkamas elgesys, auklėtojas siekė ne bausti, o padėti suprasti situaciją, išlaikyti dialogą ir stiprinti mokinio savivoką.

KM7 Konfliktas įvyko pamokos metu, kai mokinys nespėjo atlikti užduočių tokiu tempu, koku jos buvo pateikiamos. Mokinys bandė išsakyti, kad jam sunku suspėti, tačiau mokytojas į tai reagavo griežtai, nurodė dirbti kaip visi mokiniai. Mokinys pasijuto nesuprastas ir nusprendė užduočių neatlikti. Po pamokos kreipėsi į auklėtoją, tikėdamasis palaikymo, tačiau auklėtojas informavo, kad ugdymo metodai yra mokytojo atsakomybė, o pamokos metu privaloma laikytis taisyklių. Auklėtojo taikytas lyderystės modelis – **lyderystė nesikišant**. Auklėtojas nesiėmė tarpininkavimo, nesigilino į mokinio patiriamą sunkumą, rėmėsi formaliu požiūriu.

KM8 Konfliktas kilo po atsiskaitymo, kai mokinys pasijuto nesąžiningai įvertintas, lyginant su kitu klasės mokiniu. Mokinys išsakė mokytojui priekaištus dėl vertinimo, prašė perrašyti darbą, tačiau mokytojas nesutiko ir nepaaiškino užduoties klaidų. Mokinys nusivylė, pasijuto nesuprastas, todėl kreipėsi į auklėtoją, tikėdamasis pagalbos. Auklėtojas taikė **transformacinės** lyderystės modelį. Auklėtojas išklause, skatino spręsti situaciją konstruktyviai, pasiūlė mokiniui pačiam kreiptis į mokytoją dėl paaiškinimo ir išreikšti pasirengimą padėti, jei prireiks. Tokiu būdu mokiniui buvo suteiktas emocinis palaikymas ir ugdomas atsakingas problemų sprendimas.

KM9 Konfliktas kilo, kai mokinys pavėlavo į pamoką ir sulaukė griežtos mokytojo reakcijos. Mokinys bandė paaiškinti vėlavimo priežastį, tačiau jam nebuvo suteikta galimybė pasisakyti. Jautėsi neteisingai apkaltintas ir viešai sudrausmintas, nors pavėlavo ne savo noru. Apie šį konfliktą

informavo klasės auklėtoją klasės valandėlės metu. Auklėtojas taikė **transformacinės** lyderystės modelį. Auklėtojas empatiškai išklausė, pripažino mokinio emocijas, suprato situacijos sudėtingumą ir pasiūlė praktiškų sprendimų, kaip ateityje išvengti panašių nesusipratimų.

KM10 Konfliktas įvyko, kai mokinys tikėjosi būti paskirtas organizatoriumi organizuojant veiklą mokykloje tačiau išgirdo, kad šią užduotį atliks kitas mokinys. Mokinys nusivylė, liūdėjo, jautėsi neįvertintas. Mokinys apie šį konfliktą papasakojo klasės auklėtojui, apie savo jausmus ir nusivylimą. Auklėtojas suprato, kad ši situacija mokiniui svarbi ir paskatino jį patį kreiptis į mokytoją, jei nori prisidėti prie organizuojamos veiklos. Auklėtojo taikytas lyderystės modelis – **transformacinė** lyderystė. Auklėtojas pastebėjo mokinio emocinę būklę, skatino jį veikti savarankiškai, palaikė ir paskatino išsakyti savo poreikius.

KM11 Konfliktas kilo, kai mokinį mokytojas sukritikavo viešai dėl pamokų nelankomumo. Mokytojo išsakyti žodžiai viešai sukėlė mokiniui gėdos jausmą, pyktį ir emocinį diskomfortą. Apie šią situaciją papasakojo auklėtojui, ieškodamas supratimo ir palaikymo. Auklėtojas pasirinko taikyti **transformacinę** lyderystę. Auklėtojas išklausė, suprato mokinio jausmus ir padėjo pažvelgti į situaciją konstruktyviai. Paskatino sutelkti dėmesį į tai, ką galima keisti – ugdyti atsakomybę ir siekti pokyčių pačiam.

KM12 Konfliktas kilo pamokos metu, kai mokinys trumpai pasikalbėjo su klasioku, o mokytojas jį griežtai sudrausmino visos klasės akivaizdoje. Mokinys jautėsi nesąžiningai apkaltintas, pažemintas ir nesuprastas, nes jo nuomone situacija nebuvo tokia rimta. Po pamokos kreipėsi į auklėtoją tikėdamasis palaikymo, tačiau išgirdo iš auklėtojo, kad mokytojas tiesiog norėjo palaikyti tvarką. Auklėtojas išklausė, tačiau nesivėlė į situacijos sprendimą ir pateisino mokytojo elgesį. Konflikto sprendimas įvyko tarp mokinio ir mokytojo, o auklėtojo vaidmuo liko pasyvus. Auklėtojo taikytas lyderystės modelis – **lyderystė nesikišant**.

KM13 Konfliktas kilo po atsiskaitymo, kai mokinys pasijuto neteisingai įvertintas, dėl jo manymu per sunkių užduočių. Mokinys atsiskaitymo metu nesugebėjo atlikti užduočių, nes jos atrodė neaptartos pamokų metu. Mokinys gavo neigiamą pažymį, o mokytojas atsisakė leisti mokiniui perrašyti užduotį. Mokinys jautėsi pažemintas, supykęs ir nusivylęs, kad į jo pastangas neatsižvelgta. Nusprendė apie situaciją pasikalbėti su auklėtoju. Auklėtojas išklausė, bet pabrėžė, jog mokytojas pats sprendžia kokiais užduotimis pateikti ir kaip vertinti darbus. Auklėtojo taikytas lyderystės modelis – **lyderystė nesikišant**. Nors auklėtojas išklausė, bet nesivėlė į konflikto sprendimą, neinicijavo dialogo tarp mokinio ir mokytojo.

KM14 Konfliktas įvyko pertraukos metu, kai mokinį sudrausmino mokytojas dėl jo manymu nereikšmingo elgesio. Mokinys jautėsi neteisingai apkaltintas ir įskaudintas, nes jo vertinimu situacija sureikšmintą. Po įvykio mokinys nusprendė pasikalbėti su auklėtoju, tikėdamasis supratimo

*ir palaikymo. Auklėtojas išklaušė, bet akcentavo taisyklių laikymosi ir saugumo svarbą, neinicijavo konflikto sprendimo. Auklėtojo taikytas lyderystės modelis – **lyderystė nesikišant**.*

KM15 *Konfliktas kilo dėl mokinio patiriamo spaudimo ruošiantis papildomai veiklai. Mokinys džiaugėsi pasiūlymu dalyvauti, tačiau vėliau pasiruošimas tapo įtemptas. Mokinio manymu mokytojas kėlė per griežtus reikalavimus, kurie sukėlė emocinį diskomfortą. Mokinys pasijuto neįvertintas, ėmė vengti pasiruošimo veiklų. Mokinys apie šią situaciją papasakojo auklėtojui. Auklėtojas pasirinko taikyti **transformacinės** lyderystės modelį. Auklėtojas inicijavo pokalbį, išklaušė mokinį, suprato jo emocijas ir paskatino sąmoningai apsispręsti ar tęsti veiklą. Akcentavo, kad svarbiausia mokinio gerovė, o sprendimas turi būti priimtas be išorinio spaudimo.*

Analizuojant konfliktus siekta išsiaiškinti, kokį lyderystės modelį klasės auklėtojas pasitelkia sprenddamas konfliktus, kilusius tiek tarp mokinių tarpusavyje, tiek tarp mokinių ir mokytojų. Analizuojant konfliktines situacijas siekiama įvertinti, kokį vaidmenį atlieka auklėtojas skirtinguose kontekstuose, kaip jis reaguoja į konfliktus ir kokiomis priemonėmis siekia atkurti tarpusavio santykius bei emocinę pusiausvyrą. Tyrime išryškėjo, kad klasės auklėtojo taikomi lyderystės modeliai įvairūs ir priklauso nuo konflikto pobūdžio, situacijos sudėtingumo, mokinių emocinės būklės bei pačio auklėtojo gebėjimų.

Transformacinės lyderystės modelis dažniausiai taikomas tiek mokinių tarpusavio konfliktuose, tiek konfliktuose tarp mokinių ir mokytojų. Šis lyderystės modelis dažniausiai identifikuotas mokinių tarpusavio konfliktų sprendimo atvejuose. Taip pat jis gana dažnai pasireiškė ir konfliktų tarp mokinių bei mokytojų analizėje, nors pastaruoju atveju buvo taikomas kiek rečiau. Transformacinės lyderystės esmė – įkvėpimas, palaikymas, individualus požiūris į mokinį, pastangos suprasti situacijos priežastis ir padėti mokiniui augti emociškai bei socialiai. Tokiais atvejais auklėtojas ne tik sprendžia konkretų nesutarimą, bet ir formuoja vertybes, skatina mokinius reflektuoti, įsijausti į kito poziciją, prisiimti atsakomybę už savo elgesį ir mokytis iš konflikto. Pastebėta, kad šio modelio taikymas pasireiškė, kai konfliktas susijęs su emociniu įskaudinimu, vertybiniais nesutarimais ar sudėtingais santykiais.

Transakcinės lyderystės modelis, grindžiamas taisyklių laikymusi, kontrole, elgesio stebėseną ir drausminėmis priemonėmis, dažniau taikytas sprendžiant konfliktus tarp mokinių ir mokytojų. Mokinių tarpusavio konfliktų kontekste šis modelis pasitelktas retais atvejais. Šio modelio taikymas pasireiškė griežta reakcija į mokinio netinkamą elgesį, priminimu apie taisykles, atsakomybę ir galimas pasekmes. Šiuo atveju auklėtojo vaidmuo formalus autoriteto, kuris remiasi institucine galia ir siekia palaikyti drausmę. Tačiau transakcinė lyderystė pasirodė veiksminga tais atvejais, kai reikėjo greitai stabilizuoti situaciją arba kai mokinių elgesys netinkamas ir reikėjo reaguoti nedelsiant.

Lyderystės nesikišant modelis dažniau pasireiškė konfliktų tarp mokinių ir mokytojų sprendimo atvejuose. Mokinių tarpusavio konfliktuose šis modelis taikytas rečiau. Šiuo atveju auklėtojas dažniausiai neinicijuodavo konflikto sprendimo, nesivėlė į aktyvų tarpininkavimą, o atsakomybę spręsti situaciją palikdavo mokiniui arba mokytojui. Konfliktuose tarp mokinių ir mokytojų šis modelis dažnai pasireiškė, kai auklėtojas deklaravo neturįs kompetencijos kištis į kitų mokytojų darbo metodus ar sprendimus.

Transformacinės lyderystės modelis dažniausiai pasireiškė sprendžiant konfliktus. Šis modelis pasižymėjo auklėtojo pastangomis įsiklausyti, palaikyti, skatinti refleksiją bei ugdyti pasitikėjimu grįstus ryšius. Šiuose atvejuose auklėtojas veikė kaip mentorius, padedantis mokiniams ne tik išspręsti konfliktą, bet ir mokytis iš jo. Tokie gebėjimai, kaip pažymima ir kitų autorių darbuose, yra siejami su transformacine lyderyste. Pavyzdžiui, Nedzinskaitės ir Barkauskaitės (2017) tyrime išskiriami gebėjimai, būtini mokytojo veiklai: ugdyti mokinius bendradarbiauti, įkvėpti juos siekti aukštesnių tikslų, atpažinti individualius poreikius bei skatinti savarankišką mokymąsi. Transakcinė lyderystė labiau tinkama aiškių ribų nustatymui, o lyderystė nesikišant efektyvi tik tada, kai mokiniai geba savarankiškai, konstruktyviai spręsti problemas.

Atlikus kokybinį tyrimą, kuriame analizuota 30 konfliktinių situacijų, paaiškėjo, kad paauglių konfliktai ugdymo aplinkoje dažniausiai kyla dėl nepatenkintų emocinių ir socialinių poreikių, netinkamos komunikacijos ir skirtingų vertybinių nuostatų. Konfliktų priežastys tarp mokinių ir tarp mokinių bei mokytojų daugiausia susijusios su santykių problemomis, struktūros netikslumais, informacijos trūkumu ir skirtingais interesais. Tyrimas atskleidė, kad mokinių tarpusavio konfliktuose dažniausiai pasireiškė susidūrimo lygis, o tarp mokinių ir mokytojų – susidūrimo ir trinties lygiai. Analizuojant mokinių poreikius konfliktų metu, nustatyta, kad dominuoja pripažinimo, saugumo, saugumo ir afiliacijos poreikiai. Šių poreikių frustracija dažnai tampa konfliktų eskalacijos priežastimi. Tyrimo duomenys rodo, kad mokiniai, spręsdami konfliktus, dažniausiai taiko kovos arba vengimo strategijas, o klasės auklėtojo taikomos bendradarbiavimo strategijos dažniausiai lemia sėkmingesnę konfliktų sprendimą.

Tyrimo metu nustatyta, kad klasės auklėtojas dažniausiai remiasi transformacinės lyderystės modeliu, kuris orientuotas į mokinių palaikymą, pasitikėjimo ugdymą ir konstruktyvaus dialogo skatinimą. Rečiau taikytas transakcinės lyderystės modelis ir lyderystės nesikišant modelis. Auklėtojo lyderystės modelio pasirinkimas turėjo tiesioginę įtaką konfliktų eigai ir jų sprendimo kokybei. Tyrimo rezultatai leidžia daryti išvadą, kad aktyvus klasės auklėtojo įsitraukimas, orientuotas į dialogą ir emocinį palaikymą, padeda efektyviau spręsti konfliktus ir gerina ugdymo aplinką.

REFLEKSIJA

Pradėdama šį tyrimą tikėjausi, kad darbo procesas bus nuoseklus ir sklandus, tačiau netrukus susidūriau su iššūkiais, pareikalavusiais tiek emocinių, tiek profesinių pastangų. Konfliktų analizė ir jų sprendimo reflektavimas paskatino atidžiau pažvelgti į savo, kaip auklėtojos veiklą ir įvertinti taikytas sprendimo strategijas. Stebint konfliktines situacijas bei jas analizuojant refleksiniame dienoraštyje, teko pripažinti, kad ne visada pasirinkti sprendimo būdai buvo tinkamiausi. Šis suvokimas buvo emociškai sudėtingas, tačiau tapo svarbia sąlyga profesiniam augimui.

Tyrimo metu mano požiūris į konfliktus keitėsi. Konfliktus pradėjau suvokti ne kaip trikdžius, kuriuos reikia skubiai pašalinti, bet kaip natūralią ugdymo proceso dalį, leidžiančią mokiniams ugdyti bendravimo, emocijų valdymo ir problemų sprendimo gebėjimus. Šio tyrimo metu keitėsi mano požiūris į konfliktus – pradėjau ieškoti sprendimo būdų, orientuotų į ilgalaikį tarpusavio santykių stiprinimą, o ne tik į greitą konfliktinių situacijų suvaldymą.

Dienoraščio pildymas tapo svarbiu savirefleksijos įrankiu. Sistemingas konfliktinių situacijų fiksavimas ir analizė leido ne tik geriau suprasti, kaip kito mano taikomos sprendimo strategijos, bet ir aiškiau įvertinti jų efektyvumą. Refleksijos procesas padėjo ugdyti emocinį atsparumą, skatino lankstumą ir sąmoningumą, sprendžiant įvairias ugdymo aplinkoje kylančias problemas.

Šis tyrimas ne tik praplėtė mano profesines žinias apie konfliktų dinamiką ir lyderystės reikšmę ugdymo procese, bet ir sustiprino gebėjimą reflektuoti, kritiškai vertinti savo veiklą ir tikslingai siekti pozityvių pokyčių klasėje. Įgytą patirtį vertinu kaip svarbų indėlį į mano profesinį tobulėjimą, stiprinant klasės auklėtojos kompetencijas.

Planuoju ir toliau taikyti reflektavimo, sąmoningo konfliktų sprendimo ir lyderystės principus savo pedagoginėje veikloje, siekdama stiprinti klasės bendruomenės darną ir kiekvieno mokinio emocinį saugumą. Ateityje planuoju tęsti refleksinio dienoraščio pildymą, fiksuodama sudėtingesnes ar reikšmingesnes konfliktines situacijas, kad galėčiau nuolat analizuoti savo veiklą ir kryptingai tobulinti taikomas sprendimo strategijas.

IŠVADOS

1. Lyderystė ugdymo procese suprantama kaip pedagogo gebėjimas daryti pozityvią įtaką bendruomenei, telkti ją bendriems tikslams, užtikrinti emocinį saugumą bei konstruktyvų bendravimą. Literatūros analizė atskleidė, kad efektyviausia pedagoginėje veikloje laikoma transformacinė lyderystė, pasižyminti pasitikėjimu ir bendradarbiavimu. Mokytojo kaip lyderio vaidmuo apima ne tik ugdymo proceso organizavimą, bet ir vertybinį orientavimą, emocinės aplinkos kūrimą, aktyvų reagavimą į konfliktines situacijas.
2. Literatūroje paauglių konfliktų priežastys dažniausiai siejamos su asmenybės raidos ypatumais, augančiu savarankiškumo poreikiu, emociniu nestabilumu bei socialinių santykių sudėtingumu. Konfliktai kyla, kai paaugliai nesugeba tinkamai išreikšti jausmų ar interesų, o bendraamžių ar mokytojų veiksmai suvokiami kaip grėsmė jų savivertei ar laisvei. Konfliktų raiškos formos gali būti įvairios: nuo žodinių susidūrimų ar emocinių protrūkių iki pasyvaus pasipriešinimo, ignoravimo ar grupinio atstūmimo.
3. Tyrimo duomenys atskleidė, kad paauglių tarpusavio konfliktai dažniausiai kilo dėl grupinių susiskaldymų, patyčių ar užgaulaus bendravimo, o konfliktai tarp mokinių ir mokytojų – dėl mokinių nepaklusnumo, neigiamų emocinių reakcijų ar mokytojų elgesio, kurį mokiniai suvokė kaip neteisingą. Konfliktų raiška pasireiškė tiek atvira konfrontacija, tiek pasyviu pasipriešinimu, atsitraukimu ar ignoravimu. Klasės auklėtojas, remdamasis lyderystės principais, ėmėsi tarpininko vaidmens – analizavo situacijas, inicijavo individualius ir grupinius pokalbius, padėjo mokiniams įvardyti jausmus bei skatino abipusį supratimą. Tyrimas parodė, kad tokios intervencijos padėjo ne tik išspręsti konkrečius nesutarimus, bet ir stiprinti klasės bendruomeniškumą.

REKOMENDACIJOS

Mokyklos administracijai:

- Atsižvelgiant į tyrimo rezultatus, rekomenduojama kryptingai ugdyti klasių auklėtojų transformacinės lyderystės kompetencijas. Tyrimas parodė, kad būtent transformacinė lyderystė – pagrįsta įkvėpimu, palaikymu, mokinių emocinių poreikių supratimu ir bendradarbiavimo skatinimu - veiksmingiausia. Siūloma organizuoti mokymus, kuriuose klasių auklėtojai būtų rengiami: efektyviai taikyti dialogo ir emocinio palaikymo metodus konfliktinėse situacijose, skatinti mokinių refleksiją ir tarpusavio supratimą, ugdyti pasitikėjimu grindžiamus santykius klasės bendruomenėje
- Ugdymo įstaigoje taikyti konfliktų sprendimo mokymus mokiniams. Didžioji dalis konfliktų kilo dėl bendravimo įgūdžių stokos, emocijų nesuvaldymo ir nesusipratimų. Rekomenduojama organizuoti praktinius užsiėmimus, kurių metu mokiniai mokytųsi atpažinti konfliktines situacijas, valdyti emocijas, spręsti nesutarimus konstruktyviai bei gerbti kito nuomonę.
- Stiprinti klasių auklėtojų kompetencijas refleksijos srityje. Auklėtojo vedamas refleksinis dienoraštis atskleidė svarbią informaciją apie konfliktų eigą, mokinių emocijas ir taikytų sprendimo strategijų efektyvumą. Rekomenduojama skatinti refleksijos taikymą kaip kasdienę auklėtojų praktiką – tai padėtų greičiau pastebėti pasikartojančias konfliktų priežastis, teisingai taikyti sprendimo strategijas ir analizuoti konfliktų dinamiką.

Mokytojams:

- Skatinti atvirą dialogą tarp mokytojų ir mokinių. Tyrime nustatyta, kad dalis konfliktų tarp mokinių ir mokytojų kyla dėl neiškomunikuotos arba klaidingai interpretuotos informacijos. Rekomenduojama taikyti refleksiją pamokose, kur mokiniai galėtų išsakyti savo nuomonę, o mokytojai – paaiškinti savo sprendimus, skatindami tarpusavio supratimą.
- Aptarti konfliktus klasės valandėlių metu. Klasės valandėlių metu tikslinga aptarti aktualius konfliktus su mokiniiais, analizuoti kilusių situacijų priežastis ir sprendimo būdus, taip ugdant jų savirefleksiją, atsakomybę bei konfliktų prevenciją.

Mokiniams:

- Tyrimo duomenys rodo, kad daugelis konfliktų tarp mokinių kyla dėl neišgirstų emocijų ir socialinių poreikių bei netinkamos komunikacijos. Siekiant išvengti konfliktų ir juos konstruktyviai spręsti, rekomenduojama ugdyti gebėjimą atvirai, bet pagarbiai išsakyti savo jausmus, aktyviai klausytis kitų nuomonės, ieškoti bendrų sprendimų, o ne taikyti kovos ar vengimo strategijas. Kuo daugiau dėmesio skiriama tarpusavio supratimui ir dialogui, tuo didesnė tikimybė išlaikyti pagarbius ir draugiškus santykius.

LITERATŪRA

1. Abdul Aziz, R., Noranee, S., Hassan, N., Hussein, R. ir Domnic Jacob, G. (2021). The influence of leader power on interpersonal conflict in the workplace. *Journal of international business, economics and entrepreneurship*, 6(1), 87-93. Prieiga per internetą: <https://ir.uitm.edu.my/id/eprint/71037/1/71037.pdf>
2. Andakulova, Y. (2021). Benefits of conflict. *Academia Letters*. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/352786907_Benefits_of_Conflict
3. Atkočiūnienė, Z., Siudikienė, D. ir Girnienė, I. (2019). Inovatyvios lyderystės vaidmuo žinių valdymo ir inovacijų kūrimo procesuose šiuolaikinėje organizacijoje. *Informacijos mokslai*, 86, 68-97. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/338251864_The_Role_of_Leadership_in_the_Knowledge_Management_and_Innovation_Processes_in_a_Modern_Organization
4. Bagdžiūnienė, D. (2008). *Konfliktai organizacijose ir jų valdymas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
5. Baravykaitė-Dagienė, A. ir Burvytė, S. (2019). Pedagogų nuostatos dėl komandinės lyderystės raidos ikimokyklinio ugdymo įstaigų projektinėje veikloje. *Socialinis Ugdymas*, 52(2), 37–53. Prieiga per internetą: <https://portalcris.vdu.lt/server/api/core/bitstreams/60751bf3-c79d-42e9-af44-412f37f9ed91/content>
6. Behal, B. (2024). *Conflict management among adolescents: A study on their conflict resolution strategies and perceived role efficacy of teachers*. Doctoral dissertation, Banaras Hindu University. Shodhganga. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/381116256_Conflict_Management_Among_Adolescents_A_Study_on_their_Conflict_Resolution_Strategies_and_Perceived_Role_Efficacy_of_Teachers_httphdlhandlenet10603453444
7. Bitinas, B., Rupšienė, L. ir Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija: Vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
8. Boltonas, R. (2024). *Bendravimo įgūdžiai*. Klaipėda: Liūtai ne avys.
9. Bredelytė, A. (2015). Mokytojų lyderystė ir jos sąajos su švietimo kokybe. *Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija*. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/293440053_MOKYTOJU_LYDERYSTI_IR_JOS_SAJOS_SU_SVIETIMO_KOKYBE
10. Chmiel, N. (2005). *Darbo ir organizacinė psichologija*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.

11. Čiarnienė, R., Neverauskas, B., Vienažindienė, M., Bartkus, E. V., Čiutienė, R., Kindsfaterienė, K., Milius, P. B., Solnyškinienė, J., Taraškevičius, A. ir Žekevičienė, A. (2011). *Organizacijos vadybos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
12. Čiuladienė, G. (2007). Paauglių poreikių konfliktai kaip aktuali dorinė problema. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 18, 55–65. Prieiga per internetą: <https://research-ebSCO-com.skaitykla.mruni.eu/c/2ldytd/viewer/pdf/wkbo4kvlqr>
13. Čiuladienė, G. (2012). Gabių vaikų situacija mokykloje: konfliktinė sąveika su bendraklasiais ir mokytojais ir jos korekcija. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 28, 138–148. Prieiga per internetą: <https://research-ebSCO-com.skaitykla.mruni.eu/c/2ldytd/viewer/pdf/5bkcf4l5iv?route=details>
14. Čiuladienė, G. (2013). *Paauglių konfliktai ir jų sprendimas ugdymo realybėje*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
15. Dabrauskienė, D. (2016). Ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovo lyderystės teorinės prielaidos. Jaunųjų mokslininkų darbai, 2 (46), 12-16. Prieiga per internetą: https://www.academia.edu/118385961/Ikimokyklinio_ugdymo_%C4%AFstaigos_vadovo_lyderyst%C4%97s_teorin%C4%97s_prielaidos
16. Dewey, J. (1922). *Žmogaus prigimtis ir elgesys*. Prieiga per internetą: <https://www.gutenberg.org/files/41386/41386-h/41386-h.htm>
17. Dirikoriga Salvation, M. (2019). Bendravimas ir konfliktų sprendimas darbo vietoje. *Dev Sanskriti Interdisciplinary International Journal*, 13(25-46). Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.36018/dsij.v13i.112>
18. Diržytė, A., Sondaitė, J., Norvilė, N., Čėsniienė, I., Justickis, V., Raižienė, S. ir Pilkauskaitė-Valickienė, R. (2012). *Verslo psichologija*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
19. Dromantaitė A., Raišienė A. G., Račelytė D., Jurčiukonytė A. ir Vyšniauskienė L. (2012). *Organizinės elgsenos pagrindai*. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto.
20. Dukynaitė R. (2015) *Lyderystė*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
21. Dukynaitė, R. ir Ališauskas, R. (2012). Strateginis valdymas kaip lyderystės priemonė. *Viešojo politika ir administravimas*, 11(1), 75-88. Prieiga per internetą: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=247063>
22. Dukynaitė, R., ir Dudaitė, J. (2017). Mokinų priklausymo mokyklai jausmas: mokyklos įtaka. *Pedagogika*, 128(4), 80–96. Prieiga per internetą: <https://portalcris.vdu.lt/server/api/core/bitstreams/c2abc5b4-a1d3-427a>
23. Eizenkopf, G. (2018). Long-term effects of communication as a conflict resolution mechanism. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 154, 121–136. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2018.08.018>

24. Gedvilienė, G., ir Zuzevičiūtė, V. (2007). *Edukologija: Mokomoji knyga studentams*. Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
25. Goštautas, A. ir Rakauskienė, V. (2007). Trumpalaikio į sprendimus sutelkto konsultavimo veiksmingumas sprendžiant paauglių psichologines problemas mokykloje. *Ugdymo psichologija*, 18, 28–33. Prieiga per internetą: <https://research-ebsco-com.skaitykla.mruni.eu/c/2ldytd/viewer/pdf/f5sm46smpj?route=details>
26. Gozalova, M. R., Gazilovas, M. G., Kobeleva, O. V., Seredina, M. I. ir Loseva, E. (2016). *Nežodinis bendravimas šiuolaikiniame pasaulyje*. Mediterranean Journal of Social Sciences, 7(4), 553. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n4p553>
27. Jurkevičienė, J. ir Bičkutė, R. (2022). Politikos lyderio krizių komunikacija socialiniuose tinkluose COVID-19 pandemijos laikotarpiu. *Viešoji politika ir administravimas*, 21(3), 236-248. Prieiga per internetą: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1068116>
28. Kardelis, K. (2007). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai: Lucilijus.
29. *Konfliktas*. Visuotinė lietuvių enciklopedija. Prieiga per internetą: <https://www.vle.lt/straipsnis/konfliktas/>
30. Krauss, R. M. ir Morsella, E. (2000). Bendravimas ir konfliktai. *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*, 131–143. Prieiga per internetą: <https://www.beyondintractability.org/artsum/krauss-communication>
31. Krevani, L., Lindgren, M. ir Pakendorfas, J. (2010). Leadership, not leaders: On the study of leadership as practices and interactions. *Scandinavian Journal of Management* 26(1), 77-86. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/222647752_Leadership_Not_Leaders_On_the_Study_of_Leadership_as_Practices_and_Interactions
32. Kumar, V. (2021). *Body language as a tool for communication*. Krishna Institute of Engineering and Technology. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/383284427_Body_Language_as_a_Tool_for_Communication
33. Kvedaravičius, J. ir Jesevičiūtė-Ufartienė, L. (2007). Lyderio minties veiklos įtaka organizacijos vystymuisi. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 43, 69-85 Prieiga per internetą: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=9951>
34. Lakis, J. (2008). *Konfliktų sprendimas ir valdymas*. Prieiga per internetą: <https://cris.mruni.eu/server/api/core/bitstreams/3642eaed-9de8-4c09-b764-2f8a131ee6a4/content>
35. Lekavičienė, R., Almonaitienė, J., Antinienė, D. ir Vasiliauskaitė, Z. (2010). *Bendravimo psichologija šiuolaikiškai*. Vilnius: Alma littera.

36. Lileikienė, T., ir Milašiūnaitė, V. (2007). Psichologiniai mokytojo ir mokinių santykių aspektai: Mokymosi sunkumus patiriančių mokinių požiūris. *Pedagogika*, 87, 72–78. Prieiga per internetą: <https://research-ebSCO-com.skaitykla.mruni.eu/c/21dytd/viewer/pdf/nnlc6o5hhj?route=details>
37. Mahvar, T., Ashghali Farahani, M. ir Aryankhesal, A. (2018). Konfliktų valdymo strategijos, padedančios susidoroti su trikdančiu mokinių elgesiu klasėje: susisteminta apžvalga. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 6(3), 102–114. Prieiga per internetą: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6039817/>
38. Martišauskienė, E. (1997). Klasės auklėtojo veikla: dvasios tapsmo veiksnys. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 4, 169–174. <https://doi.org/10.15388/actpaed.1997.04.9420>
39. Masiulis, K. ir Sudnickas T. (2008). *Elitas ir lyderystė*. Prieiga per internetą: <https://cris.mruni.eu/server/api/core/bitstreams/c9864982-abb2-4ebf-afd9-571e28cd9c5d/content>
40. Nacionalinė švietimo agentūra. (2022). *Socialinių mokslų ir dorinio ugdymo mokytojams: Metodinis leidinys*. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra. Prieiga per internetą: <file:///C:/Users/kelvi/Downloads/Socialini%C5%B3%20moksli%C5%B3%20ir%20dorinio%20ugdymo%20mokytojams-2.pdf>
41. Nathanson, C. (2021, balandžio 20 d.). 15 most important personality traits of effective leaders , *Johnson & Wales University*. Prieiga per internetą: <https://online.jwu.edu/blog/MBA-personality-traits-effective-leaders/>
42. Nedzinskaitė, R. ir Barkauskaitė, M. (2017). Mokytojo profesionalumą lemiantys transformacinės lyderystės gebėjimai: mokytojų praktikų požiūris. *Pedagogika*, 125(1), 36–57. Prieiga per internetą: <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=607519>
43. Norkūnienė, Z., Dražutė, V., Koršunovė, U., Gudaitienė, L., Jakonienė, A. ir Stroilienė, E. (2017). *Mokykime pozityvios tėvystės: Metodinė knyga specialistams, dirbantiems su paaugliais*. Vilnius: VšĮ „Leidiniai tėvams“. Prieiga per internetą: https://ibiblioteka.lt/metis/pdf?recordId=2075194&recordType=BIBLIOGRAPHIC_RECORD
44. Palujanskienė, A. ir Uzdila, J. V. (2004). Agresija ir konfliktai mokykloje. *Pedagogika*, 73, 124–127. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/8124>
45. Parfilova, G. G., ir Karimova, L. Sh. (2019). *The study of modern adolescents' conflict resolution skills*. *Proceedings IFTE-2019*, 1433–1441. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/337036891_The_Study_of_Modern_Adolescents'_Conflict_Resolution_Skills
46. Petruitytė, A. (2007). *Bendravimo psichologija*. Vilnius. Vilniaus pedagoginio universitetas.
47. Račelytė, D. (2009). *Konfliktų studijų pagrindai*. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto Leidybos centras.

48. Raižienė, S., Gabrielavičiūtė, I. ir Garckija, R. (2018). *(Ne)motyvuojantis mokytojo elgesys: Kuo tai (ne)naudinga mokiniams*. Mykolo Romerio universitetas. Prieiga per internetą: <https://cris.mruni.eu/server/api/core/bitstreams/601f839d-b145-4d7f-bd3e-cead42a03d46/content>
49. Robbins, S. P. (2010). *Kaip vadovauti žmonėms*. Vilnius: Tylo alba.
50. Robbins, S.P. (2003). *Organizacinės elgsenos pagrindai*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
51. Rodzevičiūtė, E. (2006). Mokytojų organizavimo kompetencijos raiška edukacinėje praktikoje. *Pedagogika*, 81, 42–47. Prieiga per internetą: <https://research-ebsco-com.skaitykla.mruni.eu/c/2ldytd/viewer/pdf/zuetzmsdcf?route=details>
52. Rodzevičiūtė, E. (2007). Būsimųjų mokytojų vadybinio kompetentingumo formavimasis. *Pedagogika*, 85, 36–43. Prieiga per internetą: <https://research-ebsco-com.skaitykla.mruni.eu/c/2ldytd/viewer/pdf/6m7mv4c3df?route=details>
53. Skarbalienė, A. (2015). Lyderystė, Autoritetas. *Logos – religijos, filosofijos, lyginamųjų kultūros studijų ir meno žurnalas*, 83, 140-147. Prieiga per internetą: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=574474>
54. Skaržauskienė, A. (2010). Intelektų kompetencijų įtaka lyderystės rezultatams. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 53, 63-85. Prieiga per internetą: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=108521>
55. Sondaitė, J. (2003). Paauglių siekių strategijų tipologija. *Socialinis darbas*, 2(4), 97–106 Prieiga per internetą: <https://cris.mruni.eu/server/api/core/bitstreams/a2feb562-6da5-4d7b-bad3-22f64b47d673/content>
56. Stoner J. A. F., Freeman R. E. ir Gilbert, D. R. (2000). *Vadyba*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
57. Šilingienė, V. (2011). Lyderystės kompetencijos raiška individualios karjeros kontekste. *Ekonomika ir vadyba*, 16, 961-968. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2011~1367177864476/J.04~2011~1367177864476.pdf>
58. Šilingienė, V. (2012). *Lyderystė*. Prieiga per internetą: <https://ebooks.ktu.edu/pdfreader/lyderyst>
59. Šilingienė, V. ir Stukaitė. (2020). *Lyderystės kompetencijos raiška Lietuvos organizacijose*. Prieiga per internetą: <https://ebooks-ktu-edu.skaitykla.mruni.eu/pdfreader/lyderysts-kompetencijos-raika-liuvos-organizacijose>
60. Šneiderienė, A., Vaitiekus, A. ir Vaitiekienė, J. (2020). Lyderystės raiškos besimokančioje organizacijoje galimybės. *Socialiniai Tyrimai*, 43(1), 45–57. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/346215093_Lyderystes_raiskos_besimokancioje_organizacijoje_galimybes

61. Tamm, A., Tulviste, T. ir Urm, A. (2018). Resolving conflicts with friends: Adolescents' strategies and reasons behind these strategies. *Journal of Adolescence*, 64, 72–80. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.02.002>
62. Trakšėlys, K. (2008). Vadovo emocinio intelekto įtaka valdymo produktyvumui. *Vadyba*, 2(13), 173-178. Prieiga per internetą: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=153834>
63. Vaičiulienė, A. (2011). Situacijos, kurias paaugliai patiria mokykloje kaip sunkias. *Ugdymo psichologija*, 22, 25–32. Prieiga per internetą: <https://research-ebSCO-com.skaitykla.mruni.eu/c/2ldytd/viewer/pdf/pdebr4m7bb?route=details>
64. Vaičiulienė, A. (2011). Situacijos, kurias paaugliai patiria mokykloje kaip sunkias. *Ugdymo psichologija*, 22, 25–32. Prieiga per internetą: <https://research-ebSCO-com.skaitykla.mruni.eu/c/2ldytd/viewer/pdf/pdebr4m7bb?route=details>
65. Vaitkevičius, V. (2016). Lyderystės vaidmuo formuojant žinių valdymui palankią organizacijos kultūrą: atvejo analizė. *Informacijos mokslai*, 76, 123-138. Prieiga per internetą: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=522239>
66. Venslovaitė, V., ir Danylienė, L. (2018). Socialinis ir emocinis ugdymas: mokytojo perspektyva. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 40, 111–126. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/326495366_Socialinis_ir_emocinis_ugdymas_mokytojo_perspektyva
67. Vėželienė, L. (2015, kovo 16). *Suprasti paauglius*. Psichologija tau. Prieiga per internetą <https://www.psichologijatau.lt/suprasti-paauglius/>
68. Vilkaitė-Vaitonė, N., Papšienė, P. ir Grikiienė, T. (2016). Vadovaujančio personalo lyderystės vertinimas. *Vadybos mokslas ir studijos - kaimo verslų ir jų infrastruktūros plėtrai*, 38(4), 436-443. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/311784100_VADOVAUJANCIO_PERSONALO_LYDERYSTES_VERTINIMAS
69. Virbalienė, A. (2003). Paauglių bendraamžių grupės – asmenybės ugdymo veiksnys. *Soter: religijos mokslo žurnalas*, 11(39), 157–167. Prieiga per internetą <https://etalpykla.lituanistika.lt/object/LT-LDB0001:J.04~2003~1367181843623/J.04~2003~1367181843623.pdf>
70. Wyllie, T. M. (2020). The role of leaders in conflict resolution and problem solving -botswana case scenario. 1-17. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/349255076_THE_ROLE_OF_LEADERS_IN_CONFLICT_RESOLUTION_AND_PROBLEM_SOLVING_-BOTSWANA_CASE_SCENARIO
71. Želvys, R. (2007). *Bendravimo psichologija*. Vilnius: Margi raštai.

72. Žydžiūnaitė, V. ir Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: Principai ir metodai*. Vilnius: Vaga.
73. Žukauskas, M. ir Korsakienė, R. (2019). Konfliktų sprendimas ir lyderystė: bibliometrinė analizė. *Mokslas - Lietuvos ateitis*, 11, 1-8. Prieiga per internetą: <https://journals.vilniustech.lt/index.php/MLA/article/view/9241/8934>

SANTRAUKA

Šiame darbe nagrinėjamas klasės auklėtojo lyderystės vaidmuo sprendžiant paauglių konfliktus ugdymo aplinkoje. Tyrimo problema – nepakankamai ištirta klasės auklėtojo lyderystės įtaka konfliktų sprendimui mokinių tarpusavio santykiuose. Tyrimo objektas – paauglių konfliktai ugdymo aplinkoje. Tyrimo tikslas – atskleisti klasės auklėtojo vaidmenį ir veiklos efektyvumą sprendžiant konfliktus tarp mokinių. Tyrime taikyta mokslinės literatūros analizė, refleksinio dienoraščio pildymas ir kokybinė turinio analizė. Tyrimo metu nustatyta, kad paauglių konfliktų sprendimui didelę reikšmę turi klasės auklėtojo gebėjimas taikyti bendradarbiavimu grįstas strategijas, emocinį palaikymą ir nuoseklų tarpininkavimą. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad refleksinė analizė padėjo auklėtojui tobulinti sprendimo būdus. Darbo išvadose pabrėžiama, kad sistemingas konfliktų stebėjimas ir refleksija gali veiksmingai prisidėti prie ilgalaikės ugdymo aplinkos kokybės gerinimo.

SUMMARY

This paper examines the role of classroom teacher leadership in resolving adolescent conflicts in the educational environment. The research problem -is that the influence of class teacher leadership on conflict resolution in student relationships has not been sufficiently investigated. The research object- is adolescent conflicts in the educational environment. The aim of the research - is to reveal the role and effectiveness of the classroom teacher in resolving conflicts between students. The research used scientific literature analysis, reflective diary completion, and qualitative content analysis. The research found that the class teacher's ability to apply collaborative strategies, emotional support, and consistent mediation is of great importance in resolving adolescent conflicts. The results of the research revealed that reflexive analysis helped the educator improve their decision-making methods. The conclusions of the paper emphasize that systematic monitoring and reflection on conflicts can effectively contribute to the long-term improvement of the quality of the educational environment.

AKADEMINIO SĄŽININGUMO DEKLARACIJA

2025 - -
Vilnius

Aš, Mykolo Romerio universiteto (toliau – Universitetas),
Žmogaus ir visuomenės studijų fakulteto Komunikacijos ir kūrybinių technologijų studijų
programos studentas (-ė) Kristina Dembinskienė,
patvirtinu, kad šis rašto darbas / kursinis / bakalauro/ magistro baigiamasis darbas

„Paauglių konfliktų sprendimas ugdymo aplinkoje: klasės auklėtojo lyderystės vaidmuo“:

1. Yra atliktas savarankiškai ir sąžiningai;
2. Nebuvo pristatytas ir gintas kitoje mokslo įstaigoje Lietuvoje ar užsienyje;
3. Yra parašytas remiantis akademinio rašymo principais ir susipažinus su rašto darbų metodiniais nurodymais.

Žinau, kad už sąžiningos konkurencijos principo pažeidimą – plagijavimą studentas gali būti šalinamas iš Universiteto kaip už šiurkštų akademinės etikos pažeidimą.

(parašas)

(vardas, pavardė)

PRIEDAI

1 PRIEDAS. Konfliktų intensyvumo lygių analizė ir jų pasireiškimas ugdymo aplinkoje

2 PRIEDAS. Konfliktų intensyvumo lygių analizė ir jų pasireiškimas ugdymo aplinkoje

3 PRIEDAS. Refleksinio dienoraščio pildymo šablonas

KONFLIKTŲ INTENSYVUMO LYGIŲ ANALIZĖ IR JŲ PASIREIŠKIMAS UGDYMO APLINKOJE

1. Mokinių tarpusavio konfliktai

K1 Konflikte identifikuojamas **susidūrimo** lygis. Kai mokytojas paskirstė papildomas užduotis, mokinys A garsiai išreiškė savo nepasitenkinimą, teigdamas, kad mokinys B neatlieka visų paskirtų užduočių. Jis ne tik kritikavo B mokinį, bet ir darė jam spaudimą, atvirai komentuodamas jo darbo tempą ir elgesį. Mokinys B jautėsi nejaukiai, tačiau stengėsi nereaguoti.

K2 Konflikte nustatomas **krizės** lygis. Konfliktas paaštrėjo pamokoje, kai mokinys B pasišaipė iš mokinio A. Mokinys A neatlaikęs emocinio spaudimo, panaudojo fizinę agresiją prieš mokinį B.

K3 Konfliktas priskiriamas **susidūrimo lygiui**. Mokiniai kaltino viena kitą, skleidė gandus apie vienas kitą ir nesugebėjo susitarti. Abu jautėsi įskaudinti. Dėl nesutarimų tarp mokinių emocinė įtampa stiprėjo. Mokiniai pradėjo kaltinti vienas kitą dėl apkalbų, nesugebėjo rasti sutarimo, jų santykiuose jautėsi įtampa.

K4 Konflikte identifikuojamas **trinties** lygis. Tarp mokinių įvyko konfliktas dėl smulkių nesutarimų renginio metu, tačiau konfliktas neperaugo į emocinę įtampą.

K5 Konflikte aptiktas **susidūrimo** lygis. Mokiniai susiginčijo dėl užduoties atlikimo. Mokiniai nesutarė, kaip atlikti užduotį. Atlikus užduotį rezultatas netenkino mokinių. Tarp mokinių jautėsi emocinė įtampa, mokiniai kaltino vienas kitą dėl nepavykusios užduoties atlikimo.

K6 Konfliktas priskiriamas **susidūrimo** lygiui. Mokiniai susiginčijo dėl nepagrįstų kaltinimų. Mokiniai ginčo metu kaltino vienas kitą, tarp jų jautėsi emocinė įtampa.

K7 Konflikte identifikuojamas **susidūrimo** lygis. Konfliktas kilo dėl skirtingų lūkesčių ir požiūrio į darbą. Mokinys A garsiai kritikavo mokinį B. Mokinys B taip pat reiškė nepasitenkinimą mokinio A požiūriu į jį.

K8 Konfliktas priskiriamas **susidūrimo** lygiui. Mokinys A jautėsi įžeistas dėl mokinio B elgesio. Mokinys viešai kritikavo mokinio elgesį, laidė pašaipias replikas.

K9 Konflikte aptinkamas **krizės** lygis. Mokiniai susipyko pertraukos metu. Vienas ant kito garsiai šaukė, mokinys B naudojo fizinį smurtą prieš mokinį A.

K10 Konfliktas priskiriamas **susidūrimo** lygiui. Mokinys šaipėsi iš mokinio bendraklasių akivaizdoje, dėl jo elgesio pamokoje, mokinys supyko atsakė mokiniui pašaipiomis replikomis.

K11 Konflikte identifikuojamas **susidūrimo** lygis, mokiniai planavo renginį, bet planuojant bendrą veiklą mokinių nuomonės nesutapo. Mokiniai dėl nuomonių skirtumo patyrė konfliktą. Tarp mokinių įvyko žodinis ginčas.

K12 Konflikte aptinkamas **susidūrimo** lygis. Mokinys A pamokos metu pasišaipė iš mokinio B. Tarp mokinių įvyko emocinis protrūkis.

K13 Konfliktas priskiriamas **susidūrimo** lygiui, tarp mokinio A ir mokinio B kilo emocinė įtampa ir nesusikalbėjimas. Mokinys A sureagavo griežtai, dėl mokinio B elgesio.

K14 Konflikte nustatomas **susidūrimo** lygis. Mokiniai susipyko dėl netinkamo bendravimo su draugais. Tarp mokinių įvyko ginčas.

K15 Konflikte aptinkamas **susidūrimo** lygis, mokiniai susipyko dėl netinkamai atlikto darbo. Mokinys A viešai kritikavo mokinio B atliktą darbą prieš klasės draugus. Mokinys A viešai išreiškė nepasitenkinimą mokinio B atžvilgiu. Mokinys B tai priėmė, kai viešą pažeminimą.

2. Mokinių su mokytojais konfliktai

KM1 Konflikte aptinkamas **susidūrimo** lygis, mokinys jautėsi, kad jo pastangos neįvertintos. Mokinys mokytojui išreiškė nepasitenkinimą, tarp mokinio ir mokytojo kilo emocinė įtampa.

KM2 Konflikte nustatomas **susidūrimo** lygis. Mokinys suprato mokytojo komentarą, kaip įžeidimą. Mokinys mokytojui atsakė pasipriešindamas, tarp jų kilo ginčas.

KM3 Konflikte identifikuojamas **susidūrimo** lygis. Mokinys jautėsi nepagrįstai kritikuojamas mokytojo, mokinys mokytojui atsakė netinkamais komentarais.

KM4 Konflikte aptinkamas **trinties** lygis. Mokytojas išreiškė nepasitikėjimą mokiniu, mokinys jautėsi nusivylęs, tačiau konfliktas neišsivystė į tiesioginį ginčą ar konfrontaciją.

KM5 Konfliktas priskiriamas **susidūrimo** lygiui. Tarp mokinio ir mokytojo konfliktas įvyko dėl skirtingo požiūrio, tarp mokinio ir mokytojo kilo emocinė įtampa.

KM6 Konflikte aptinkamas **susidūrimo** lygis. Mokinys ir mokytojas sukonfliktavo dėl skirtingo požiūrio į darbo organizavimą. Tarp mokinio ir mokytojo kilo emocinė įtampa, mokytojas kritikavo galimai mokinio netinkamą elgesį pamokoje, mokinys taip pat kritikavo galimai netinkamą mokytojo darbo organizavimą.

KM7 Konfliktas priskiriamas **trinties** lygiui. Konfliktas įvyko dėl mokytojo ir mokinio skirtingo požiūrio į atliekamą užduotį pamokoje. Konfliktas nebuvo įtemptas, konfliktas nepasireiškė stipriomis emocijomis.

KM8 Konflikte aptinkamas **susidūrimo** lygis. Mokinys išreiškė mokytojui kritiką dėl užduoties vertinimo. Mokinys nepasitenkinimą išreiškė stipriomis emocijomis ir destruktviu požiūriu į mokytojo kritiką.

KM9 Konfliktas priskiriamas **trinties** lygiui. Mokytojas išreiškė nepasitenkinimą netinkamu mokinio elgesiu. Mokinys jautėsi nusivylęs, tačiau atvirai emocijų neišreiškė. Konflikte neįvyko atviras ginčas, tiesioginio emocijų protrūkio neįvyko.

KM10 Konflikte identifikuojamas **trinties** lygis. Mokinys jautė nusivylimą dėl mokytojo elgesio, bet atvirai nepasitenkinimo neišreiškė. Mokinys neskaitino atviro konflikto. Konfliktas neišaugo į atvirą susidūrimą.

KM11 Konfliktas priskiriamas **trinties** lygiui. Mokytojas komentavo viešai mokinio elgesį. Mokinys jautė gėdą dėl mokytojo komentarų. Mokinys į mokytojo žodžius nereaguoja atvira konfrontacija, konfliktas neperauga į susidūrimo lygį. Konflikte mokinys jaučia emocinį diskomfortą, bet neišauga į atvirą priešpriešą.

KM12 Konflikte aptinkamas **susidūrimo** lygis. Mokytojas viešai išreiškia nepasitenkinimą dėl netinkamo mokinio elgesio pamokoje, mokinys viešai atsako nemandagiu komentaru mokytojui.

KM13 Konfliktas priskiriamas **susidūrimo** lygiui. Mokinys išreiškia viešai mokytojui nepasitenkinimą dėl mokytojo pateiktos užduoties. Mokytojas nepalieka erdvės diskusijai dėl užduoties.

KM14 Konflikte identifikuojamas **susidūrimo** lygis. Mokytojas viešai išreiškė nepasitenkinimą dėl mokinio elgesio pertraukos metu. Mokinys tai priėmė, kaip įžeidimą ir nepasitenkinimą išreiškė nemandagiu tonu. Tarp mokinio ir mokytojo kilo emocinė įtampa.

KM15 Konflikte aptinkamas **trinties** lygis. Konfliktas vystosi palaipsniui – mokinys patiria mokytojo spaudimą dalyvaujant popamokinėje veikloje, jaučia emocinę įtampą, nusivylimą ir nesupratimą. Nors konfliktas sukelia emocijas, neįvyksta tiesioginė konfrontacija, o nepasitenkinimas išlieka neišreikštas.

KONFLIKTŲ SPRENDIMO STRATEGIJOS IR JŲ EFEKTYVUMO ANALIZĖ

1. Mokinių tarpusavio konfliktai

Konf likto Nr.	Situacija	Mokinių taikytos sprendimo strategijos	Auklėtojo taikyta sprendimo strategija	Rezultatas
K1	Konfliktas dėl užduočių pasiskirstymo pamokoje. Vienas mokinyk kritikavo garsiai kitą mokinį mokinių akivaizdoje, elgėsi provokuojančiai, bei naudojo agresiją. Kitas konflikto dalyvis vengė tiesioginio bendravimo, nereagavo į jam išsakytą kritiką.	Taikyta vengimo ir kovos strategijos: vienas mokinyk reagavo impulsyviai – kritikavo, konfliktavo, kitas – pasitraukė iš situacijos.	Bendradarbiavimo strategija. Jis išklauzė mokinius individualiai, surengė bendrą pokalbį, paaiškino konflikto pasekmes ir pasiūlė pagalbą. Taip pat skatino taikų susitarimą ir atsiprašymą.	Konfliktas dalinai išspręstas. Po konflikto mokiniai vengia tiesioginio bendravimo, apsiriboja tik formaliais atsakymais. Išlieka neigiamos emocijos, netiesioginė kritika vienas kito atžvilgiu vis dar pasireiškia per komentarus kitų mokinių akivaizdoje.
K2	Pamokos metu reaguojant į vieno mokinio atsakymą, kitas mokinyk išsakė žeminantį komentarą visos klasės akivaizdoje. Į tai buvo atsakyta pykčiu, žodiniu įžaidimu ir fizine agresija.	Mokiniai taikė kovos strategijas: vienas mokinyk išprovokavo viešą kritiką, kitas reagavo įžeidimais ir išreiškė agresiją fiziniiais veiksmais.	Bendradarbiavimo strategija. Auklėtojas siekė, kad konfliktų dalyviai dalyvautų sprendžiant konfliktą. Auklėtojas suteikė galimybę abiem pusėms pasisakyti, išklauzė jų nuomones. Jis pabrėžė, kad netoleruos tokių elgesio formų ir pateikė pavyzdžių, kaip patyčios gali sukelti rimtų pasekmių. Auklėtojas skatino dialogą.	Konfliktas išspręstas dalinai. Auklėtojas padėjo sustabdyti ginčą ir ramiai išspręsti situaciją, tačiau mokiniai vis dar vengia tiesioginio bendravimo ir bendrauja formaliai.
K3	Vienas iš mokinių sužinojo, kad apie jį skleidžiamos apkalbos. Konflikto metu vyko abipusis kaltinimas, grasinimai, skleidžiama neigiama informacija. Mokiniai jautėsi įskaudinti, bendravime jaučiama įtampa.	Taikyta kovos strategija: abu mokiniai kaltino vienas kitą, skleidė gandus, reagavo emocingai.	Vengimo strategija. Nesprendė konflikto, paliko konfliktą patiems mokiniams išspręsti konfliktinę situaciją.	Konfliktas išspręstas. Iš abiejų mokinių jautėsi iniciatyva atkurti draugišką ryšį. Mokiniai bendrauja draugiškai.
K4	Konfliktas kilo dėl bendros veiklos, kurios metu viena iš pusių	Taikyta kovos ir vengimo strategijos: viena	Vengimo strategija. Sužinojęs apie konfliktą, paliko mokiniams patiems	Konfliktas išspręstas – tarpusavio bendravimas

	jautėsi neįvertinta ir per daug apkrauta užduotimis. Kita pusė į situaciją reagavo atsainiai, neįvykdė visų bendrų susitarimų, nejautė atsakomybės. Nesusikalbėjimas dėl veiklos paskirstymo lėmė nusivylimą, tačiau atvira konfrontacija neįvyko.	mokinys išreiškė nepasitenkinimą ir atsisakė ateityje bendradarbiauti. Kitas mokinys taikė vengimo nedalyvavo tolimesnėje veikloje ir vengė atsakomybės.	spręsti konfliktą. Po mokinių bendros veiklos jis paklausė, kaip jiems sekėsi atlikti užduotis, tačiau nesprendė jų nesutarimų.	atnaujintas, mokiniai vėl dirba kartu be įtampas, bendrauja draugiškai. Mokiniai dirba kartu pamokoje be priešiško ir jų tarpusavio santykiai tapo draugiški. Naujų konfliktų tarp jų nekyla, o bendradarbiavimas pamokose ir mokyklos veiklose vyksta sklandžiai.
K5	Konfliktas kilo bendros praktinės veiklos metu, kai mokiniai nesutarė dėl užduoties atlikimo būdo. Viena pusė laikėsi savo sprendimų, kita pusė iš pradžių pasitraukė iš diskusijos, tačiau po nesėkmės išsakė kaltinimus. Nesutarimas eskalavo į garsų ginčą.	Taikyta kovos strategija: vienas mokinys laikėsi savo priimtų sprendimų atliekant užduotį, nepavykus jį atlikti, kitas mokinys piktais komentarais kaltino mokinį dėl jo netinkamo sprendimo.	Vengimo strategija. Pradžioje nesprendė konflikto, vėliau tik ramino ir nukreipė dėmesį į užduotį, neanalizuodamas konflikto esmės.	Konfliktas neišspręstas – bendravimas išliko formalus, vengiamas bendradarbiavimas, išliko įtampa ir nesusikalbėjimas.
K6	Konfliktas kilo dėl nepagrįstų kaltinimų. Vienas iš mokinių jautėsi atstumtas ir kaltino kitą mokinį nepagrįstais kaltinimais. Kitas mokinys vengė bendravimo su mokiniu, jautė nusivylimą.	Taikytos kovos ir vengimo strategijos: mokinys tiesiogiai kaltino kitą mokinį, viešai reiškė įtarimus. Kitas mokinys nesigynė, vengė tiesioginio susidūrimo.	Bendradarbiavimo strategija. Jis siekė spręsti konfliktą įtraukdamas abi puses. Nepasirinko tiesioginių kaltinimų, o skatino atvirą diskusiją. Auklėtojas nedarė spaudimo mokiniams priimti skubotų išvadų, o leido emocijoms nuslūgti, iš klausė mokinius individualiai, po individualių pokalbių inicijavo bendrą pokalbį.	Konfliktas išspręstas. Mokiniai po konflikto kurį laiką nebendravo, tačiau pamokose ir klasės valandėlėse išlaikė pagarbų toną vienas kitam. Nors vengė asmeninių pokalbių, jie nesipyko. Laikui bėgant jų bendravimas pamažu atsinaujino, atlikdavo kartu bendras užduotis ir grupinius darbus. Pamažu pradėjo kartu dalyvauti renginiuose, o pertraukas leisti kartu. Bendravimas tapo draugiškas, o įtampa tarp jų išnyko.
K7	Konfliktas kilo grupinio darbo metu, kai viena iš pusių jautė, jog kita pusė nepakankamai	Taikytos kovos ir vengimo strategijos: vienas mokinys piktai komentavo kito	Vengimo strategija. Skatino patiems išspręsti konfliktą, be tiesioginio	Konfliktas išspręstas dalinai – bendravimas tapo minimalus, išliko įtampa, mokiniai

	prisidėjo prie užduoties atlikimo. Išreikštas nusivylimas per emocinį protrūkį sukėlė įtampą. Kita pusė jautėsi kritikuojama ir nesuprasta.	mokinio atliekamą darbą, kitas mokinyš emociškai užsisiklėdė.	įsikišimo ar sprendimo nurodymo.	vengia bendradarbiavimo.
K8	Konfliktas kilo, kai vieno mokinio bendravimas su kitu mokykloje buvo atvirai pašieptas kito klasės mokinio. Kritika peraugo į patyčias ir netinkamą fizinį kontaktą, kuris sukėlė emocinę įtampą.	Taikytos kovos ir vengimo strategijos: mokinyš elgėsi provokuojančiai ir agresyviai (pašaipos, fizinis kontaktas), kitas mokinyš vengė tiesioginio susidūrimo ir bendravimo.	Bendradarbiavimo strategija. Išklaustyta abi pusės, siekė ugdyti supratimą ir spręsti problemą ne tik draudimais, bet ir emociiniu sąmoningumu.	Konfliktas išspręstas dalinai. Auklėtojas padėjo nutraukti netinkamą elgesį, tačiau mokiniai po konflikto vengė vienas kito. Jų santykiai pagerėjo tik, kai pasikeitė situacija.
K9	Konfliktas kilo tarp dviejų mokinių po nesutarimų, susijusių su bendraklasio elgesio vertinimu ir skirtingais požiūriais į tarpusavio bendravimą. Vienas mokinyš manė, kad kitas elgiasi provokuojančiai ir žeidžia silpnesnį bendraklasį, todėl reagavo emociškai ir agresyviai – tiek žodžiais, tiek veiksmais. Kitas mokinyš jautėsi pažemintas, fiziškai paveiktas ir nesaugus.	Taikytos kovos ir vengimo strategijos: vienas iš mokinių elgėsi agresyviai, grasino, kitas mokinyš vengė bendravimo.	Bendradarbiavimo strategija. Išklausė abi puses ir stengėsi rasti sprendimą organizuojamas pokalbį. Jis aptarė situaciją su mokiniais, priminė taisykles ir paprašė atsiprašyti. Auklėtojas nesiekė bausti, o stengėsi, kad mokiniai suprastų savo elgesio pasekmes.	Konfliktas neišspręstas. Nors formaliai įvyko atsiprašymas, įtampa išliko, mokiniai nebendrauja, kartojasi tarpusavio provokacijos ir atsisakymas bendradarbiauti.
K10	Konfliktas kilo dėl vieno mokinio komentarų apie kito mokinio elgesį pamokoje. Mokinio vieši komentarai kitam mokiniui sukėlė pažeminimo jausmą ir emocinę reakciją.	Taikytos kovos ir vengimo strategijos: Viena pusė tiesiogiai kritikavo kitą pusę nekreipdamas dėmesio į jo jausmus, kita pusė reagavo emociškai, stengėsi nuslopinti konfliktą, vengė tiesioginio bendravimo.	Bendradarbiavimo strategija. Inicijavo bendrą pokalbį su abiem mokiniais, nustatė, skatino mokinius reflektuoti pokalbio metu, pokalbio metu akcentavo tarpusavio pagarbą.	Konfliktas išspręstas. Po konflikto mokiniai laikėsi atstumo, tačiau atslūgus konflikto emocijoms pradėjo bendrauti. Abu stengėsi nekonfliktuoti ir palaikyti draugišką atmosferą. Per pamokas ir pertraukas bendravime nesijautė įtampos, klasės valandėlės metu pasijuokė iš situacijos, kuri juos supriešino.

				Jų santykiai tapo geresni, o bendravimas draugiškesnis, nei prieš konfliktą. Naujų konfliktų tarp mokinių nekyla.
K11	Konfliktas kilo planuojant bendrą veiklą – vienas mokinyš norėjo valdyti procesą ir ignoravo kito mokinio pasiūlymus, o kitas jautėsi atstumtas ir nusprendė pasitraukti. Nesutarimai dėl bendros veiklos vizijos peraugo į emocinę įtampą.	Taikytos kovos ir vengimo strategijos: vienas mokinyš atmetė kito mokinio nuomonę, akcentavo savo nuomonę, kitas mokinyš jautėsi ignoruojamas ir atsitraukė nuo dalyvavimo bendroje veikloje.	Bendradarbiavimo strategija. Skatino mokinių atvirą pokalbį ir abiejų mokinių nuomonių įtraukimą. Jis pasiūlė mokiniams apmąstyti konfliktą, suprasti savo klaidas ir ieškoti bendro sprendimo.	Konfliktas išspręstas. Mokiniai suprato vienas kito jausmus. Bendradarbio organizuojant bendrą veiklą. Tarp mokinių neliko emocinės įtampos.
K12	Konfliktas kilo pamokoje, kai vienas mokinyš pašaipiai pakomentavo kito mokinio gebėjimus. Komentaras sukėlė pažeminimo jausmą ir stiprią emocinę reakciją, mokinyš atsakė agresija, kitas mokinyš išsigando ir vengė mokinio.	Taikytos kovos ir vengimo strategijos: Vienas iš mokinių sureagavo į patyčias grasinimu, siekdamas apsiginti ir parodyti stiprybę. Kitas mokinyš išsigandęs grasinimų, vengė bendrauti, tiesioginio kontakto.	Bendradarbiavimo strategija. Organizavo individualius pokalbius su mokiniais. Akcentavo emocijų valdymo ir pagarbos svarbą, paskatino mokinius atsiprašyti vienas kito emocijų.	Konfliktas išspręstas. Mokiniai atsiprašė vienas kito, bendravimas tapo pagarbesnis ir santūresnis, tolimesnių konfliktų nekilo.
K13	Konfliktas kilo pamokos metu, kai mokiniai rašė atsiskaitomąjį darbą. Vienas mokinyš laikėsi taisyklių, o kitas mokinyš lanksčiau žiūrėjo į taisyklių laikymąsi. Mokinio griežta pastaba sukėlė kitam mokiniui pažeminimo jausmą.	Taikytos kovos ir vengimo strategijos: vienas iš mokinių griežtai reagavo, kai kitas mokinyš pažeidė taisykles, mokinyš nebendravo, laikėsi atstumo bendraujant su mokiniu.	Bendradarbiavimo strategija. Auklėtojas skatino abi puses ieškoti kompromiso ir atvirai išsakyti savo jausmus. Jis neieškojo kaltų, o skatino mokinius suprasti vienas kito požiūrį. Skatino mokinius reflektuoti, pokalbio metu pabrėžė bendravimo ir draugystės svarbą.	Konfliktas išspręstas. Mokiniai atsiprašė, atnaujino bendravimą, sustiprėjo tarpusavio pasitikėjimas, išmoko kalbėtis atvirai ir konstruktyviai reaguoti į nesutarimus.
K14	Konfliktas kilo tarp dviejų mokinių dėl vieno jų bendravimo su kitais mokiniais, kuris kėlė kito mokinio pavydą ir atstūmimo jausmą. Konfliktas	Taikytos kovos ir vengimo strategijos: vienas mokinyš griežtai reagavo ir ėmėsi „keršto“, kitas – atsitraukė, jautėsi	Bendradarbiavimo strategija. Auklėtojas skatino abi puses atvirai kalbėtis apie savo jausmus ir problemas. Jis neleido nei vienai pusei dominuoti ar kaltinti, bet skatino bendrą	Konfliktas išspręstas. Mokiniai suprato nesusikalbėjimo priežastis, atsiprašė vienas kito ir atnaujino draugystę.

	eskalavosi į grasinimą atskleisti ankstesnį netinkamą kito mokinio elgesį.	įskaudintas, nebendravo.	mokinių supratimą apie konfliktą. Auklėtojas orientavosi į mokinių ilgalaikių santykių atkūrimą ir gerinimą.	Bendravimas tapo atviresnis ir empatiškesnis.
K15	Konfliktas kilo pamokos metu atliekant bendrą užduotį, kai vienas mokinyš garsiai kritikavo kito darbą ir darbo stilių. Kitas mokinyš jautėsi pažemintas, pasitraukė iš situacijos.	Taikytos vengimo ir kovos strategijos: vienas mokinyš reagavo griežta kritika ir noru dominuoti, kitas – pasitraukė iš situacijos.	Bendradarbiavimo strategija. Auklėtojas bendrame pokalbyje su mokiniiais skatino atvirą pokalbį tarp mokinių ir padėjo jiems išreikšti savo emocijas bei suprasti vienas kitą. Jis neieškojo kaltųjų, bet siekė rasti bendrą sprendimą, kad ateityje būtų išvengta panašių situacijų.	Konfliktas išspręstas dalinai. Pasieltas formalus susitarimas ir atsiprašymas, tačiau bendravimas liko šaltėsnis, mokiniai vengė vienas kito ir bendrų veiklų.

2. Mokinių konfliktai su mokytojais

Konflikto Nr.	Situacija	Mokinio taikyta sprendimo strategija	Auklėtojo taikyta sprendimo strategija	Rezultatas
KM1	Mokinyš pavėlavo į atsiskaitymą ir tikėjosi gauti daugiau laiko nei kiti mokiniai, tačiau mokytojas laikėsi vienodų taisyklių visiems. Mokinyš supyko, pareiškė, kad jam nesvarbu vertinimas.	Kovos strategija. Mokinyš supykęs reiškė nepasitenkinimą, kritikavo mokytoją ir nesistengė tartis ar prašyti pagalbos.	Bendradarbiavimo strategija. Auklėtojas išklauė mokinį, bet pabrėžė taisyklių laikymosi svarbą ir paaiškino situaciją objektyviai.	Konfliktas išspręstas. Mokinyš suprato savo atsakomybę, santykiai su mokytoja pagerėjo, konfliktas neišsiplėtė.
KM2	Mokinyš pavėlavo į pamoką, mokytojo komentarą mokinyš suprato, kaip įžeidimą. Reaguodamas į tai, mokinyš demonstravo nepaklusnumą pamokoje.	Kovos strategija mokinyš aktyviai priešinosi mokytojui, išreiškė nepasitenkinimą.	Kovos strategija – auklėtojas griežtai laikėsi taisyklių, reikalavo atsiprašymo, nesiekė gilesnio konflikto priežasčių analizavimo.	Konfliktas neišspręstas, bendravimas tarp mokytojo ir mokinio liko įtemptas.
KM3	Mokinyš neinformavęs mokytojo nedalyvavo pamokoje. Paklaustas apie priežastis, reagavo pikta ir išreiškė nepasitenkinimą.	Kovos strategija – mokinyš pikta atsakė į mokytojo pastabas, vengė pripažinti atsakomybę, laikėsi gynybinės pozicijos.	Kovos strategija – auklėtojas laikėsi taisyklių, reikalavo atsakomybės prisiėmimo, informavo apie galimas pasekmes, neskatino dialogo, nesuteikė mokiniui emocinės paramos.	Konfliktas išspręstas dalinai. Nors bendravimas pagerėjo, mokinyš neįvardijo savo kaltės, o požiūrių skirtumai tarp šalių liko neišspręsti.
KM4	Mokinyš pasijuto blogai ir paprašė nedalyvauti	Vengimo strategija –	Bendradarbiavimo strategija – auklėtojas	Konfliktas išspręstas. Mokinyš suprastė,

	praktiniuose užsiėmimuose, tačiau mokytojas nepatikėjo mokiniu ir prašė atlikti užduotis. Mokinys nusprendė nebegrįžti į pamoką ir kreipėsi į auklėtoją.	mokinys, susidūręs su mokytojo nepasitikėjimu, nusprendė nebekonfliktuoti, bet kreiptis į pagalbą iš auklėtojo.	išklausė mokinio situaciją, parodė empatiją ir padėjo taikiai išspręsti nesusipratimą.	situacija išspręsta, o bendravimas tarp mokinio ir mokytojo liko draugiškas ir be įtampos.
KM5	Mokinys pamokoje užsiėmė pašalinėmis veiklomis. Mokytojo nurodymams priešinosi, viešai ginčijosi, demonstratyviai rodė nepasitenkinimą.	Kovos strategija – mokinys viešai protestavo prieš mokytojo sprendimus, priešinosi nurodymams ir demonstravo savo nepritimą priešišku elgesiu.	Kovos strategija – auklėtojas pareikalavo pasiaiškinimo, taikė drausmines nuobaudas.	Konfliktas neišspręstas. Mokinio elgesys išlieka nepastovus, konfliktiniai epizodai kartojasi.
KM6	Mokinys pamokoje suabejojo mokytojo sprendimu, atsisakė vykdyti užduotis, vartojo necenzūrinius žodžius.	Kovos strategija – mokinys aktyviai prieštaravo nurodymams, atsisakė bendradarbiauti, viešai demonstravo nepasitenkinimą, elgėsi impulsyviai.	Bendradarbiavimo strategija – auklėtojas stengėsi išlaikyti ryšį su mokiniu, skatino refleksiją.	Konfliktas išspręstas dalinai. Mokinys atsiprašė mokytojo, vidinis nesutarimas dėl elgesio išliko, o santykiai su mokytoju išlieka įtempti.
KM7	Mokinys pamokoje nespėjo nusirašyti mokomosios medžiagos, išreiškė mokytojui nepasitenkinimą. Mokytojas sureagavo griežtai. Mokinys ginčijosi, atsisakė atlikti užduotis.	Kovos strategija – mokinys garsiai reiškė nepasitenkinimą, ginčijosi su mokytoju.	Vengimo strategija – auklėtojas nesiėmė veiksmų situacijai spręsti, paliko atsakomybę mokytojui.	Konfliktas neišspręstas. Mokinys liko nusivylęs tiek mokytojo, tiek auklėtojo požiūriu, įtampa tarp mokinio ir mokytojo išliko.
KM8	Mokinys po atsiskaitymo apkaltino mokytoją nesąžiningu vertinimu, nes gavo žemesnį pažymį nei kitas mokinys, nuo kurio dalį darbo nusirašė. Mokinys kaltino mokytoją šališkumu ir prašė leisti perrašyti darbą.	Kovos strategija – mokinys tiesiogiai išreiškė nepasitenkinimą, kaltino mokytoją nesąžiningumu.	Vengimo strategija – auklėtojas teigė mokiniui, kad negali kištis į mokytojo vertinimą, paliko situaciją spręsti pačiam mokiniui su mokytoju.	Konfliktas išspręstas. Mokinys su mokytoju išsiaiškino vertinimo kriterijus ir situacija išspręsta be tolesnės eskalacijos.
KM9	Mokinys pavėlavo į pamoką dėl nenumatytų aplinkybių. Mokytojas viešai išreiškė nepasitenkinimą mokiniu.	Vengimo strategija – mokinys nesivėlė į atvirą konfliktą, bet kreipėsi į	Bendradarbiavimo strategija – auklėtojas išklausė mokinį, pripažino situacijos sudėtingumą,	Konfliktas išspręstas. Mokinys po pokalbio su auklėtoju pasijuto suprastas ir žvelgė į situaciją pozityviai.

	Neskyrė laiko išsiaiškinti situaciją.	auklėtoją norėdamas pasikalbėti apie patirtus jausmus.		Mokinys su mokytoju išsiaiškino situaciją, mokytojas suprato. Mokinio ir mokytojo santykiai draugiški, bendravimas be įtampos.
KM10	Mokinys jautėsi neįvertintas, kai mokytojas atlikti svarbiai užduočiai pasirinko kitą mokinį. Savo nusivylimo ir lūkesčių neišreiškė mokytojui.	Vengimo -mokinys jautė nusivylimą, bet savo nepasitenkinimo neišreiškė.	Bendradarbiavimo strategija – auklėtojas išklause mokinį, paskatino spręsti situaciją dialogu, padėjo suprasti, kad reikia išsakyti savo lūkesčius.	Konfliktas išspręstas. Mokinys įtrauktas į veiklą, santykiai su mokytoju pagerėjo, pasitikėjimas sustiprėjo.
KM11	Mokytojas viešai sukritikavo mokinį dėl jo nelankomumo pamokose. Mokinys jautėsi įžeistas.	Vengimo strategija – mokinys tiesiogiai nesikonfrontavo su mokytoju, tačiau ieškojo paramos pas auklėtoją.	Bendradarbiavimo strategija – auklėtojas išklause mokinį, pripažino jo emocijas, pateikė konstruktyvų patarimą ir skatino savirefleksiją bei atsakomybės prisiėmimą.	Konfliktas išspręstas. Bendravimas su mokytoju pagerėjo, įtampa sumažėjo, mokinys ėmė lankyti pamokas reguliariau.
KM12	Mokinys pamokos metu kalbėjosi su klasioku, mokytojas jį griežtai sudrausmino visos klasės akivaizdoje. Mokinys jautėsi pažemintas.	Vengimo strategija – mokinys tiesiogiai nekalbėjo su mokytoju apie išgyvenimus, kreipėsi į auklėtoją.	Vengimo strategija – auklėtojas pateisino mokytojo veiksmus ir netarpininkavo tarp mokytojo ir mokinio.	Konfliktas išspręstas. Mokytojas iniciavo pokalbį su mokiniu, kuris padėjo sumažinti įtampą ir atstatyti bendravimą.
KM13	Mokinys per atsiskaitymą nesugebėjo atlikti užduočių, nes jos atrodė per sunkios. Gavęs neigiamą įvertinimą, prašė perrašyti, tačiau mokytojas atsisakė leisti perrašyti užduotį. Mokinys jautėsi pažemintas ir kreipėsi į auklėtoją, tikėdamasis paramos.	Kovos strategija – mokinys atvirai išreiškė nepasitenkinimą mokytojos vertinimu ir sprendimais.	Vengimo strategija – auklėtojas išklause mokinį, bet neinicijavo konflikto sprendimo, nesistengė išsiaiškinti situacijos.	Konfliktas išspręstas dalinai. Mokinys siek tiek nusiramino ir rodė daugiau pastangų, tačiau nusivylimas ir įtampa išliko, mokytojas laikėsi savo pozicijos.
KM14	Mokinys pertraukos metu nesilaikė taisyklių. Mokytojas sudrausmino dėl saugumo taisyklių pažeidimo. Mokinys jautėsi nepagrįstai apkaltintas ir pasijuto įžeistas.	Kovos strategija – mokinys emocingai reagavo į kritiką, siekė įrodyti savo teisumą.	Bendradarbiavimo strategija – auklėtojas išklause mokinį, paaiškino mokytojo veiksmų priežastis, skatino į situaciją pažvelgti plačiau.	Konfliktas išspręstas. Bendravimas tarp mokinio ir mokytojo pagerėjo, abi pusės stengiasi išvengti konfliktų.
KM15	Mokinys buvo įtrauktas į papildomą veiklą, tačiau	Vengimo strategija –	Bendradarbiavimo strategija – auklėtojas	Konfliktas išspręstas dalinai. Įtampa tarp

	mokinio teigimu, jis patyrė spaudimą iš mokytojo ir ėmė jaustis nepajėgus pateisinti lūkesčius. Mokytojo kritika ir reikalavimai kėlė emocinį diskomfortą, o konfliktas pasireiškė per vidinę įtampą bei nusivylimą.	mokinys vengė tiesioginės konfrontacijos su mokytoju, išsakė savo jausmus auklėtojiui, ieškojo emocinės paramos.	išklausė, skatino mokinį savarankiškai priimti sprendimą dėl veiklos tęstinumo, pasiūlė pasikalbėti su mokytoju.	mokinio ir mokytojo sumažėjo, mokytojas reagavo jautriau, mokinys drąsiau reiškė savo nuomonę, tačiau santykiai išliko atšalę.
--	---	---	---	---

REFLEKSYNIO DIENORAŠČIO PILDYMO ŠABLONAS

Konflikto data.....

Konflikto dalyviai

☐ Mokinių tarpusavio konfliktas ☐ Mokinio ir mokytojo konfliktas

☒ pažymėti reikiamą

Konflikto situacija:

.....
.....
.....
.....

Klasės auklėtojo veiksmai:

.....
.....
.....
.....

Stebėjimas po konflikto

.....
.....
.....
.....