

**ВОСПРИЯТИЕ УЧЕНИКАМИ И УЧИТЕЛЯМИ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ,
ВОЗНИКАЮЩИХ МЕЖДУ НИМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

DOI: 10.25629/НС.2020.12.22

Голынчик Е.О., Елеференко Д.П., Липатов С.А., Несмеянова Р.К.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

Исследование выполнено при финансовой поддержке грантом РФФИ,
проект № 19-013-00525

Аннотация. Статья посвящена описанию исследования восприятия конфликтов в диаде «учитель-ученик» в школьной образовательной среде. Проведен подробный теоретический обзор изучения педагогических конфликтов и их классификаций, а также рассмотрены особенности конфликтных ситуаций в современной школе. Основное внимание обращено на сравнительный анализ восприятия учениками и учителями возникающих разногласий и противоречий во взаимодействии как конфликтных. Исследование проводилось на базе двух московских государственных общеобразовательных школ с использованием качественной методологии (фокус-групп отдельно с учителями и учениками) на выборке: 17 учителей и 23 ученика 9-10-х классов. По результатам проделанной работы выделены субъективные критерии отнесения ситуаций взаимодействия между учениками и учителями к категории конфликтных, а также определены отличительные особенности восприятия конфликтов школьниками и преподавателями. Обоснована необходимость функционирования в школах служб примирения, способных помочь урегулировать разногласия путем переговоров с участием посредников. Результаты проведенного исследования позволяют выдвинуть гипотезы для дальнейшего изучения конфликтов в школьной среде, а также наметить рекомендации по практической работе для снижения количества деструктивных и трудноразрешимых конфликтов в школе.

Ключевые слова: педагогический конфликт, образовательная среда, конфликтное взаимодействие, конфликты в школе, диада учитель-ученик.

Введение

Интенсивное развитие техники и технологий в современном мире влияет на все социальные институты, затрагивая устоявшиеся ценности и по-новому выстраивая взаимоотношения участников. У школы есть две ключевые миссии: с одной стороны – подготовить подрастающее поколение к жизни в меняющемся обществе, и, с другой – сохранить традиции и преемственность. Необходимость поддержания баланса ставит новые задачи и создает дополнительные сложности в работе учебных учреждений. Заинтересованными сторонами в системе образования и школе являются: директор, администрация, учителя, родители, ученики, Министерство образования и школьное сообщество. Все они должны эффективно выполнять свою роль, чтобы помочь детям лучше учиться. У каждого участника есть определенные обязанности и задачи. Основной «ячейкой» взаимодействия в школе можно считать триаду «ученик-учитель-родитель», именно от слаженности их работы, открытости контактов и взаимопонимания во многом зависит эффективность образовательного процесса. Одной из важнейших проблем образовательной среды является гармонизация системы взаимоотношений всех субъектов образовательного процесса [3].

Отношения между родителями и детьми являются ключевыми и наиболее заметными в жизни ребенка, и это подтверждено многочисленными исследованиями [26], однако связь детей с учителями также имеет жизненно важное значение [37]. Трудности могут возникнуть с первых дней появления ребенка в школе из-за необходимости детей приспосабливаться и адаптироваться к новым условиям и различным ожиданиям. Разница восприятий всех участников

образовательного процесса несет потенциальную опасность возникновения различного рода конфликтов, в том числе во взаимоотношениях между преподавателями и школьниками.

Постановка проблемы

Отношения в диаде учитель-ученик

Гармоничные отношения между учителем и ребенком способствуют вовлечению детей в учебный процесс, достижению ими высоких академических результатов, повышению социальной компетентности [30; 32], улучшению их социально-эмоционального состояния [25] и формированию адекватных моделей поведения. Основной *задачей учителей* является эффективное преподавание. Они должны знать своих учеников, стараться установить с ними позитивные, доверительные взаимоотношения, в которых учащиеся уважают, понимают и признают их. Педагогам нужно создать благоприятную среду, чтобы дать школьникам возможность практиковать свои навыки и научиться работать в команде [34; 35]. То, как *учащиеся* себя ощущают, насколько им комфортно находиться в школе, и то, какая у них формируется самооценка – в определенной степени влияет на их академическую успеваемость, уровень психологического благополучия и наличие чувств самоэффективности и удовлетворенности своими достижениями. Опыт, полученный учениками в школе, отражается не только на процессе обучения, но и на всей их будущей жизни. Оценка является всего лишь отчетом о прогрессе и не должна приводить ни к вознаграждению, ни к наказанию со стороны учителей, основная ее цель – научить школьников работать максимально близко к своему потенциалу.

Влияние в диаде «учитель – ученик» является двусторонним. Несколько исследований, посвященных самоэффективности педагогов, продемонстрировали корреляцию между показателями успеваемости учеников и уверенностью их учителей в своей способности обеспечить качественное обучение [28]. Общеизвестно, что позитивные отношения (основанные на конгруэнтности представлений и взаимной поддержке участников) служат основой для сотрудничества, однако в реальной жизни «сбои» могут происходить на всех уровнях и на любых этапах взаимодействия, что приводит к возникновению конфликтных ситуаций. Разногласия могут быть обусловлены различными причинами. В частности, то, как учитель и ученик относятся друг к другу, как интерпретируют взаимное поведение и отношение и т.п. Сложности в поведении школьников могут быть обусловлены эмоционально-психологическими составляющими, и приводить к стрессу, тревоге и иногда даже агрессии [27; 31]. В свою очередь, учителя подвержены усталости, профессиональному выгоранию, могут обладать специфическими моральными и личностными качествами, приводящими к субъективности и предвзятости в отношении к некоторым ученикам. Все это создает благоприятную почву для возникновения различного рода противоречий.

Конфликтность образовательной среды

Проблема конфликтов в диаде «учитель-ученик» не теряет своей актуальности. Это связано с негативными функциями таких разногласий, последствия которых выражаются в разрушении формальных и неформальных отношений, создании и усилении психологического дискомфорта в общении и совместной деятельности, повышении вероятности развития соматических и психических заболеваний вследствие стресса, снижении эффективности образовательной деятельности, переносе негативного отношения учеников с учителей на предмет, который те преподают [9]. Однако бесконфликтные отношения при взаимодействии педагога и ученика практически не встречаются. Конфликт считается нормативным для образовательного процесса и может способствовать личностному росту участников при условии успешного разрешения [1; 14]. Несмотря на понимание функций конфликта в преодолении противоречия между педагогом и учеником в процессе воспитания и социализации, существует проблема табуированности обсуждения данной темы. Исследования показывают, что осознание пользы разногласий не снижает конфликтофобии как социального явления. Б.И. Хасан связывает это с социокультурной традицией и нормами понимания конфликта, которые передаются через обучение, науку и религию [22]. Отчасти меняет описанную ситуацию создание в современной

российской школе служб примирения и развитие других конфликтологических практик, повышающих соответствующую компетентность у учителей и учеников, меняющих отношение к конфликтным ситуациям и помогающих разрешать их продуктивно [10; 14; 16].

Особенности конфликтного взаимодействия между учителями и учащимися во многом обусловлены их социальными ролями, которые характеризуются отличающимися статусами и функциями участников образовательного процесса, разницей в возрасте и жизненном опыте, а также дисбалансом власти. Показательно, что ряд ученых настаивает на решающей роли в развитии конфликта в диаде «педагог-ученик» возрастных особенностей подростков или профессионального выгорания и деформации учителей (высокого уровня директивности, ригидности форм поведения и т.д.), уделяя мало внимания изучению других факторов и контекста ситуаций [8, 9].

Классификации педагогических конфликтов

Большинство отечественных и зарубежных исследований межличностных педагогических конфликтов сосредоточено на изучении конфликтов в школе [1, 2, 8, 11, 19, 20, 36]. Существует множество различных классификаций педагогических конфликтов в школе. Например, Л.В. Симонова выделила три типа взаимосвязей, описывающих отношения учителей и учеников: делового, «ролевого» и личного характера. И, соответственно, три группы конфликтов: как ответ на препятствия в достижении целей учебной деятельности; конфликт ожиданий, вызванный нарушением норм отношений и взаимодействий, несоответствием реального и ожидаемого поведения; и конфликты личностной несовместимости из-за индивидуальных особенностей оппонентов [20]. Классификация М.М. Рыбаковой опирается на похожий принцип, она выделяет следующие типы: конфликты деятельности (организация обучения и контроль успеваемости), конфликты поведения (нарушения дисциплины и некорректное поведение обеих сторон), конфликты отношений (в эмоционально-личностной сфере общения) [19]. Отдельные авторы отмечают существование конфликтов и в других сферах: несправедливость оценок и манипуляции ими, несоблюдение учениками правил поведения в школе, «личная неприязнь» [9, 19, 20].

Особенности конфликтов в современной школе

Ученые ставят вопрос о влиянии высокой транзитивности современного российского общества, которая пронизывает все социальные институты, в том числе школу, и влияет на изменение механизмов познания и социализации у подрастающего поколения [7, 12]. Такие факторы, как активное использование современных технологий, введение новых форм отчетности и обучения, а также внедрение инноваций способны усиливать неопределенность и неустойчивость взаимодействия в образовательном процессе, т.к. происходит изменение старых норм и моделей поведения и формирование новых [24]. Высокая степень неоднозначности социального контекста приводит к неопределенности в содержании социальных ролей, форм поведения, ценностных ориентаций человека. Это приводит к необходимости осмысления феномена конфликта между учеником и педагогом в контексте современной реальности.

Изменения в обществе в целом и в системе образования в частности способствуют перестроению отношений между педагогами и учениками, развиваются новые представления о функциональных требованиях и предназначении их деятельности, что способствует возникновению большего числа конфликтов между ними, что само по себе уже может негативно сказываться на учебном процессе. Существует также запрос от школ на проведение прикладных исследований, которые могут служить основой для построения практик по разрешению типовых школьных противоречий [21, 23].

Восприятие ситуации как конфликтной

В качестве основного объекта анализа в рамках данной статьи выступают не столько сами конфликтные ситуации, возникающие между учителями и учениками в школе, сколько их восприятие. При постановке проблемы исследования мы опирались на понимание конфликта как объективно-субъективного феномена, сформулированное Н.В. Гришиной, а также тезис ис-

следователей феноменологии социальных ситуаций У. Томаса и В. Знанецкого: «если ситуации определяются как реальные, они становятся реальными по своим последствиям» [цит. по: 6]. Исходя из этого, именно специфика восприятия ситуации как конфликтной определяет дальнейшие действия его участников и исход.

Целью нашего исследования было сравнение особенностей восприятия педагогами и учениками возникающих между ними ситуаций взаимодействия в качестве конфликтных, а также выделение ключевых элементов этих ситуаций, на которые респонденты опираются при категоризации ситуации как конфликтной.

Гипотеза

Данное исследование носило поисковый характер и было выполнено с использованием качественной методологии, поэтому мы не выдвигали гипотез, а использовали предположение о том, что существуют различия в восприятии учителями и учениками возникающих конфликтных ситуаций, то есть, что существует разрыв в понимании, который может мешать диалогу и взаимопониманию участников.

Организация исследования

В фокусе нашего внимания оказались в первую очередь ситуации деструктивного конфликта, поэтому выделенные закономерности восприятия относятся именно к такому типу конфликтов и не могут быть распространены на другие ситуации взаимодействия учителей и учеников в школе.

Выборку составили 17 педагогов (возраст от 25 до 65 лет; 3 мужчин и 14 женщин) и 23 ученика (18 учеников 10-х классов и 5 учеников 9-х классов; от 15 до 18 лет; 7 юношей и 16 девушек) из двух государственных общеобразовательных школ г. Москва. В учреждениях, принявших участие в исследовании, не было школьных служб примирения.

Методы

Методом сбора данных выступало групповое интервью. Были проведены четыре фокус-группы с педагогами (по 4-5 человек в группе) и четыре с учениками (по 5-6 человек в группе). Длительность одной фокус-группы составляла 1 час 20 мин. Интервью было посвящено взаимоотношениям педагогов и учеников в современной школе, сложностям и противоречиям, возникающим во взаимодействии, процессу перехода потенциально конфликтной ситуации в конфликтную и особенностям восприятия таких ситуаций участниками. Topic guide группового интервью включал четыре блока: 1) знакомство, объяснение целей и правил интервью; 2) анализ особенностей отношений в диаде педагог-ученик, выявление ожиданий от школьного взаимодействия (для обозначения возможных источников противоречий); 3) определение типичных сложностей и противоречий в общении педагога с учениками, которые могут стать основанием для развития конфликта. Выявлялись границы конфликта за счет анализа приведенных участниками примеров противоречий (их причин, последствий, а также поведения и мотивации сторон) и оценке ими этих ситуаций по уровню конфликтности; 4) изучение используемых в школе практик разрешения конфликтов, форм участия в этом процессе третьих сторон (администрация, родители и пр.). Выход из ситуации интервью происходил за счет обращения к возможным путям преодоления противоречий. Структура интервью была выстроена в соответствии с типом «воронки», вопросы предьявлялись от общих к частным [13]. Во время проведения фокус-групп осуществлялась запись на диктофон (по согласию участников).

Каждое интервью было расшифровано в форме сплошного текста, сделаны транскрипты. Методами анализа данных выступили качественный анализ высказываний участников с выделением общих моментов, а также дискурс-анализ описаний примеров конфликтных ситуаций в традиции Дж. Поттера – М. Уэзерелл [33].

Результаты исследования и их обсуждение

Признаки конфликтных ситуаций

Были выделены особенности ситуаций, заставляющие учителей и учеников воспринимать их как конфликтные:

Во-первых, респонденты обеих групп реже упоминали конкретные противоречия интересов, представлений, целей или ценностей, составляющие ядро конфликта [6], а чаще описывали поведенческие проявления оппонента. Так, учащиеся оценивали повышение голоса учителем, повелительные интонации, прямые оскорбления и т.п. как проявление агрессии, что вызывало ответные реакции конфронтации и воспринималось как самостоятельная причина конфликта, не связанная с первоначальным инцидентом. Они понимали это как нарушение справедливости и дисбаланс власти. Школьники определяли причины проявления агрессии со стороны педагога как внутренние и контролируемые, и воспринимали как преднамеренное поведение.

Учителя отмечали, что «истеричность» и «демонстративность» некоторых учеников мешает конструктивному разрешению противоречий. Педагоги объясняли поведение школьников внутренними неконтролируемыми причинами, связывая их агрессию с переходным возрастом, неумением выражать эмоции и т.д.

Любопытно, что преподаватели транслировали стереотип «бесконфликтного учителя», заявляя, что их поведение регламентировано нормами профессиональной этики. Выявилась тенденция педагогов отрицать наличие конфликтов с учениками, относя их к категории «трудностей» и «проблем», и оценивать некорректное поведение учителей как вынужденную реакцию из-за провокаций и высокого эмоционального напряжения. Подобное зеркальное восприятие собственного конфликтного поведения как обусловленного внешними неконтролируемыми причинами, а агрессивных действий оппонента – внутренними стабильными неконтролируемыми характерно для различных конфликтных ситуаций на стадии эскалации [18]. Подобное видение причин конфликтов в личности оппонента приводит к восприятию их как деструктивных и трудноразрешимых, не приводящих к решению проблем [29]. Применение санкций (докладные записки, удаление с урока, отправление ученика к директору и т.п.) воспринимается как повышение остроты ситуации и отказ от сотрудничества.

Во-вторых, ученики утверждали, что конфликтные ситуации сопровождаются негативными эмоциями и обидой, у них возникало желание защититься, донести свое мнение, сделать что-либо назло и т.д. Учителя меньше упоминали эмоции, говорили только о несправедливости, что им «не дают права на ошибку». Эмоциональность оценивается ими как недопустимая и нежелательная для профессиональной роли педагога.

Таким образом, аффективные проявления выступают как один из основных субъективных индикаторов конфликтных ситуаций между учениками и учителями, особенно для учеников [1, 6]. Редкое упоминание собственных эмоций при оценке конфликтных ситуаций может быть связано у учителей с осознанием своей профессиональной роли, их позицией «над ситуацией» обучения, дисбалансом власти и т.п. [9, 24].

В-третьих, участники исследования придерживались мнения о необходимости скрывать конфликтные ситуации, т.к., по их мнению, привлечение третьих лиц усугубляет конфликт и повышает уровень напряжения участников, увеличивает психологическое давление, вызывает чувства стыда, страха и неловкости, нарушает права и личностные границы. К факторам, усугубляющим конфликты, педагоги относили ситуации, к разрешению которых привлекались родители, «объединяющиеся с ребенком против учителя», и администрация школы. Включение в ситуацию классного руководителя, по мнению всех респондентов, рассматривалось как частый способ разрешения противоречий, и в то же время как признак усиления конфликта. Лучшим же способом выхода из конфликта признавалось индивидуальное обсуждение противоречия между педагогом и учеником и отсутствие огласки.

Публичность ситуации традиционно рассматривается как одно из проявлений эскалации конфликта [18], то есть развитие конфликта по деструктивному сценарию, усиливающее психологическое напряжение, страх «потерять лицо», статус и уважение группы [1]. Респонденты отмечали, что обращения в вышестоящую инстанцию и использование сервисов подачи электронных жалоб не является эффективным инструментом устранения конфликтов.

В-четвертых, критерием отнесения ситуаций к разряду конфликтных являлся «переход на личности», т.е. выход за рамки ролевого взаимодействия с целью оказания психологического

давления для удовлетворения требований и пр. Наиболее острыми для учеников являлись ситуации, когда учитель переходит на личность ученика (обсуждение личной жизни, семьи, друзей и т.п.), а для педагога – когда переход на личности осуществляется родителями в отношении учителя (оскорбления, угрозы, апелляция к обязанностям и т.п.).

Переход от обсуждения противоречия, лежащего в основе конфликта, к нападкам на личность оппонента рассматривается как трансформация предметно-ориентированного конфликта в оппоненто-ориентированный, и является одним из важных признаков его эскалации [18].

Типы конфликтных ситуаций, выделенные при анализе текстов

На основе ответов респондентов мы выделили основные сферы столкновения интересов учеников и учителей, которые были соотнесены с классификацией педагогических конфликтов М.М. Рыбаковой [19]. К *конфликтам деятельности* относятся: столкновения по поводу контроля успеваемости (несогласие ученика с оценкой, отказ учителя проверять тетрадь), безответственное отношение к учебному процессу (несоблюдение сроков сдачи домашнего задания, нарушение сроков проверки контрольных работ учителем), отказ от выполнения обязательств (отказ учителей готовить к ЕГЭ, отказ учеников выходить к доске).

К *конфликтам поведения* (поступков): столкновения по поводу контроля посещаемости (опоздания, пропуски уроков), нарушения дисциплины (разговоры, списывание, использование гаджетов и пр.), некорректное и агрессивное поведение (крик, угрозы, унижающие шутки), проявление безразличия и отказ от сотрудничества (потребительское отношение к школе, отказ обсуждать конфликт и давать обратную связь и т.п.).

К *конфликтам отношения*, затрагивающим эмоционально-личностную сферу: высказывание учеником своего мнения, нарушение учителем личных границ ученика (обсуждение его друзей, интересов, семьи и т.п.), «переход на личности» со стороны учеников и родителей (демонстрация неуважения, апелляция к обязанностям и т.п.).

Педагоги чаще выделяли конфликты по поводу деятельности и поведения, среди конфликтов отношений указывали только демонстрацию неуважения к статусу учителя, ученики чаще обращались к конфликтам отношений, что может быть связано с особенностями восприятия агрессии и «перехода на личности».

С помощью дискурс-анализа были проанализированы реальные конфликты. Выяснилось, что одну и ту же ситуацию ученики и учителя могут описывать по-разному, например, конфликт, который учитель причисляет к категории противоречий по поводу деятельности, ученики рассматривают как сложности отношений. В Таблице 1 представлены выделенных нами 14 категорий примеров.

Таблица 1 – Примеры ситуаций конфликтных взаимодействий между учениками и учителями

№	Название типа конфликтных ситуаций	Восприятие учителей	Восприятие учеников
1	По поводу оценок	Конфликты являются результатом недостаточного старания учеников, их желания получать хорошие оценки, не прилагая усилий.	Конфликты являются результатом предвзятого отношения учителя к конкретным ученикам.
2	По поводу баланса прав и обязанностей	Потребительское отношение к учителям, где ученики знают свои права, но не знают обязанностей. Учителям не дается право на ошибку.	Двойные стандарты: учитель позволяет себе не соблюдать сроки и правила, но не терпит подобное поведение со стороны учеников.
3	По поводу отказа учителя готовить учеников с низкой успеваемостью к ЕГЭ по данному предмету	Администрация давит на учителей по поводу результатов ЕГЭ. Но учитель не должен переносить это давление на учеников и отказываться от их подготовки.	Из-за репрессий администрации за плохой результат экзамена учителя не хотят готовить к ЕГЭ немотивированных учеников.

продолжение таблицы 1

4	Связанные с неадекватным выражением эмоций и потребностей	Усугубляет ситуацию и делает ее конфликтной неадекватная и чрезмерная реакция учеников на плохие оценки и демонстративность в поведении.	Усугубляет ситуацию и делает ее конфликтной использование учителями крика и обвинений, что вызывает протест у учеников и кажется несправедливым.
5	Из-за дифференцированного предвзятого отношения учителя	Учителя не могут уделять внимание всем из-за нехватки времени и ресурсов. Разделение учеников на: 1) кто хочет заниматься, кто не хочет; 2) кто сдает предмет, кто не сдает; 3) «хорошие» и «конфликтные» классы.	Учителя выделяют «любимчиков», «вешают ярлыки», субъективно оценивают и проявляют разный уровень интереса и стремления к сотрудничеству.
6	Негативная оценка учителями учеников, «вступающих в перепалку»	Ученики позволяют себе отвечать на замечания, не могут вести конструктивный диалог, выражают недовольство некорректно.	Само вступление ученика в диалог, выражение им своего мнения и несогласия с замечанием.
7	Оскорбления, угрозы и переход на личности	Учителями был приведен только один пример угроз со стороны ученика, но было много примеров оскорблений и «перехода на личности» со стороны родителей.	В ответ на «плохое» поведение школьников учителя часто «переходят на личности», не разделяют жизнь учеников вне школы, чего не позволяют себе ученики.
8	Из-за того, что учителя не успевают «дать» ученикам необходимый объем материала	Материал дается в полном объеме, проблема - в поведении и невнимательности учеников (отвлекаются, не записывают), и попытке снять с себя ответственность, обвиняя учителя в некомпетентности.	Учителя не объясняют материал или не акцентируют на нем внимание, в результате чего ученики не могут правильно выстроить подготовку к отчетным работам.
9	Из-за вмешательства родителей в осуждение возникших проблем	Есть адекватные родители, но чаще они объединяются с ребенком, что приводит к необоснованным обвинениям учителя.	Лучше не вмешивать родителей, так как, вероятнее всего, родитель объединится во мнении с учителем и это усугубит ситуацию.
10	Конфликты мнений по сценарию «Учитель всегда прав»/«Учитель всегда не прав»	Статус учителя потерял влияние и уважение, в современной школе стереотип изменился на «учитель всегда не прав», а ученики и родители предъявляют необоснованные претензии.	Учителя часто опираются на убеждение «учитель всегда прав», что приводит к невозможности обсуждения и решения возникшей проблемы.
11	Вызванные личностными особенностями оппонентов	Есть конфликтные ученики, демонстрирующие агрессивное поведение, и повод для конфликта не важен. Это может быть связано с их проблемами за пределами школы.	Есть конфликтные учителя, с которыми лучше не связываться. Их поведение может быть вызвано личными проблемами вне школы.
12	Из-за отсутствия контакта и желания взаимодействовать	Есть ученики, которые не идут на контакт, с ними решить ситуацию невозможно.	Часто учителя не готовы обсуждать ситуацию или реагируют очень формально, поэтому разрешить проблему до конца сложно.
13	Стереотипное, генерализованное восприятие учеников	Элементы генерализации и обобщения не выделяются педагогами осознанно, но выражаются в фразах типа «все дети списывают».	В проблемных ситуациях учителя приписывают конкретному школьнику негативные качества из стереотипа обобщенного ученика, что затрудняет диалог.
14	Травля отдельного ученика со стороны учителя	Учителями такие примеры не упоминались.	Существуют недопустимые ситуации призыва со стороны учителей к травле конкретных учеников.

Как видно из таблицы, в ситуациях № 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13 демонстрируется различное восприятие конфликтов участниками, а в ситуациях № 4, 11, 12 – сходное. Кроме того, анализ примеров реальных кейсов показывает, что диапазон конфликтных ситуаций в школе превосходит тот, который осознано воспринимается обеими сторонами конфликтов. Составленный пул типичных для диады «педагог-ученик» ситуаций позволит в дальнейшем разработать более практико-ориентированные рекомендации к их разрешению. Стоит отметить, что полярные интерпретации конфликтов могут быть связаны с самой ситуацией группового интервью. Вполне вероятно, что именно с этим связано описание ситуаций с позиции пассивной стороны, страдающей от конфликтов или с позиции объекта чужого воздействия и манипуляции. Кроме того, мы допускаем стремление педагогов создать образ бесконфликтного учителя, легко справляющегося с возникающим противоречиями.

Сравнение восприятия конфликтных ситуаций учениками и учителями

По результатам видно, что ученики и педагоги по-разному воспринимают аналогичные ситуации, и то, что рассматривается как конфликт одной стороной, другой так не оценивается.

Первое отличие касается оценки участниками частоты возникновения противоречий. Ситуации, происходящие с «конфликтными учителями», ученики обозначали как наиболее острые, затяжные и регулярные. Конфликты с остальными педагогами описывались как спонтанные, краткосрочные и с высокой вероятностью конструктивного разрешения из-за их готовности к сотрудничеству. Преподаватели же подчеркивали конфликтность самого процесса обучения, так как он связан с дисбалансом власти, принуждением, навязыванием норм. Понятие «настоящего конфликта» педагоги связывали с включением в ситуации родителей, нацеленных на конфронтацию. Они также описывают образ «конфликтного ученика», но связывают его только с частотой возникновения конфликтов. Таким образом, диапазон ситуаций, которые воспринимаются школьниками как конфликтные шире и подробнее, чем у учителей, и включают агрессию, собственные эмоциональные реакции, применение санкций и «переход на личности». У преподавателей, возможно, сказывается табу на обсуждение конфликтов в педагогической среде вследствие стереотипа «бесконфликтного учителя».

Второе отличие касается восприятия конфликтных ситуаций с привлечением третьих сторон и наблюдателей. Для педагогов включение в ситуацию конфликта родителей и администрации – это основной параметр для категоризации ситуации как настоящего конфликта. Для учеников решающее значение в определении остроты противостояния играло включение в ситуацию учеников и учителей как наблюдателей. В связи с этим ситуации противоречия в классе воспринимались учениками и педагогами по-разному. Школьники часто относили их к категории конфликта, а педагоги отмечали, что при посторонних «конфликты не разбираются никогда».

Третье отличие затрагивает атрибуцию ответственности в конфликтной ситуации. Так, педагоги чаще приписывали ответственность за существующее разногласие ученикам, а ученики – обеим сторонам конфликта. Это может быть связано с действием установки «учитель всегда прав» и стереотипа «бесконфликтного учителя». Ответственность за урегулирование противоречий педагоги чаще приписывали себе, а ученики – всем сторонам.

Проявления агрессии и психологического насилия воспринимаются обеими группами респондентов как неотъемлемые составляющие конфликта. Это связано с проблемой распределения власти и возможности легитимно использовать насильственные методы (принуждение, запугивание и пр.) для разрешения противоречий [15]. Несмотря на заданный социальными ролями дисбаланс власти в сторону учителей («учитель всегда прав»), отмечается смещение влияния в сторону учеников и их родителей из-за реформ в образовании и технологической доступности отправки жалоб. Подобное изменение воспринимается негативно, т.к. приводит к формированию «потребительского отношения» к школе и появлению тенденции к агрессии и принуждению у родителей и учеников в ситуации, когда эти требования не удовлетворяются. Это говорит об отсутствии представлений у респондентов о конфликте как о конструктивном способе разрешения противоречий.

Классические педагогические исследования говорят о воспитательной функции конфликта только в том случае, если он разрешен без использования агрессии и насилия [2, 14]. И, в подтверждение этому, и учителя и учащиеся формулировали запрос на использование новых, менее директивных форм взаимодействия в школе и смягчения дисбаланса власти, необходимости перехода к новым формам поведения и функциональным ролям педагога и ученика для разрешения конфликтных ситуаций. Обе стороны видят тенденцию к развитию отношений сотрудничества друг с другом как основу конструктивного поведения в ситуациях противоречия, но ответственность за инициирование таких отношений зеркально приписывают друг другу.

Заключение

Подводя итог, можно сказать, что в качестве конфликтных участники исследования воспринимали ситуации, в которых присутствовали признаки эскалации и деструктивного взаимодействия. Подобное восприятие конфликта как крайне негативного, угрожающего и нежелательного явления приводит к его избеганию и замалчиванию до тех пор, пока он не примет деструктивную форму, а также к тому, что не формируются инструменты, навыки и легитимные процедуры для выражения своего мнения по поводу сложившейся ситуации и для конструктивного урегулирования противоречий.

От этого страдают в первую очередь те участники взаимодействия, которые обладают недостаточной силой, статусом и властью, чтобы повлиять на ситуацию в свою пользу. Классическая установка «учитель всегда прав» помогает поддерживать дисциплину в школе, организовывать образовательный процесс и предполагает право педагога влиять на конфликт. Для ученика же считается «правильным» не высказывать свое мнение и не отстаивать интересы во избежание проблем. Но такая установка может вредить, мешая школьникам занять полноправную субъектную позицию по отношению к конфликту.

Описанная интерпретация согласуется и с результатами других подобных исследований, проведенных на российской выборке [4, 5], и может объясняться культурными особенностями и «конфликтофобией», свойственными русской ментальности [17, 22].

Однако на смену этой старой установке приходит новая – «учитель всегда неправ», которая, возможно, отражает тенденцию к выравниванию дисбаланса власти между педагогами и учениками. В конфликт включаются родители, обладающие ресурсом власти, и учителя при этом чувствуют угрозу.

В образовательной среде существует крайне негативное восприятие конфликтов, их наличие считается признаком непрофессионализма педагогов. В большинстве школ отсутствуют эффективные инструменты для урегулирования противоречий. Кроме того, реакция официальных лиц учреждения на конфликтную ситуацию зачастую не приводит к полному ее разрешению, а скорее к замалчиванию или формальному примирению сторон. Исключением являются школы, где работают службы примирения и конфликты решаются путем переговоров с участием посредников. В работе школьных служб примирения участвуют сами школьники, благодаря чему они обучаются и приобретают опыт и навыки переговоров и разрешения конфликтов [10, 16]. Возможно, именно в таких случаях ученики и учителя ощущают себя больше субъектами, членами организации, где учатся и работают, способными влиять на возникающие противоречия, а не потребителями образовательных услуг или наемным персоналом.

Библиография

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2015.
2. Банькина С.В., Степанов Е.И. Конфликты в современной школе. М.: URSS, 2006.
3. Баранова В.А. Стратегии межличностного взаимодействия учителей и родителей // Социальная психология: вопросы теории и практики. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием памяти М.Ю. Кондратьева. Москва, 2020. С. 63–66.
4. Голынич Е.О. Преимущества использования качественных методов в современных исследованиях восприятия конфликта // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9, № 3. С. 53–61.

5. Гольничик Е.О., Батхина А.А. Стратегии поведения в межличностном конфликте у студентов: кросс-культурное сравнение // Психологические исследования (эл. журнал). 2017. Т. 10, № 53. С. 12.
6. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2016.
7. Дубовская Е.М. Транзитивность общества как фактор социализации личности // Психологические исследования (эл. журнал). 2014. Т. 7, № 36. С. 7.
8. Киршбаум Э.И. Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе: Дис. канд. психол. н. Л., 1986.
9. Клименских М.В., Ершова И.А. Педагогические конфликты в школе. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2015.
10. Коновалов А. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство / под ред. Л.М. Карнозовой. М.: Центр «Судебно-правовая реформа», 2014.
11. Куприянов Р.В. Межличностные конфликты в диаде преподаватель-студент: монография. Казань: КНИТУ, 2011.
12. Марцинковская Т.Д. Современная психология - вызовы транзитивности // Психологические исследования (эл. научный журнал). 2015. Т. 8, № 42. С. 1.
13. Мельникова О.Т. Фокус-группы: методы, методология, модерирование. М.: Аспект Пресс, 2007.
14. Наумова Л.Д. Формирование готовности старших школьников к продуктивному разрешению конфликтов // Образование и наука: Известия Уральского отделения РАО. 2009. № 10. С. 48-59.
15. Норт Д., Уоллис Д., Вайнгаст Б. Насилие и социальные порядки // Концептуальные рамки для интерпретации письменной истории человечества. М.: Изд-во Института Гайдара, 2011.
16. Опыт работы школьных служб примирения в России. Сборник материалов / Сост. А.Коновалов. М.: Центр «Судебно-правовая реформа», 2014.
17. Павловская А.В. Русский мир. М.: Слово, 2009. Т. 1.
18. Рубин Дж., Пруйт Д., Ким Х.С. Социальный конфликт: эскалация, тупик, разрешение. СПб.: Прайм-Еврознак, 2014.
19. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1991.
20. Симонова Л. В. Межличностные конфликты педагогов и старшеклассников и пути их разрешения. Дис. канд. психол. н. М., 1989.
21. Соколова Н.А., Жеребкина В.Ф. К вопросу о конфликтологической подготовке будущих педагогов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки», 2016. № 7. С. 113-118.
22. Хасан Б.И. Природа и механизмы конфликтофобии // Конфликтология: Хрестоматия / Сост. Н.И. Леонов. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «Модек», 2002. С. 55-61.
23. Шамликашвили Ц.А., Хазанова М.А. Метод «школьная медиация» как способ создания безопасного пространства и его психологические механизмы // Психологическая наука и образование. 2014. № 2. С. 26-33.
24. Bagrova N.V. Actual problems of Russian education: Ways of their solution and modernization of Education // Contemporary Problems of Social Work. 2017. Vol. 3, No. 4, pp. 12.
25. Churchill S.L. Goodness-of-fit in early childhood settings // Early Childhood Education Journal, 2003. Vol. 31, No. 2, pp. 113-118.
26. Clark K.E., Ladd G.W. Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships // Developmental Psychology, 2000. Vol. 36, No. 4, pp. 485-498.
27. Dawson A.E., Wymbs B.T. Validity and utility of the Parent-Teacher Relationship Scale-II // Journal of Psychoeducational Assessment, 2016. Vol. 34, No. 8, pp. 751-764.

28. Favero N., Meier K.J. Evaluating urban public schools: Parents, teachers, and state assessments // *Public Administration Review*, 2013. Vol. 73, No. 3, pp. 401–412.
29. Halperin E. *Emotion in conflict: Inhibitors and facilitators of peace making*. New York: Routledge, 2016.
30. Hughes J., Kwok O. Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades // *Journal of Educational Psychology*, 2007. Vol. 99, No. 1, pp. 39–51.
31. Iruka I.U., Winn D.-M.C., Kingsley S.J., Orthodoxou Y.J. Links between parent-teacher relationships and kindergartners' social skills: Do child ethnicity and family income matter? // *The Elementary School Journal*, 2011. Vol. 111, No. 3, pp. 387–408.
32. Jeon H.-J., McCartney C.M., Richard, V., Johnson S.J. Associations between parent-teacher and teacher-child relationships and children's socioemotional functioning // *Early Child Development and Care*, 2020. Pp. 1–15.
33. Potter J. Discourse analysis and constructionist approaches: theoretical background // *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences* / Ed. by J.T.H. Richardson. Leicester: BPS Blackwell, 1996. Pp. 125-140.
34. Pourrajab M., Ghani M.F.A. The relationship between school organizational culture and characters of school stakeholders students' perceptions // *Malaysian Online Journal Of Educational Management*, 2015. Vol. 3, No. 2, pp. 18-31.
35. Rampa S.H. The relationship between total quality management and school improvement. Ph.D. Thesis / Department: Education Management And Policy Studies In The Faculty Of Education At The University Of Pretoria, 2004.
36. Shupe E.I. Clashing cultures: A model of international student conflict // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2007. Vol. 38, No. 6, pp. 750-771.
37. Verschueren K., Koomen H.M.Y. Teacher-child relationships from an attachment perspective // *Attachment & Human Development*, 2012. Vol. 14, No. 3, pp. 205–211.

Голыничик Елена Олеговна. Кандидат психологических наук. E-mail: elena_golynchik@mail.ru

Елеференко Дарья Петровна. Студент факультета психологии. E-mail: dariaeleferenko@yandex.ru

Липатов Сергей Алексеевич. Кандидат психологических наук. E-mail: s_lipatov@mail.ru

Несмеянова Роксана Константиновна. Кандидат психологических наук. E-mail: goxelight@mail.ru

PERCEPTION BY STUDENTS AND TEACHERS OF CONFLICT SITUATIONS ARISING BETWEEN THEM IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

DOI: 10.25629/HC.2020.12.22

Golynchik E.O., Eleferenko D.P., Lipatov S.A., Nesmeianova R.K.

Lomonosov Moscow State University

Moscow, Russia

The study was carried out with financial support from the RFBR grant, project No. 19-013-00525

Abstract. The article is devoted to the description of the study of the perception of conflicts in the "teacher-student" dyad in the school educational environment. A detailed theoretical review of the study of pedagogical conflicts and their classifications is carried out, as well as the features of conflict situations in the modern school. The main attention is paid to a comparative analysis of the perception by students and teachers of emerging disagreements and contradictions in interaction as conflict. The study was conducted on the basis of two Moscow state general education schools using a qualitative methodology (focus groups separately with teachers and students) on a sample of 17 teachers and 23 students in grades 9-10. Based on the results of the work done, subjective criteria for classifying the situations of interaction between students and teachers as conflict are identified, and the distinctive features of the perception of conflicts by students and teachers are determined. The necessity of functioning in schools of reconciliation services that can help resolve differences through negotiations with the participation of mediators is substantiated. The results of the study allow us to put forward hypotheses for further study of conflicts in the school environment, as well as outline recommendations for practical work to reduce the number of destructive and intractable conflicts in school.

Key words: pedagogical conflict, educational environment, conflict interaction, conflicts at school, teacher-student dyad.

References

1. Antsupov A.Ya., Shipilov A.I. *Konfliktologiya [Conflictology]*. St. Petersburg: Piter, 2015.
2. Banykina S.V., Stepanov E.I. *Konflikty v sovremennoi shkole [Conflicts in the modern school]*. Moscow: URSS, 2006.
3. Baranova V.A. Strategii mezhluchnostnogo vzaimodeistviya uchitelei i roditelei. *Sotsial'naya psikhologiya: voprosy teorii i praktiki*. Materialy V Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem pamyati M.Yu. Kondrat'eva [Strategies for interpersonal interaction between teachers and parents. *Social psychology: theory and practice*. Materials of the V All-Russian scientific-practical conference with international participation in memory of M.Yu. Kondratieva]. Moscow, 2020. P. 63–66.
4. Golynchik E.O. [Benefits of using qualitative methods in contemporary research on conflict perception]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*. 2018. V. 9, No 3. P. 53-61. In Russ.
5. Golynchik E.O., Bathkina A.A. [Behavior strategies in interpersonal conflict among students: cross-cultural comparison]. *Psikhologicheskie issledovaniya*. 2017. V. 10, No 53. P. 12. In Russ.
6. Grishina N.V. *Psikhologiya konflikta [The psychology of conflict]*. St. Petersburg: Piter, 2016.
7. Dubovskaya E.M. [Transitivity of society as a factor of socialization of the individual]. *Psikhologicheskie issledovaniya*. 2014. V. 7, No 36. P. 7. In Russ.
8. Kirshbaum E.I. *Psikhologo-pedagogicheskii analiz konfliktnykh situatsii v pedagogicheskome protsesse*: Dis. kand. psikhol. n. [Psychological and pedagogical analysis of conflict situations in the pedagogical process. Dis. cand. psycholog. sci.] Leningrad. 1986.
9. Klimenskikh M.V., Ershova I.A. *Pedagogicheskie konflikty v shkole [Pedagogical conflicts at school]*. Yekaterinburg: Ural University Publ., 2015.

10. Konovalov A. *Shkol'naya sluzhba primireniya i vosstanovitel'naya kul'tura vzaimo-otnoshenii: prakticheskoe rukovodstvo* [School reconciliation services and a restorative culture of relationships: a practical guide]. Moscow: Tsentr "Sudebno-pravovaya reforma", 2014.
11. Kupriyanov R.V. *Mezhlichnostnye konflikty v diade prepodavatel'-student* [Interpersonal conflicts in the teacher-student dyad]. Kazan: KNITU, 2011.
12. Martsinkovskaya T.D. [Modern psychology - challenges of transitivity]. *Psikhologicheskie issledovaniya*. 2015. V. 8, No 42. P. 1. In Russ.
13. Mel'nikova O.T. *Fokus-gruppy: metody, metodologiya, moderirovanie* [Focus groups: methods, methodology, moderation]. Moscow: Aspekt Press, 2007.
14. Naumova L.D. [Formation of readiness of senior schoolchildren for productive conflict resolution]. *Obrazovanie i nauka: Izvestiya Ural'skogo otdeleniya RAO*. 2009. No 10. P. 48-59. In Russ.
15. Nort D., Uollis D., Vaingast B. Nasilie i sotsial'nye poryadki. *Kontseptual'nye ramki dlya interpretatsii pis'mennoi istorii chelovechestva* [Violence and Social Orders. *Conceptual Framework for Interpreting the Written History of Humanity*]. Moscow: Institut Gaidara Publ., 2011.
16. *Opyt raboty shkol'nykh sluzhb primireniya v Rossii. Sbornik materialov* [Experience of work of school reconciliation services in Russia. Collection of materials]. Konovalov A. (ed.). Moscow: Tsentr "Sudebno-pravovaya reforma", 2014.
17. Pavlovskaya A.V. *Russkii mir* [Russian world]. Moscow: Slovo, 2009. Vol. 1.
18. Rubin Dzh., Pruit D., Kim Kh.S. *Sotsial'nyi konflikt: eskalatsiya, tupik, razreshenie* [Social conflict: escalation, deadlock, resolution]. St. Petersburg: Praim-Evroznak, 2014.
19. Rybakova M.M. *Konflikt i vzaimodeistvie v pedagogicheskom protsesse: Kniga dlya uchitelya* [Conflict and Interaction in the Pedagogical Process: A Teacher's Book]. Moscow: Prosveshchenie, 1991.
20. Simonova L. V. *Mezhlichnostnye konflikty pedagogov i starsheklassnikov i puti ikh razresheniya*. Dis. kand. psikhol. n. [Interpersonal conflicts between teachers and high school students and ways to resolve them. Diss. cand. psychology sci.]. Moscow, 1989.
21. Sokolova N.A., Zhrebkina V.F. [On the issue of conflictological training of future teachers]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya "Pedagogicheskie nauki"*, 2016. No. 7. P. 113-118. In Russ.
22. Khasan B.I. Priroda i mekhanizmy konfliktofobii. *Konfliktologiya* [The nature and mechanisms of conflictophobia. *Conflictology*]. Moscow: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut; Voronezh: NPO "Modek", 2002. P. 55-61.
23. Shamlikashvili Ts.A., Khazanova M.A. [The "school mediation" method as a way to create a safe space and its psychological mechanisms]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2014. No. 2. P. 26-33.
24. Bagrova N.V. Actual problems of Russian education: Ways of their solution and modernization // *Contemporary Problems of Social Work*. 2017. Vol. 3, No. 4, pp. 12.
25. Churchill S.L. Goodness-of-fit in Early Childhood Settings // *Early Childhood Education Journal*, 2003. Vol. 31, No. 2, pp. 113-118.
26. Clark K.E., Ladd G.W. Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships // *Developmental Psychology*, 2000. Vol. 36, No. 4, pp. 485-498.
27. Dawson A.E., Wymbs B.T. Validity and utility of the Parent-Teacher Relationship Scale-II // *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2016. Vol. 34, No. 8, pp. 751-764.
28. Favero N., Meier K.J. Evaluating urban public schools: Parents, teachers, and state assessments // *Public Administration Review*, 2013. Vol. 73, No. 3, pp. 401-412.
29. Halperin E. *Emotion in conflict: inhibitors and facilitators of peace making*. New York: Roulledge, 2016.

30. Hughes J., Kwok O. Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades // *Journal of Educational Psychology*, 2007. Vol. 99, No. 1, pp. 39–51.

31. Iruka I.U., Winn D.-M.C., Kingsley S.J., Orthodoxou Y.J. Links between parent-teacher relationships and kindergartners' social skills: Do child ethnicity and family income matter? // *The Elementary School Journal*, 2011. Vol. 111, No. 3, pp. 387–408.

32. Jeon H.-J., McCartney C.M., Richard, V., Johnson S.J. Associations between parent-teacher and teacher-child relationships and children's socioemotional functioning // *Early Child Development and Care*, 2020. Pp. 1–15.

33. Potter J. Discourse analysis and constructionist approaches: theoretical background // *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences* / Ed. by J.T.H. Richardson. Leicester: BPS Blackwell, 1996. Pp. 125-140.

34. Pourrajab M., Ghani M.F.A. The relationship between school organizational culture and characters of school stakeholders students' perceptions // *Malaysian Online Journal Of Educational Management*, 2015. Vol. 3, No. 2, pp. 18-31.

35. Rampa S.H. The Relationship between total quality management and school improvement. Ph.D.Thesis / Department: Education Management And Policy Studies In The Faculty Of Education At The University Of Pretoria, 2004.

36. Shupe E.I. Clashing cultures: A model of international student conflict // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2007. Vol. 38, No. 6, pp. 750-771.

37. Verschueren K., Koomen H.M.Y. Teacher-child relationships from an attachment perspective // *Attachment & Human Development*, 2012. Vol. 14, No. 3, pp. 205–211.

Golynchik Elena Olegovna. PhD in Psychology. E-mail: elena_golynchik@mail.ru

Eleferenko Daria Petrovna. Psychology student. E-mail: dariaeleferenko@yandex.ru

Lipatov Sergey Alekseevich. PhD in Psychology. E-mail: s_lipatov@mail.ru

Nesmeianova Roksana Konstantinovna. PhD in Psychology. E-mail: roxielight@mail.ru