

Гридчин Александр Анатольевич

доктор социологических наук,
профессор кафедры социологии и управления
Белгородского государственного
технологического университета им. В.Г. Шухова

Цыганкова Елена Николаевна

соискатель кафедры социологии и управления
Белгородского государственного
технологического университета им. В.Г. Шухова

КОММУНИКАТИВНЫЕ БАРЬЕРЫ КАК ИСТОЧНИК КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В ШКОЛЬНОМ СОЦИУМЕ

Аннотация:

Статья посвящена актуальной проблеме повышения культуры конфликтного взаимодействия в школьном социуме, предусматривающей формирование и развитие у субъектов образовательных отношений способности успешной адаптации к меняющимся условиям жизни, конструктивного разрешения возникающих противоречий и конфликтов; воспитание у них толерантности, готовности к сотрудничеству, умения вести диалог, находить компромиссы. В связи с этим актуальное значение приобретает способность своевременного распознавания и устранения системных искажений конфликтной ситуации, которые выражаются: в искажении конфликтной ситуации в целом; в искажении мотивов поведения в конфликте; в искажении действий, высказываний, поступков; в искажении личностных качеств; в неправомерности перцептивной иррадиации и асимметричности социальной перцепции; в стигматизации – предвзятом приписывании другим людям нежелательных атрибутов. Авторами сделан вывод, что знание системных (перцептивно-оценочных) искажений конфликтной ситуации является важной предпосылкой и «составляющей» высокой культуры конфликтного взаимодействия.

Ключевые слова:

конфликт, конфликтная ситуация, коммуникация, конфликтная компетентность, коммуникативный барьер, конфликтное поведение, мотивы, перцепции, перцептивно-оценочные искажения, культура конфликтного взаимодействия, личностные качества.

Gridchin Aleksandr Anatolyevich

D.Phil. in Social Science, Professor,
Sociology and Management Department,
Belgorod State Technological University

Tsygankova Elena Nikolaevna

External PhD student,
Sociology and Management Department,
Belgorod State Technological University

COMMUNICATION BARRIERS AS A SOURCE OF CONFLICT SITUATIONS IN A SCHOOL COMMUNITY

Summary:

The paper reviews the urgent issue of enhancing the conflict culture in a school community involving the development of educational actors' ability to adapt comfortably to the changing environment, resolving disagreements and conflicts constructively; fostering their tolerance, readiness to cooperate, hold a dialogue, reach a compromise. In this regard, the ability to recognize and eliminate systemic distortions of the conflict situation on time becomes relevant. The latter are reflected in the distortion of the conflict situation as a whole; the distortion of the behavioral motives in the conflict; the distortion of actions, statements, doings; the distortion of personal qualities; the illegitimacy of perceptual irradiation and the asymmetry of social perception; the stigmatization, i.e. the biased attribution of undesirable features to other people. The authors conclude that knowledge of systemic (perceptually estimated) distortions of a conflict situation is the important prerequisite and a component of a high culture of conflict interaction.

Keywords:

conflict, conflict situation, communication, conflict competence, communication barrier, conflict behavior, motives, perceptions, perceptually estimated distortions, conflict culture, personal qualities.

Участившиеся конфликты в школьном социуме вызывают тревогу не только у учителей и руководителей школ, но и у российской общественности, обеспокоенной вопросами обеспечения социальной безопасности учащихся. По данным психологических исследований, 35–40 % всех детских неврозов являются следствием деструктивных конфликтов в отношениях между учителями и учащимися [1, с. 4]. Важно знать условия и факторы, вызывающие конфликтные ситуации в школьном социуме, для их разрешения, а в идеальном варианте – предупредить и не допустить их. В связи с этим важную роль играют коммуникативные факторы, связанные с контактами, общением конфликтующих сторон. Эти факторы привлекают внимание как отечественных [2], так и зарубежных исследователей [3], в работах которых представлены отдельные аспекты коммуникативного воздействия на конфликтные ситуации. В предлагаемой статье предпринята попытка системной интерпретации конфликтогенных коммуникативных факторов, или коммуникативных барьеров, что предусматривает, во-первых, выделение и описание этих барьеров, во-вторых, характеристику их взаимосвязи.

Проведенный нами теоретический анализ позволяет сделать вывод о целесообразности выделения трех групп коммуникативных барьеров как источников конфликтных ситуаций: перцептивных, эмоциональных, интеракционных.

Обратимся сначала к типичным перцептивным искажениям конфликтной ситуации [4]. Первое из них – *искажение конфликтной ситуации в целом*. В данном случае искажено восприятие конфликтной ситуации в целом, а не только отдельных ее элементов. Конфликтная ситуация может быть упрощена, неясные или сложные моменты упускаются, не исследуются; происходит схематизация конфликтов; выделяются отношения и устойчивые связи, уменьшаются перспективы восприятия ситуации. Предпочтения отдаются принципу «здесь и теперь». Восприятие ситуации совершается в оценках по типу «черное – белое». Преобладает категоричность оценок, которые не подлежат сомнениям и пересмотру. Осуществляются фильтрация и интерпретация информации в русле, соответствующем собственным предубеждениям субъекта, воспринимающего конфликтную ситуацию.

Следующий перцептивный барьер – *искажение восприятия мотивов поведения в конфликте*. Собственные помыслы являются благородными, цели – возвышенными и поэтому достойными реализации. Мотивы оппонентов, напротив, интерпретируются как приземленные, а цели – низменные.

Проявляется также *искаженное восприятие действий, высказываний, поступков*. Обычно акцентируются нормативная обоснованность собственных позиций, их целесообразность. Целевая составляющая просматривается в русле «Я прав, поэтому я должен победить!» Операциональная составляющая проявляется в нескольких вариантах: самоподдержка, признание единственно правильного решения, возложение ответственности на другого, размывание ответственности. Позиция оппонента представляется ошибочной, бездоказательной, нормативно неподкрепленной. Ее операциональная составляющая выражается обычно в вариантах приписывания действиям противоправного содержания, интерпретации нейтральных действий как агрессивных, восприятия непреднамеренных действий как умышленных.

Обратим внимание также на *искажение восприятия личностных качеств*. В процессе самовосприятия выделяются чуть ли не исключительно положительные качества. Не принимаются и игнорируются указания, замечания, упоминания о любых сомнительных, невыгодных и нелестных качествах, свойствах личности. Вместе с тем происходит гиперболизация и усиление негативных свойств и черт личности оппонента. Усиливается поиск всего непривлекательного и негативного. В участнике игнорируется ценное, положительное, общечеловеческое. В процессе восприятия конфликтных ситуаций происходит искажение обобщающего образа участника, что приводит к формированию образа врага, который становится целостным представлением об оппоненте и интегрирует в себе истинные и иллюзорные свойства, качества и черты. Признаками образа врага являются недоверие, негативное ожидание, возложение вины на врага, отказ участнику в сочувствии, деиндивидуализация, отождествление оппонента со злом. Этот образ формируется в латентной фазе конфликта в процессе восприятия, детерминированного негативными оценками.

Целесообразно выделить условия, которые усиливают степень перцептивного искажения восприятия конфликтных ситуаций, а именно: состояние стресса, низкий уровень информированности участником друг о друге, высокий уровень отрицательных эмоций, неспособность предвидеть последствия конфликтов, преобладание в сознании оппонента агрессивной концепции среды, негативные установки на участников, сформировавшиеся в период до конфликта. Неадекватность оценки конфликтной ситуации вызывается ограниченным кругозором, состоянием наркотического или алкогольного опьянения и т. д. [5].

Довольно часто проявляются и такие перцептивные барьеры, как *неправомерность перцептивной иррадиации и асимметричность социальной перцепции*. Учителя, оценивая поступки учеников, иногда безответственно относятся к последствиям этих оценок для учеников и не всегда достаточно заботятся о том, насколько повлияют эти оценки на дальнейшие взаимоотношения ученика и учителя. Исходя из внешнего восприятия поступка и упрощенного толкования его мотивов учитель зачастую дает оценку не только поступку, но и личности ученика, тем самым вызывая справедливое возмущение и протест у ученика, а иногда желание вести себя так, как нравится учителю, для того чтобы оправдать его ожидания. В подростковом возрасте это приводит к конфликту в поведении, слепому подражанию образцу, когда ученики не затрудняют себя стремлением «заглянуть в себя», самим оценить свои поступки.

Что касается *асимметричности социальной перцепции*, то она проявляется в ее смещении в сторону фиксации негативных черт и недостатков у других людей и тем более у оппонентов. Большинство опрошенных нами респондентов-учащихся *часто* обращают внимание на окружающих, причем это происходит, как правило, произвольно. В случае появления предмета заинтересованности произвольное внимание переходит в произвольное и избирательное. Имеются определенные гендерные различия в избирательности внимания респондентов, что выражается

в выборе предметов, представляющих для них интерес. Причем у девушек сравнительно больший интерес вызывают внешность, одежда и т. д. Они же больше внимания обращают на других в зависимости от обстоятельств, тогда как юноши в зависимости от настроения. При этом приходится делать неутешительный вывод о том, что многие учащиеся заранее настроены на отрицание, конфликт, поскольку их внимание в большей мере акцентировано на *недостатках* других, нежели на их *достоинствах*. Вместе с тем половина опрошенных настроена более толерантно, отмечая у других людей в равной степени и достоинства, и недостатки.

Искажения в социальной перцепции становятся предпосылкой появления феномена *стигматизации*. Греки с присущей их культуре визуальной составляющей использовали букву «*стигма*» для обозначения чего-либо необычного и плохого в моральном облике субъекта. С приходом христианства стигма «нагружается» еще двумя смыслами: религиозным (печать божьей благодати) и медицинским (физический недостаток). Со временем клеймение стигмой по живому телу, как в Древней Греции, сменяется на социальную стигматизацию: стигма начинает обозначать не телесное проявление недостатков, а скорее социальное приписывание индивиду или группе атрибутов позора и бесчестия. В бесконечных вариациях стигмы, включая те, что имели в виду греки, остается все то же: «нормальные» убеждены, что человек со стигмой – не совсем человек. По Гоффману [6] условием стигмы выступает наличие взаимосвязи между стереотипом и атрибутом, виртуальной и актуальной социальными идентичностями. Стигматизация действует так, что атрибуты, приписываемые телу и поэтому приобретаемые в действительности, делают его другим и менее желательным (плохим, опасным, слабым). На этом основании происходит дискриминация людей, сокращаются их жизненные шансы, рационализируется враждебность, основанная на иных, например социальных, различиях. Стигматизирующие термины применяются в повседневном языке без осознания их исходного смысла.

Изливая на детей раздражение, взрослые атрибутируют им оценочные ярлыки: хулиган, потребитель, лентяй и т. п. Легко ранимая, незрелая психика детей подвержена внушающим (суггестивным) воздействиям. Что в понимании взрослого представляется как опасение, в мыслях детей выглядит как свершившийся факт. Психологи и психиатры в этом случае говорят о происхождении невротической фиксации неблагоприятных поведенческих стереотипов. Взамен торможения происходит возбуждение, т. е. навязчивые стремления к повторению осуждаемых действий. Дети, которым нужно понять, кто они есть, находят ответ в репликах и оценках окружающих их людей. Атрибутируя детям ярлыки и давая оценки, взрослые неосознанно показывают им сценарии их поведения. А если нет никаких других сценариев, кроме негативных, дети и будут им следовать вопреки запретам, лишениям, окрикам и возмущенным жестам: назвали ребенка неряхой – он стал все разбрасывать, рассеянным – стал забывать. Взрослые, не понимая этого, «надевают» на детей «маски», которых страшатся сами и которыми дети потом тяготеют.

Конфликтующие люди настроены недружелюбно в отношении оппонента. Адекватно оценить ситуацию им мешает *эмоциональное возбуждение (эмоциональная неустойчивость)*. Контролируя собственные эмоции, педагогу нужно снижать эмоциональное напряжение в отношениях с коллегами, учениками, родителями. Для этого используются следующие приемы: не отвечать агрессией на агрессию; не унижать и не оскорблять оппонента; предоставить оппоненту возможность высказаться; попытаться выразить свое соучастие и понимание; не совершать скоропалительных выводов; предложить оппоненту обсуждение возникших проблем в спокойной обстановке. Если в результате указанных действий удастся переубедить оппонента, что вы ему не враг, а готовы к сотрудничеству, то можно перейти на следующий этап регулирования конфликтов.

Для эмпирической оценки эмоциональной неустойчивости обратимся к результатам проведенного нами социологического опроса [7]. Большая часть опрошенных респондентов (учеников) призналась в том, что поведение окружающих их людей вызывает раздражительность, которая нередко проявляется в негативных эмоциях (7,0 % из них выбрали вариант «часто», 37,0 – «редко», 28,5 – «иногда», остальные 27,5 затруднились с выбором). При этом большинство респондентов, отметивших превращение раздражительности в негативные эмоции, – девушки, что объясняется скорее всего тем, что они более эмоциональны, чем юноши. Хотя мнение по поводу того, что *конфликт сдерживать необходимо, но невозможно*, больше характерно для девушек (14,4 % – девушки, 9,1 – юноши), вариант «*конфликт сдерживать возможно, но не необходимо*», который девушки опять же выбирали чаще юношей, может быть некоторым основанием считать, что данной части опрошенных девушек свойственна не только повышенная эмоциональность, являющаяся причиной негативных эмоций, но и агрессивность, которая, в свою очередь, может быть предпосылкой для возникновения конфликта. В целом ответы большинства респондентов (75 %) свидетельствуют о желании и стремлении предупредить конфликтные ситуации.

Таким образом, три четверти опрошенных учеников считают необходимым контролировать свои эмоции или полагают, что надо работать над этим. Хотя есть и тенденция к беспечному отношению к самоконтролю и сдерживанию негативных эмоций, причем такая линия поведения более характерна для девушек.

Несмотря на то что большая часть респондентов считает необходимым сдерживать негативные эмоции, только половина опрошенных (55,0 %) отметила, что это им *иногда* удается. Можно предположить, что учащаяся молодежь находится в состоянии конфликтной предрасположенности, так как в реальности сдерживать негативные эмоции удается далеко не всем молодым людям.

Заметим также, что лишь 6,0 % опрошенных признались в том, что окружающие люди вызывают у них неизменно положительные эмоции, и еще 13,0 % признались, что эмоции скорее положительные, чем отрицательные. Напрашивается вывод о том, что каждый пятый из учащихся не расположен к конфликтному взаимодействию, что не исключает вероятности того, что в отдельных ситуациях возможно реверсивное изменение их поведения: большая часть респондентов отметила, что основную роль в их эмоциональном отношении к окружающим играет *ситуация*. Более агрессивными и изначально настроенными на конфликт являются юноши, менее – девушки.

В связи с этим заметим, что на начальных этапах социализации агрессия может возникать случайно, но при успешном достижении цели агрессивным способом может появляться стремление снова использовать ее для выхода из разных трудных ситуаций. При наличии соответствующей личностной основы главным становится не агрессия-целестремление, а агрессия-самоцель, она становится самостоятельным мотивом поведения, обуславливая враждебность по отношению к другим при низком уровне самоконтроля.

Еще одна разновидность коммуникативных источников конфликтных ситуаций в школьном социуме связана непосредственно с поведением участников образовательного взаимодействия – *интеракционные барьеры*. Они выражаются, например, в придирчивости педагогов к внешнему облику подростков (уши, прически, руки и т. д.). Способы оскорбления подростков разнообразны: передразнивание и высмеивание, в конечном результате унижение достоинства личности. От педагога требуется высокий уровень профессионализма, чтобы избежать конфликтной ситуации без ущерба собственному достоинству и без риска подорвать у учащихся веру в себя. В связи с этим выделим наиболее значимые обстоятельства, блокирующие решение конфликтных ситуаций в школьном социуме:

- демонстративное проявление педагогами любви к отдельным учащимся; резкое отличие стиля отношений педагога к «плохим» и «хорошим» школьникам;
- болезненное восприятие подростками «двойной морали» работы учителей с нелюбимыми и любимыми школьниками;
- дискриминация в отношении не только отдельных учащихся, но и классных коллективов;
- создание несимпатичным и неуспевающим подросткам всяческих препятствий, когда они действительно хотят участвовать в коллективных делах;
- противопоставление открыто выделяющихся лидеров общей массе, что порождает вражду и разлад в классе.

Таким образом, нами выделены и рассмотрены три группы коммуникативных барьеров, вызывающих конфликтные ситуации и препятствующих их разрешению: перцептивные, эмоциональные, интеракционные. Выявление и оценка коммуникативных барьеров – это только предпосылка успешного разрешения конфликтных ситуаций. Само же их разрешение возможно посредством применения комплекса методов, основанных на диалоге и сотрудничестве. В процессе диалога оппонентами уточняются цели, позиции, отношения, намерения друг друга. Они получают больше информации и начинают лучше представлять конфликтную ситуацию. Если удалось идентифицировать причины конфликта, то можно перейти к его разрешению. Что касается сотрудничества, то оно содействует адекватности восприятия конфликтов, готовности к обсуждению возникших проблем, созданию в коллективе атмосферы взаимного доверия. Совместная деятельность по урегулированию проблем способствует переходу оппонентов в союзники и даже в друзья. Диалог и сотрудничество выступают инструментальной основой инновационных технологий (восстановительной, примирительной, медиатехнологии), которые начинают активно применяться при регулировании конфликтных ситуаций в школьном социуме. Восстановительная технология направлена на восстановление способности к пониманию и осуществлению восстановительных действий конфликтующих сторон по отношению друг к другу. Суть технологии медиации заключается в снижении эмоционального накала конфликтной ситуации и помощи посредника (медиатора) в построении диалога с целью достижения соглашения, устраивающего обе стороны. Примирительная технология связана с деятельностью службы примирения – структуры, создаваемой в образовательном учреждении специально для обеспечения его ресурсом разрешения конфликтных ситуаций внутри школы и силами самой школы.

Ссылки и примечания:

1. Ольшанский В. Игры, в которые мы играем, или Почему возникают и как проходят школьные конфликты? (начало) // Директор школы. 2000. № 7. С. 3–12.

2. Баныкина С.В., Степанов Е.И. Конфликты в современной школе: изучение и управление. М., 2006 ; Кенжабаев А.Т., Мамасоатов Д.Р., Алланазаров А.Ш. Причины и некоторые особенности педагогических конфликтов // Знание. 2017. № 1-3 (41). С. 50–54 ; Причины споров между детьми и действенные способы их урегулирования с точки зрения сотрудников образовательных учреждений / Ц.А. Шамликашвили, С.В. Харитонов, В.П. Графский, Д.Н. Пчелинцева // Вестник Федерального института медиации. 2017. № 2. С. 22–27.
3. Children and Social Competence: Arenas of Action / ed. by I. Hutchby, J. Moran-Ellis. L. ; Washington, 1998. 258 p. ; Goffman E. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. L. ; N. Y., 1986. 168 p. ; Wilmot W.W., Hocker J.L. Interpersonal Conflict. N. Y., 2007. 364 p.
4. Андреева Г.М. Социальная психология : учеб. для высших учеб. заведений. Изд. 5-е, испр. и доп. М., 2010. 363 с. ; Бивин Д., Вацлавик П., Джексон Д. Психология межличностных коммуникаций. СПб., 2000. 310 с. ; Данакин Н.С. Особенности и закономерности социальной перцепции : учеб. пособие. Белгород, 2000. С. 21–28 ; Подгурецкий Ю. Парадигмы современной социальной коммуникации. М., 2000. 183 с. ; Станкин М.И. Перцептивное общение (как понимать себя и людей) // Управление персоналом. 1999. № 10. С. 75–79.
5. Анцупов А.Я. Конфликтология. М., 2009. 509 с. ; Дмитриев А., Кудрявцев В., Кудрявцев С. Введение в общую теорию конфликтов. М., 1993. 212 с. ; Дмитриев А.В. Конфликтология : учеб. пособие. М., 2000. 320 с. ; Его же. Социальный конфликт: общее и особенное. М., 2002. 524 с.
6. Goffman E. Op. cit.
7. Опрос проводился среди учителей (выборочная совокупность – 64 респондента (25 % генеральной совокупности), из них 21 % мужчин и 79 % женщин) и учеников 9–11-х классов (выборочная совокупность – 360 респондентов (35 % генеральной совокупности), из них 180 юношей и 180 девушек) средних общеобразовательных школ г. Дятьково Брянской области. Опрошено также 20 экспертов – руководителей и ведущих специалистов управления образования, директоров школ.

References:

- Andreeva, GM 2010, *Social psychology*, textbook, 5th ed., Moscow, 363 p., (in Russian).
- Antsupov, AYa 2009, *Conflictology*, Moscow, 509 p., (in Russian).
- Banykina, SV & Stepanov, EI 2006, *Conflicts in the modern school: study and management*, Moscow, (in Russian).
- Bivin, D, Vatslavik, P & Jackson, D 2000, *Psychology of interpersonal communication*, St. Petersburg, 310 p., (in Russian).
- Danakin, NS 2000, *Features and patterns of social perception*, manual, Belgorod, pp. 21-28, (in Russian).
- Dmitriev, AV 2000, *Conflictology*, manual, Moscow, 320 p., (in Russian).
- Dmitriev, AV 2002, *Social conflict: general and special*, Moscow, 524 p., (in Russian).
- Dmitriev, A, Kudryavtsev, V & Kudryavtsev, S 1993, *Introduction to the general theory of conflict*, Moscow, 212 p., (in Russian).
- Goffman, E 1986, *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, London, New York, 168 p.
- Hutchby, I & Moran-Ellis, J (eds.) 1998, *Children and Social Competence: Arenas of Action*, London, Washington, 258 p.
- Kenzhabaev, AT, Mamasoatov, DR & Allazarov, ASH 2017, 'Reasons and some peculiarities of educational conflicts', *Znaniye*, no. 1-3 (41), pp. 50-54, (in Russian).
- Olshansky, V 2000, 'Games we play, or Why do school conflicts arise and how are they going on? (beginning)', *Direktor shkoly*, no. 7, pp. 3-12, (in Russian).
- Podguretsky, Yu 2000, *Paradigms of modern social communication*, Moscow, 183 p., (in Russian).
- Shamlikashvili, TsA, Kharitonov, SV, Grafsky, VP & Pchelintseva, DN 2017, 'Causes of disputes between children and effective ways to resolve them from the viewpoint of employees of educational institutions', *Vestnik Federal'nogo instituta mediatsii*, no. 2, pp. 22-27, (in Russian).
- Stankin, MI 1999, 'Perceptive communication (how to understand yourself and people)', *Upravleniye personalom*, no. 10, pp. 75-79, (in Russian).
- Wilmot, WW & Hocker, JL 2007, *Interpersonal Conflict*, New York, 364 p.