

Савчук Борис

доктор історичних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітніх технологій імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна
ORCID: 0000-0003-2256-0845
e-mail: boris_savchuk@ukr.net

Петренко Оксана

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0001-6906-3542
e-mail: oksana.petrenko@rshu.edu.ua

Блавт Оксана

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фізичного виховання Національного університету «Львівська політехніка», м. Львів, Україна
ORCID: 0000-0001-5526-9339
e-mail: oksanablavt@ukr.net

Білавич Галина

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна
ORCID: 0000-0002-1555-0932
e-mail: ifosuhevvas@gmail.com

**ПЕДАГОГІЧНІ КОНФЛІКТИ В РЕЦЕПЦІЇ ЗАХІДНИХ
НАУКОВЦІВ: НАУКОВІ ПРІОРИТЕТИ І МЕТОДИЧНИЙ ДОСВІД**

Анотація. У статті визначено пріоритети дослідження педагогічних конфліктів у західній науці та представлені в ній підходи і методики формування конфліктологічної культури студентів. Зазначено, що в процесі осмислення проблематики педагогічних конфліктів зарубіжні дослідники спираються на міждисциплінарний досвід вивчення конфліктології. Одним із пріоритетних напрямів таких студій стали т. зв. маргінальні групи студентської молоді (представники етнічних меншин, ЛГБТ спільноти, особи з обмеженими можливостями здоров'я тощо), які часто стають джерелами виникнення конфліктів. У статті актуалізовано

підходи та методи формування конфліктологічної культури між студентами та викладачами. Схарактеризовано два основних вектори західного дискурсу щодо сутності та наслідків педагогічних конфліктів. Одна група науковців стверджує, що вони апіорі негативно впливають на розвиток освітнього процесу, тому їх виникненню треба будь-яким чином запобігати і будь-яким способом прагнути досягти компромісу між учасниками конфлікту. Друга група авторів доводить природність та регулярність педагогічних конфліктів у навчальному процесі, тому їх не можна уникнути; їх варто використовувати для формування конфліктологічного досвіду між викладачами та студентами.

Ключові слова: педагогічний конфлікт, педагогічна конфліктологія, конфліктологічна культура, науковий дискурс, професійна підготовка майбутніх учителів.

Постановка проблеми. У процесі наукового дослідження різних проблем педагогічної конфліктології та її викладання як навчальної дисципліни в педагогічному університеті виявлено важливу характерну рису розвитку цієї галузі знань. У науково-теоретичному вимірі та під час організації експериментальних студій її дослідники переважно спираються на доробок радянської і пострадянської психолого-педагогічної науки й лише фрагментарно інтеріоризують ідеї загальної західної конфліктології. Таким чином, утворилася прогалина у вигляді недостатнього осмислення і практичного використання в освітньому процесі України продуктивного досвіду західної гуманітаристики щодо вивчення і розв'язання конфліктів у різних типах освітніх закладів. Важливим кроком на шляху її ліквідації може стати предметний аналіз репрезентативних оригінальних студій із проблем педагогічних конфліктів. Його окремі результати представлено в цій статті.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Означена вище прогалина доволі виразно проглядається у змістовних дослідженнях, що з'явилися на початку XXI ст. в Україні та пострадянському науково-педагогічному просторі. Ідеться про вивчення різних видів педагогічних конфліктів і їх структурних компонентів (Ф. Бородкін, Ф. Василюк, А. Гусева, О. Донченко, А. Дмитрієв, А. Кармін, Г. Ложкін, Т. Титаренко) та сутності й особливостей педагогічних конфліктів у різних типах закладів освіти (Л. Воробйов, Т. Драгунов, В. Журавльов, К. Левітан, М. Мосьпан, Л. Мітіна та ін.). Активізувалося дослідження проблеми становлення педагогічної конфліктології як окремої галузі знань (С. Баникіна, Н. Грїшина, С. Ледер та ін.).

Мета дослідження – на основі аналізу репрезентативних праць зарубіжних учених визначити пріоритети дослідження педагогічних конфліктів у західній науці та представлені в ній підходи і методики формування конфліктологічної культури майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як впливає з аналізу низки репрезентативних праць зарубіжних дослідників педагогічної

конфліктології (Anzaldua, 1987; Anderson, & Carta-Falsa, 2002; Gutierrez-Schmich, 2016; Coser, 1968; Kosciw, Greytak, Palmer, & Boesen, 2014; Pasque, Chesler, & Charbeneau, 2013), вони орієнтовані на пошук відповідей на запитання: «У чому полягає сутність конфлікту, як його визначати?»; «Як викладається і як варто викладати проблеми конфліктів загалом та педагогічних конфліктів у системі освіти зокрема?»; «Як учителі, лідери, фасилітатори ставляться до конфліктів та як вони намагаються їх розв'язувати?». Вихідною базовою основою вивчення педагогічних конфліктів є соціологія. Вона розглядає конфлікти як невід'ємний елемент соціальної взаємодії в ракурсі епохального розвитку різних країн, народів, соціальних спільнот, суспільних інституцій, життя окремої людини. На цій основі формується загальне розуміння причин, джерел, наслідків конфліктів, а також процесу їх протікання, розв'язання та управління ними.

На відміну від української педагогічної науки, де панує фобія марксизму, західна наука не піддає його остракізму, а сприймає як одну з теорій, що справила вплив на розвиток світової суспільної думки. У студіях з педагогічної конфліктології (Anzaldua, 1987; Anderson, & Carta-Falsa, 2002; Gutierrez-Schmich, 2016) акцентується на розгляді засновниками марксизму соціальних конфліктів як боротьби між різними класами, що стала основною силою історичного розвитку людського суспільства. До важливих ідейних джерел педагогічної конфліктології також відносять теорії німецького соціолога і філософа М. Вебера (1958), який показав, що конфлікт виникає не лише «через економіку», а й держав, та американського соціолога Ч. Міллса, який у вивченні конфліктів змістив увагу на владу як головного чинника, що визначає розвиток соціальних відносин. Важливим ідейним джерелом західної та пострадянської педагогічної конфліктології стала теорія міжособистісного конфлікту Коллінза (1994). Учений формально вивів його за межі впливів держави і влади та окреслив основні структурні елементи, роль і значення емоційного компонента як чинника, що наскрізь пронизує стосунки між конфліктуючими індивідами.

Другий теоретичний стрижень педагогічної конфліктології становить соціальна психологія. На відміну від пострадянської науки, яка у вивченні педагогічних конфліктів акцентує на її доробку про психофізіологічні, ціннісні, емоційні аспекти людської поведінки, західні науковці розглядають її передусім у площині управління конфліктами. У такому руслі вони шукають відповіді на запитання: «Як створюються і формулюються знання про конфлікт?»; «Як конфліктологічні знання слугують учасникам освітнього процесу?»; «Як конфлікт пов'язаний з ідентичністю людини?» та ін. (Anderson, & Carta-Falsa, 2002; Coser, 1968; Kosciw, Greytak, Palmer, & Boesen, 2014).

З позицій управління конфліктами розглядається одна з принципових концептуальних проблем педагогічної конфліктології. Ідеться про перегляд сформованого у 80-х рр. ХХ ст. (Г. Дойч, М. Джонсон, М. Фішер

та ін.) «негативіського» підходу трактування соціальних конфліктів, який акцентував на їхній винятково деструктивній сутності і наслідках. На цій основі вибудовуються відповідні стратегії поведінки в конфлікті та щодо його розв'язання. З означеної проєкції випливає установка, згідно з якою «будь-який конфлікт – це завжди погано», тому їхній появі потрібно всіляко запобігати, а в разі виникнення за будь-яких обставин шукати компроміси, які б задовольняли всіх учасників конфлікту (Gutierrez-Schmich, 2016).

Таким теоріям кинув виклик американсько-канадський культуролог, один із засновників т. зв. критичної педагогіки Г. Жіру (Gutierrez-Schmich, 2016, р. 62-64). Розвиваючи ідеї Г. Жіру, Т. Гутієрез-Шмич у дисертації на здобуття ступеня доктора філософії «Громадська педагогіка та конфліктна педагогіка: сайти для антидепресивної педагогічної освіти» (Університет Орегона, 2016) під кутом власних поглядів синтезувала важливі положення західної рецепції педагогічної конфліктології. Дослідниця стверджує, що більшість теорій і стратегій розв'язання конфліктів спрямовані на «заспокоєння клімату» в освітньому середовищі, тому вони часто не забезпечують соціальних змін. На підставі аналізу «мультикультурної» літератури вона резюмує, що науковці здебільшого розглядають конфлікт як таке, чого варто «усіляко уникати, а не використовувати як можливість». Конфлікти між викладачами та студентами відбуваються на різних рівнях та в різних «антирепресивних контекстах», однак їх зазвичай сприймають як «негативний досвід». Тому основні зусилля спрямовуються на «запобігання конфліктів та усунення їх», для чого використовуються різні стратегії (Anderson & Carta-Falsa, 2002).

Студенти переважно не бажають розповідати про конфліктні ситуації через острах, що наштотхнуться на нерозуміння з боку викладачів і товаришів. Вони часто побоюються «не погоджуватися» та «висловлювати свою позицію», бо думають, що це може призвести до конфлікту або його загострення. Таким чином, виникає парадоксальна ситуація, коли викладачі та студенти, з одного боку, розуміють неможливість існування «ідеальних стосунків», у яких «ніколи не буває конфліктів». З іншого боку, виникнення конфліктів вони вважають «загрозливим» і «критичним» для таких взаємин, оскільки «там, де існують розбіжності в думках і позиціях, не може бути продуктивної співпраці» (Anderson, & Carta-Falsa, 2002, р. 29-30). Синтезуючи широкий спектр поглядів на конфлікти в освітньому середовищі, Т. Гутієрез-Шмич стверджує, що вони «природні», адже «присутні щоразу, коли ми беремо участь у важливому проєкті», зокрема й такому, як навчання студентів. Проте необхідно розрізняти конфлікти як «прості аргументи», що закономірно супроводжують робочий процес, та конфлікти на ідеологічному й політичному ґрунті, які спричинені проявами расизму, сексизму, гомофобії, іншими формами системного пригнічення (Anderson & Carta-Falsa, 2002, р. 29-30).

Другий означений нами пріоритетний аспект західної рецепції педагогічної конфліктології, що стосується т. зв. маргінальних груп

здобувачів освіти, значно слабше актуалізований в українській психолого-педагогічній науці. Їх насамперед ідентифікують з представниками ЛГБТ спільноти, етнічних меншин, а також особами з обмеженими можливостями здоров'я. Стверджується, що вони відчують високий рівень знущань, переслідувань, фізичного насильства, тому часто взагалі не навчаються в школі. Це свідчить про «глибокі системні проблеми» у системі освіти, до прикладу, у США, яка створює й підтримує такий «насильницький досвід та академічні диспропорції» (Anderson & Carta-Falsa, 2002, p. 31).

У західній конфліктології побутує розмаїття підходів і методик осмислення та розв'язання означеної проблеми. Науковці та лідери думки піддають критиці самі терміни «маргіналізовані групи студентів», «студенти ризику» як несприйнятливі ярлики, що стверджують їхню «інакшість» та в негативному світлі протиставляють їх «домінуючій ідентичності» студентської молоді, яка ідентифікується як «біла, гетеросексуальна, дієздатна». Формуванню і консервації таких уявлень сприяє сама школа, яка не стала тим «нейтральним середовищем», у якому панує терпимість, рівність, лояльність, конструктивізм. Також і викладачі, попри твердження про їхню «аполітичність» і «толерантність», не завжди відповідають концепції педагога, який «пропонує неупереджену навчальну програму» та реалізує її «через неупереджену практику» (Smith, M. & Payne, E., 2014).

У західній гуманітаристиці дискутується розмаїття ідей, концептів, підходів та практичних стратегій щодо запобігання, уникнення і розв'язання конфліктів у студентському середовищі, які виникають через різні відмінності ідентичності – соціальні, етнічні, статеві тощо. Для цього пропонуються численні програми з вимогами змін у системі освіти та діяльності педагогів і здобувачів освіти.

Цікавою інновацією останнього десятиріччя стали освітні стратегії формування статусу «учителя-адвоката / активіста», який не лише зберігає нейтральність і неупередженість у стосунках з «різними» студентами, а й готовий кинути виклик порушникам ідеї та практики збереження рівності й толерантності між ними в університетському середовищі. Вони орієнтують на формування в педагогів готовності і здатності самостійно шукати і випрацювати «соціально справедливі альтернативи» усталеним традиціям і чинним порядкам, які сприяють збереженню стереотипів щодо соціальної, етнічної, расової, статевої «різності» студентів як головного джерела напруги та виникнення конфліктних ситуацій. У контексті підготовки майбутніх учителів стверджується, що толерантність і виваженість мають стати обов'язковим компонентом їхньої професійної компетентності та внутрішніх поглядів і переконань (Anderson, & Carta-Falsa, 2002; Gutierrez-Schmich, 2016; Pasque, Chesler, & Charbeneau, 2013; Smith & Payne, 2014).

У такому руслі доводиться необхідність перегляду підходів щодо організації виховної роботи з-поміж студентів, яка передусім спрямована

на «обхід і мінімізацію ворожості, звинувачень і помсти». Проведення навчання і бесід з означених позицій може дати лише тимчасові наслідки, бо така тактика гальмує і ставить під загрозу реалізацію ключових цілей і принципів розвитку суспільства, де панує ідейний плюралізм та соціальне й етнокультурне різноманіття. Тому потрібна організація міжгрупових діалогів з критичним аналізом соціальної несправедливості та відвертих розмов про сутність, причини, наслідків утисків і конфліктів, що виникають через «різну ідентичність». При цьому варто враховувати потреби, інтереси, прагнення самих студентів, їхні особисті почуття, переживання, спричинені їхньою маргіналізацією. Розв'язання цієї важливої соціокультурної і педагогічної проблеми актуалізує розробку і реалізацію комплексних стратегій і програм щодо забезпечення антидепресивних стосунків між усіма учасниками освітнього процесу (Gutierrez-Schmich, 2016, p. 29-30).

Окреслені підходи змушують модернізувати усталені уявлення про сутність, причини, інші характеристики педагогічних конфліктів. Відсувається на задній плани з'ясування їхніх позитивних та негативних наслідків. Натомість пріоритетного значення набуває питання щодо різниці ідентичності як студентів, так і викладачів, яка істотно позначається на їхніх стосунках в освітньому середовищі університету. Доводиться необхідність перегляду чинних теорій міжособистісних конфліктів та підходів до їхнього розв'язання. Вони видаються «неповними» і «застарілими», адже побудовані на «історії білого чоловічого контексту», тож не враховують як трансформаційну теорію конфлікту, так і сучасні виклики плюралістичного демократичного суспільства загалом (Gutierrez-Schmich, 2016, p. 29-30; Smith & Payne, 2014).

За означеної ситуації в західному дискурсі набула популярності розроблена Г. Анзалдуа концепція «Прикордоння/Лафронтера». Вона створена на основі «автоісторії» як способу розробки соціальної теорії з використанням автобіографії, вбудованої в історичні події. Авторка відтворила уявну зону Лафронтеру – «місце трансформації, де існують різні точки зору, які вступають у конфлікт між собою та піддають сумнівам базові ідеї і принципи ідентичності, успадковані від сім'ї, системи освіти та різних / своїх культур». Вона постає як прикордоння, у якому людина прагне знайти рівновагу між зовнішнім виразом змін та внутрішнім ставленням до дійсності. Життя в Лафронтері на перетині різних культур дає їх нове розуміння з точки зору «однієї / іншої» та «своєї» / «чужої». Сприйняття двох та більше різних позицій одночасно робить їх більш прозорими, зрозумілими (Anzaldua, 1987).

Заслугує на увагу і розроблений Т. Гутієрез-Шмич концепт «конфліктної педагогіки», орієнтований на практичну реалізацію в організації педагогічної освіти. Вона може бути продуктивною для проведення науково-теоретичних та експериментальних студій в Україні, адже синтезує різні ідеї та погляди на «ідентичність як засіб для глибокого

вивчення цих відмінностей та створення нових ідей, переконань та ідентичностей» (Gutierrez-Schmich, 2016).

У такому контексті акцентуємо на трьох найбільш продуктивних аспектах означеної методологічній програмі формування конфліктологічної культури майбутнього вчителя. Перша стосується постструктуралізму, який передбачає відмову від есенціалістських (лат. *essentia* – сутність, буття – учення про приховану сутність людини) концепцій ідентичності педагога і здобувача та орієнтує на виявлення «реальної людської природи» як сукупності знань про особу як «об'єкта реального походження», що сформувався в процесі соціокультурно розвитку (Gutierrez-Schmich, 2016, p. 39-40).

Другий складник ґрунтується на теорії квіру, яка в моделі Т. Гутьєрез-Шмич орієнтує на вивчення особистості вчителя з позицій стосунків з учнями та ставлення до навчальної програми. Позаяк теорія квіру передбачає усвідомлення «множинності людської сутності (ідентичності) та множинності (мультикультурності) освітніх стратегій, програм», у досліджуваному ракурсі вона стає продуктивним інструментом для усунення «нормативного розуміння людської природи» і «нормативності навчальних програм». У практичній площині це передбачає збирання відомостей про «нестабільність (мінливість) суб'єктів освітнього процесу», що часто стають джерелом виникнення конфліктних ситуацій та стимулюють їхнє загострення. Таким чином, використання різних/«багатокультурних» навчальних програм є необхідною передумовою розвитку конфліктологічної культури студентів і педагогів (Gutierrez-Schmich, 2016, p. 40-41).

Третій складник означеної моделі стосується комплексної діагностичної методики крос-кейсів. Її реалізація прогнозує нагромадження емпіричного матеріалу на основі проведення інтерв'ю з педагогами і здобувачами освіти; збирання матеріалів і артефактів про характер освітнього процесу; системне спостереження за конфліктними ситуаціями, що виникають у його розвитку і їхню фіксацію в польових журналах; використання своєрідних методик обробки й аналізу зібраних даних тощо.

Окремо відзначаємо доволі інноваційну в теорії і практиці формування професійної конфліктологічної компетентності майбутніх учителів методику підготовки вчителів до дій і поведінки у «можливих» (передбачуваних) конфліктах, які можуть виникнути в процесі викладання певної навчальної дисципліни. Вона передбачає превентивне визначення ідей, підходів, методів і прийомів діяльності в міжособистісних конфліктах, які можуть виникати в освітньому процесі, у проведенні різних громадських педагогічних заходів тощо. Особлива увага звертається на вивчення професійного й особистого конфліктологічного досвіду педагога, що виявляється у відчуттях, роздумах і переживаннях дискомфорту, напруги, які мали місце під час конфліктної взаємодії (Gutierrez-Schmich, 2016, p. 40-41).

Висновки та перспективи подальших розвідок. З представленого аналізу випливає, що західна рецепція педагогічного конфлікту має багато спільного та відмінного стосовно контенту педагогічної конфліктології України. У першому випадку ідеться про міждисциплінарну основу, зокрема у вигляді напрацьованих соціологією та соціальною психологією базових підходів щодо розуміння сутності і наслідків суспільних конфліктів. Відмінності зводяться до акцентування західними дослідниками на проблемі ідентичності «маргінальних» груп студентів, яка часто стає основним конфліктом в освітньому середовищі університету. Доволі продуктивними і перспективними для творчого використання в професійній підготовці майбутніх учителів та діяльності дипломованих педагогів виглядають методики, які передбачають визначення превентивних дій і заходів у конфліктних ситуаціях, які можуть виникати в стосунках між викладачем і студентом та самими студентами.

Означені аспекти актуалізують потребу подальшого поглибленого дослідження напрацьованих західними дослідниками продуктивних методик і технік формування конфліктологічної культури педагогів і здобувачів освіти для їхньої апробації і творчої реалізації в освітньому процесі України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands / Lafrontera: The new mestiza*. San Francisco: Aunt LuteBooks. 201 s. URL: <http://users.uoa.gr> > [Дата звернення 7.05.21].

Anderson, L. & Carta-Falsa, J. (2002). Factors that make faculty and student relationships effective. *College Teaching*, No 50. SS. 134–138: doi:10.1080/87567550209595894 [Дата звернення 7.05.21].

Gutierrez-Schmich, T. (2016). *Public Pedagogy and Conflict Pedagogy: Sites of Possibility for Anti-Oppressive Teacher Education*. A dissertation Presented to the Department of Education Studies and the Graduate School of the University of Oregon in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. 293 s. URL: <https://scholarsbank.uoregon.edu> > GutierrezSchmich. (дата звернення 20.04.2021) [Дата звернення 7.05.21].

Coser, L. A. (1968). Conflict: Social aspect. *International encyclopedia of the social sciences*. New York. Macmillan The Free Press. Vol. 3. SS. 232–236.

Kosciw, J.G., Greytak, E. A., Palmer, N. A., & Boesen, M. J. (2014). *The 2013 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender youth in our nation's schools*. New York: Gay, Lesbian, and Straight Education Network. 139 s. URL: <https://www.glsen.org> > sites > default > files >. [Дата звернення 22.04.21].

Pasque, P.A., Chesler, M. & Charbeneau, J. (2013). Pedagogical Approaches to Student Racial Conflict in the Classroom. *Corissa Carlson Journal of Diversity in Higher Education*. National Association of Diversity Officers in Higher Education. Vol. 6. No. 1. SS. 1–16. URL: <https://www.semanticscholar.org> > [Дата звернення 17.04.21].

Giroux, H. A. (1994). *Disturbing pleasures: Learning popular culture*. New York: Routledge. 256 s. URL: <https://www.taylorfrancis.com> > [Дата звернення 27.04.21].

Smith, M. & Payne, E. (2014). *School professionals' responses to LGBTQ training*. *The Sage encyclopedia of LGBTQ Studies*. New York. Queering Education Research Institute. URL: www.queeringeducation.org. [Дата звернення 17.04.21].

REFERENCES

- Anzaldua, G. (1987). *Borderlands / Lafrontera: The new mestiza*. San Francisco: Aunt LuteBooks. 201 s. URL: <http://users.uoa.gr> > [Data zvernennia 7.05.21]. [in English].
- Anderson, L., & Carta-Falsa, J. (2002). Factors that make faculty and student relationships effective. *College Teaching*, No 50. SS. 134–138: doi:10.1080/87567550209595894 [Data zvernennia 7.05.21]. [in English].
- Gutierrez-Schmich, T. (2016). *Public Pedagogy and Conflict Pedagogy: Sites of Possibility for Anti-Oppressive Teacher Education*. A dissertation Presented to the Department of Education Studies and the Graduate School of the University of Oregon in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. 293 s. URL: <https://scholarsbank.uoregon.edu> > GutierrezSchmich. [Data zvernennia 7.05.21]. [in English].
- Coser, L. A. (1968). *Conflict: Social aspect. International encyclopedia of the social sciences*. New York. Macmillian The Free Press. Vol. 3. SS. 232–236. [in English].
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Palmer, N. A., & Boesen, M. J. (2014). *The 2013 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender youth in our nation's schools*. New York: Gay, Lesbian, and Straight Education Network. 139 s. URL: <https://www.glsen.org> > sites > default > files > [Data zvernennia 22.04.21]. [in English].
- Pasque, P. A., Chesler, M., & Charbeneau, J. (2013). Pedagogical Approaches to Student Racial Conflict in the Classroom. *Corissa Carlson Journal of Diversity in Higher Education*. National Association of Diversity Officers in Higher Education. Vol. 6, No. 1, pp. 1–16. URL: <https://www.semanticscholar.org> >. [Data zvernennia 17.04.21]. [in English].
- Giroux, H. A. (1994). *Disturbing pleasures: Learning popular culture*. New York: Routledge, 256 s. URL: <https://www.taylorfrancis.com> >. [Data zvernennia 27.04.21]. [in English].
- Smith, M. & Payne, E. (2014). *School professionals' responses to LGBTQ training. The Sage encyclopedia of LGBTQ Studies*. New York. Queering Education Research Institute. URL: www.queeringeducation.org. [Data zvernennia 17.04.21]. [in English].

**PEDAGOGICAL CONFLICTS IN THE RECEPTION OF
WESTERN SCIENTISTS: SCIENTIFIC PRIORITIES AND
METHODOLOGICAL EXPERIENCE**

Borys Savchuk

Doctor of Science (in History), Professor,
Professor at the Bohdan Stuparyk Department of
Pedagogy and Pedagogical Management,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,
Ivano-Frankivsk, Ukraine
ORCID: 0000-0003-2256-0845
e-mail: boris_savchuk@ukr.net

Oksana Petrenko

Doctor of Sciences (in Pedagogy), Professor,
Head at the Department of Theory and Methods of Education,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine

ORCID: 0000-0001-6906-3542

e-mail: oksana.petrenko@rshu.edu.ua

Oksana Blavt

Doctor of Sciences (in Pedagogy), Professor,
Professor at the Department of Physical Education,
Lviv Polytechnic National University,
Lviv, Ukraine

ORCID: 0000-0001-5526-9339

e-mail: oksanablavt@ukr.net

Halyna Bilavych

Doctor of Sciences (in Pedagogy), Professor, Professor at the
Department of Pedagogy of Primary Education,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,
Ivano-Frankivsk, Ukraine

ORCID: 0000-0002-1555-0932

e-mail: ifosuhevas@gmail.com

Abstract. In the article, based on the analysis of representative works of foreign scientists the priorities of research of pedagogical conflicts in the western science were defined and the approaches and methods of formation of conflict culture between students and teachers were actualized in it. It is shown that in understanding the problems of pedagogical conflicts, foreign researchers rely on the interdisciplinary experience of studying conflictology by representatives of various fields of knowledge (sociology, social psychology, etc.) and seek productive ideas, theories to explain the phenomenon of pedagogical conflict and methods and techniques. One of the priority areas of such studies were the so-called «marginal groups» of student youth (representatives of the LGBT community, ethnic minorities, people with disabilities, etc.). Due to the «features of identity», they often become sources of conflict. Two main vectors of Western discourse on the nature and consequences of pedagogical conflicts are characterized. One group of scholars argues that they a priori negatively affect the development of the educational process, so their occurrence should be prevented in any way, and in the solution in any way seek to reach a compromise between the participants. The second group of authors proves the naturalness and regularity of pedagogical conflicts in the educational process and the implementation of various cultural and social initiatives. Therefore, they can not be avoided, and should be used in the formation of conflict experiences between teachers and students. G. Anzaldúa's concept of "Border / La Frontera" as a place of existence of different points of view, which question the basic ideas and principles of identity inherited from the family, education system and different cultures, is actualized in Western scientific discourse. Further research requires the problem of determining the directions of development of teacher's conflictological competence and to clarify the criteria and indicators of formation of teacher's conflictological competence.

Keywords: pedagogical conflict, pedagogical conflictology, conflict culture, scientific discourse, professional training of future teachers.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2021р.