

Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет

ІННОВАТИКА У ВИХОВАННІ

Збірник наукових праць

Випуск 14

Засновано у 2015 році

Рівне – 2021

Інноватика у вихованні : зб. наук. пр. Вип. 14. / упоряд. О. Б. Петренко; ред. кол. : О. Б. Петренко, Н. Б. Грицай, Т. С. Ціпан та ін. – Рівне : РДГУ, 2021. – 355 с.

До збірника увійшли наукові праці з теорії і методики освіти та виховання. У наукових розвідках представлено різновекторність сучасних підходів до змісту, форм і технологій освітнього процесу, починаючи від дошкілля і завершуючи вищою школою.

Редакційна колегія

Головний редактор: **Петренко Оксана Борисівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Заступник головного редактора: **Грицай Наталя Богданівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри природничих наук з методиками навчання Рівненського державного гуманітарного університету;

Відповідальний секретар: **Ціпан Тетяна Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету.

Члени редакційної ради

Сухомлинська О. В., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського;

Павелків Р. В., доктор психологічних наук, професор, перший проректор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету;

Федяєва В. Л., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету.

Члени редколегії

Остапчук Н. О., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики Рівненського державного гуманітарного університету;

Кобилянський О. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри безпеки життєдіяльності Вінницького національного технічного університету;

Мельничук І. М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін Тернопільського державного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського;

Пелех Ю. В., доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної та навчально-методичної роботи Рівненського державного гуманітарного університету;

Sieradzka-Baziur Bożena (Сєрадзька-Базюр Б.), доктор габілітований, професор, проректор з наукової роботи і освітніх програм Академії «Ігнатіанум» у м. Кракові (Республіка Польща);

Савчук Б. П., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітніх технологій ім. Б. Ступарика Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника»;

Яшук І. П., доктор педагогічних наук, професор, начальник Головного управління Національної соціальної сервісної служби у Хмельницькій області;

Вихрущ А. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Тернопільського національного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського;

Сойчук Р. Л., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету;

Безжорвайна О. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри міжкультурної комунікації, теорії та історії зарубіжної літератури Рівненського державного гуманітарного університету;

Пустовіт Г. П., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри природничо-математичної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;

Ковальчук О. С., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки;

Баліка Л. М., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Кравченко О. О., доктор педагогічних наук, професор, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Побірченко Н. С., доктор педагогічних наук, професор, професор надзвичайний на факультеті суспільних та гуманітарних наук Державного вищого навчального закладу імені Вітелона в м.Легніці (Республіка Польща);

Петренко С. В., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики Рівненського державного гуманітарного університету;

Дичківська І. М., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені проф. Т. І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету;

Шадюк (Падалка) О. І., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені проф. Т. І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету;

Zdzislaw SirojC (Здзіслав Сіройц), доктор габілітований соціальних наук в галузі педагогіки, професор, професор кафедри педагогіки Інституту педагогіки і психології Вищої школи менеджменту у Варшаві (Республіка Польща);

Jolanta Skubisz (Йоланта Скубіш), доктор соціальних наук в галузі педагогіки, викладач кафедри педагогіки Інституту педагогіки і психології Вищої школи менеджменту у Варшаві (Республіка Польща).

Свідомо про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ № 21161-10961Р.

Наказом Міністерства освіти і науки України № 409 від 17.03.2020 р. збірник наукових праць РДГУ «Інноватика у вихованні» включений до Переліку наукових фахових видань України у категорію «Б» у галузі педагогічних наук (спеціальності – 011, 014, 015).

Фаховий збірник наукових праць РДГУ «Інноватика у вихованні» індексується міжнародною наукометричною базою даних **Index Copernicus International**: <https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=48435>

Упорядники: **проф. Петренко О. Б., доц. Ціпан Т. С.**

Науково-бібліографічне редагування: **наукова бібліотека РДГУ.**

Друкується за рішенням Вченої ради РДГУ (протокол № 10 від 28 жовтня 2021 р.)

Редакційна колегія не завжди поділяє точку зору авторів.

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2021

ЗМІСТ

Богущ А. Чинники емоційно-духовного розвитку дитини в педагогічній спадщині Василя Сухомлинського.....	6
Березовська Л. Навчання творчістю в педагогічній спадщині Василя Сухомлинського: розкриття творчого потенціалу особистості дитини..	16
Блавт О. Інноваційні педагогічні підходи у розвитку інклюзивного середовища для здобувачів – ветеранів війни засобами адаптивної фізичної культури.....	24
Вашак О., Гнізділова О., Мартиросян Л. Педагогічний менеджмент як важлива складова системи освіти в Україні.....	35
Гончар Л. Гуманістичні ідеї педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського щодо формування міжособистісних взаємин у сім'ї.....	43
Dychkivska I., Szostak G. Osobowość nauczyciela alternatywnych form wychowania przedszkolnego w kontekście innowacyjnej transformacji przemysłu.....	51
Козак Л. Технології розвитку творчого мислення майбутніх педагогів дошкільної освіти.....	66
Kravchenko O., Koliada N., Molochenko I. Higher education of students with disabilities at the university: generalization of experience.....	76
Міхно О. Віртуальна «музична скринька» Василя Сухомлинського: від змісту до форми.....	90
Потапчук Т., Клепар М., Фабрика-Процька О. Музичне мистецтво як засіб формування морально-духовних цінностей молодших школярів.....	100
Савчук Б., Петренко О., Блавт О., Білавич Г. Педагогічні конфлікти в рецепції західних науковців: наукові пріоритети і методичний досвід.....	108
Федяєва В., Чабан О. Науковий осередок Всеукраїнської асоціації Василя Сухомлинського в Херсонському державному університеті: становлення, здобутки, перспективи розвитку.....	118
Ваколюк А., Шелюк В., Симонович Н. Інноваційні технології у системі фізичного виховання здобувачів вищої освіти.....	128
Генсіцька-Антонюк Н. Науково-методичний аналіз підручника з геометрії для загальноосвітніх шкіл.....	135
Гончарук С., Малімон Л. Особливості педагогічної майстерності у менеджменті освітнього середовища: закордонний досвід.....	140
Горопах Н. Підготовка та проведення навчальних екскурсій у природу з молодшими школярами, які мають порушення мовлення....	149
Гринькова Н., Стельмашук Ж. Формування етичної компетентності у майбутніх педагогів: засадничі положення.....	158
Грубляк В. Варіативний вплив хронічної соматичної патології на психоемоційний стан юнаків і підлітків у процесі навчання.....	166
Козир М., Бречко А. Модернізація організаційних форм навчання у ЗВО як першооснова якості сучасної освіти.....	174

Козлюк О., Косарева О. Історико-педагогічний аналіз проблеми сімейного виховання у контексті трансформації ставлення до дітей і дитинства.....	189
Кошелева Н. Особливості формування мотиваційно-особистісної складової психологічної компетентності майбутніх викладачів української мови та літератури.....	200
Островська М. Інноваційно-гуманістична педагогіка В. Сухомлинського і розбудова Нової української початкової школи..	208
Палько Т. Реалізація авторської педагогічної системи В. Сухомлинського в освітньому процесі природного середовища Закарпаття.....	219
Полішук О. Роль сім'ї у моральному вихованні дітей.....	232
Рего Г., Балоґ Л. Використання творчої спадщини В. О. Сухомлинського в закладах дошкільної освіти з угорською мовою навчання.....	238
Смоліна С. Розвиток емоційної культури вчителя як складової його особистості (за В.О.Сухомлинським).....	250
Сухомлинська Л. Відображення світу живого у підручковій літературі початку ХХ століття (дорадянський і ранньорадянський період).....	258
Tsipan T. Psychological and pedagogical prevention of bullying in the school environment.....	270
Шадюк О. Готовність магістрів дошкільної освіти до формування позитивного іміджу сучасного закладу дошкільної освіти в освітньому просторі.....	279
Щербакова К., Макаренко Л., Щербакова Н. Забезпечення психологічного здоров'я дитини як педагогічна проблема.....	288
Юрчук О. Застосування методу проєктів у процесі підготовки майбутніх вихователів до фізкультурно-оздоровчої діяльності в ЗДО..	298
Доробки молодих науковців	
Войтович О. Проблема емоційної стійкості вихователя в спеціальних закладах дошкільної освіти.....	306
Лелюх С. Православна церква Волині як організатор початкової ланки шкільництва (ХІХ – початок ХХ століття).....	314
Марчук Г. Готовність майбутніх вихователів до формування соціальної компетентності старших дошкільників.....	324
Островський О. Формування мовленнєвої культури та фахової майстерності вчителя в педагогічній спадщині В. Сухомлинського.....	331
Цуй Лун. Аналіз сучасного стану розвитку професіоналізму майбутніх учителів фізичної культури в коледжах КНР.....	342

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: ifosuhcvas@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 ХХІ 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. Моспан, Л. Мітіна та ін.). Активізувалося дослідження проблеми становлення педагогічної конфліктології як окремої галузі знань (С. Баникіна, Н. Грішина, 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. XX 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 всіяко 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 «усіяко 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 гуманітаристичі 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 план 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).

Заслуговує на увагу і розроблений Т. Гутієрес-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 зібрання 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; зібрання 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).

Наукове видання

ІННОВАТИКА У ВИХОВАННІ
Збірник наукових праць

Випуск 14

Упорядники:
проф. Петренко О. Б., доц. Ціпан Т. С., доц. Баліка Л. М.

Науково-бібліографічне редагування:
наукова бібліотека РДГУ

Підписано до друку 28.10.2021 р.
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 18,1. Замовлення №205/2. Наклад 300

I – 66 **Інноватика у вихованні** : зб. наук. пр. Вип. 14. / упоряд.
О. Б. Петренко; ред. кол. : О. Б. Петренко, Н. Б. Грицай, Т. С. Ціпан та ін. – Рівне :
РДГУ, 2021. – 355 с.

УДК 37 : 005.591.6
ББК 74.200

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2021