

УДК 378:372.461

Тетяна Браніцька

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

До основного змісту професій соціономічної сфери належать взаємостосунки з людьми. Діяльність представників інших професій типу “людина – людина” теж вимагає взаємодії з людьми, але у психології та соціальній сфері це пов’язано з тим, щоб якнайкраще зрозуміти і задовольнити конкретні запити людини. Конфлікти в цій діяльності неминучі.

До проблеми конфліктологічної культури зверталися вітчизняні та зарубіжні дослідники. Так, науковцями визначено поняття “конфліктологічна культура” та її окремі компоненти: конфліктологічні компетенція, грамотність, компетентність, готовність, конфліктна компетенція (А. Лукашенко, В. Андреев, Г. Антонов, С. Гиренко, О. Дзяна, Є. Дурманенко, О. Іонова, В. Журавльов, Н. Підбуцька, В. Руденко, М. Руденко, Н. Самсонова, Т. Черняєва та ін.).

У сучасних наукових дослідженнях проблема формування конфліктологічної компетентності як складової конфліктологічної культури майбутнього фахівця соціономічної сфери розглянута недостатньо.

Мета статті – розкрити особливості формування конфліктологічної компетентності як складової конфліктологічної культури майбутнього фахівця соціономічної сфери.

На нашу думку, вивчення діяльності представників професій соціономічної сфери поза особистісним контекстом неможливе, тому що вони не можуть впливом на особистість клієнта, не розвиваючи свою особистість. Без особистісного насичення їх діяльність залишається ремеслом.

Нині поняття “компетентність” вживається у різних контекстах і тлумачиться по-різному в науковій літературі (А. Журавльов, Р. Шакуров, Дж. Меріль, І. Стевік, Д. Юл).

З латинської мови “competens” означає “відповідний, спроможний”. А “competentia” – коло питань, у яких людина добре обізнана, володіє знаннями і досвідом.

Практично всі укладачі словників розмежовують категорії “компетентність” і “компетенція”. Визначення компетентності подібні та дублюють один одного, тоді як для “компетенції” немає єдиного тлу-

мачення. Це поняття трактується як: “сукупність повноважень, прав і обов’язків будь-якого органу або посадової особи, встановлена законом, статутом цього органу або іншими положеннями” [1, с. 360]; “володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь” [12, с. 252]; галузь питань, у яких людина добре обізнана” [8, с. 440].

Як показує аналіз літератури, “компетенція” є похідним поняттям від “компетентності” та, на наш погляд, означає сферу докладання знань, умінь і навичок людини, тоді як компетентність семантично первинна категорія і представляє їх інтеріоризовану (набуту в особистісний досвід) сукупність, систему, знаннєвий “багаж” людини.

Отже, синтез перелічених визначень і тлумачень переконує, що компетентність – це, з одного боку, коло повноважень, яке визначає відповідальність у розв’язанні практичних завдань посадової особи, з іншого боку – це знання, вміння, досвід самої посадової особи, тобто готовність і здатність реалізувати конкретною особою це коло повноважень. Професійна компетентність відіграє провідну роль у діяльності будь-якого фахівця, а особливо в діяльності соціального педагога і практичного психолога.

Як показує аналіз досліджень проблеми професійної компетентності фахівця, у провідних зарубіжних країнах відбувається зміщення акценту до вимог із формальних чинників, його кваліфікації й освіти до соціальної цінності його особистісних якостей.

У дослідженнях американських вчених (Д. Юл, І. Стевік) зроблена спроба виокремити індивідуально-психологічні якості професійно компетентного фахівця, до яких належать: дисциплінованість, самостійність, комунікативність, прагнення до саморозвитку.

Структура суб’єктних чинників, як вважає Н. Кузьміна, охоплює: тип спрямованості, рівень здібностей і компетентність: спеціально-педагогічна, методична, спеціально-психологічна, диференціально-психологічна, аутопсихологічна компетентність [6, с. 105].

На думку І. Зимньої, трьома основними компонентами цієї факторної структури є такі: особистісний, індивідуальний (або індивідуально-педагогічний) і професійно-педагогічний. Останній компонент структури включає професійні знання і вміння. Отже, це професійна компетентність, що визначається за предметним підґрунтям тих наук, внесок яких у її формування вважається провідним (педагогіка, методика, соціальна та диференціальна психологія), та рівнем саморозвитку [4, с. 139].

Дослідниця сформувала чотири групи, що входять до структури суб’єктивних властивостей (якостей, характеристик, факторів): 1. Психофізіологічні (індивідні) властивості суб’єкта як передумови здійснення ним су-

б'єктної ролі, котрі є задатками. 2. Здібності. 3. Особистісні властивості, котрі охоплюють спрямованість. 4. Професійно-педагогічні та предметні знання й уміння як професійна компетентність у вузькому значенні [4, с. 140].

Проте, незважаючи на відмінності в термінології, котра використовується, різні автори сходяться на думці про наявність у структурі компетентності таких компонентів, як: професійно-освітній (змістовий), професійно-діяльнісний і професійно-особистісний. Наведені точки зору про трикомпонентну структуру компетентності ми будемо використовувати в нашому дослідженні.

Відомо, що конфлікти неминучі у професійній діяльності фахівців системи “людина – людина”, особливо педагогів і психологів (конфлікти освітньої сфери зумовлені самою специфікою виховного процесу).

Дуже неприємну картину можна побачити в школі, коли неконструктивні способи виходу з конфлікту – придушення, заборона, ігнорування та ін. – призводять часом до зламу особистості, асоціальних форм поведінки, невротичних проявів і психосоматичних захворювань.

Дослідження Б. Хасана та В. Серікова привели нас до висновку, що формування особистісного досвіду дитини і формування її конфліктологічної компетентності взаємопов'язані. Подолання проблем у становленні особистісного досвіду і є оволодінням конфліктологічною компетентністю.

Перш за все, на наш погляд, необхідно визначити саме поняття особистісного досвіду.

Уявлення про особистість як про мету та чинник освітнього досвіду під час навчання є вихідним пунктом концепції особистісно зорієнтованої освіти І. Беха, В. Серікова. Подібно до того, як людина в освітньому процесі оволодіває досвідом застосування знань, способами розв'язання пізнавальних завдань, творчим досвідом, вона має опанувати досвідом “бути особистістю”, тобто досвідом виконання специфічних особистісних функцій – вибірковості, рефлексії, самовизначення, самореалізації, соціальної відповідальності й інших.

Особистісний досвід у загальному вигляді – це досвід осмисленої та рефлексованої поведінки у світі. Специфіка особистісного досвіду як компонента у змісті освіти полягає в тому, що він одночасно має і змістовий (будівельний матеріал особистісних функцій, властивостей індивіда), і процесуальний (зміна переживань, суб'єктна активність) аспекти. Особистісний досвід як компонент змісту освіти своєрідний. Він не може задаватися за допомогою традиційних програмно-методичних засобів, а існує лише у формі міжсуб'єктного.

Склад і структура цього досвіду не продиктовані цілком матеріалом досліджуваного предмета, а зумовлені внутрішніми колізіями особистіс-

ного розвитку суб'єктів навчального процесу. Оволодіння цим досвідом виявляється не в предметних знаннях і вміннях, а у формі особистісних світоглядних диспозицій ціннісних орієнтацій, певною мірою вистражданих особистістю життєвих сенсів, що стали невід'ємною суттю її Я-концепції. Особистісний досвід, на відміну від когнітивного, операціонального, не просто опосередковується іншою особистістю (особистістю психолога), взаємодією особистостей. Це, можна сказати, досвід презентації себе в іншому і включення іншого у своє Я-буття. Особистісний досвід виступає для несформованого суб'єкта як структура життєвих сенсів, свого роду правил самоорганізації свого внутрішнього світу [11, с. 35].

Отже, особистісний досвід – це специфічний компонент змісту освіти. Цей досвід, по-перше, завжди існує невідривно від особистості або як ціннісна установка, що склалася у неї, або у процесі переживання, переосмислення тощо; по-друге, не може бути представленим, заданим до настання тієї ситуації, в якій особистість стикається зі значущим для неї явищем або подією. Цей досвід – особливе власне життя особистості, що може бути пов'язане з виконуваною предметною діяльністю (розв'язання завдань, проблем, конфліктів, виконання вправ, спілкування тощо), а може проходити і незалежно від цього.

У кожному віковому етапі особливості поведінки дитини в засвоєнні особистісного досвіду різні та взаємопов'язані з віковими змінами індивіда і його психіки.

Дослідниця О. Крюкова виокремила у структурі особистісного досвіду чотири компоненти, котрі репрезентативно характеризують розвиток особистості дитини в період шкільної соціалізації. До цих видів досвіду вона віднесла: досвід самоорганізації навчальної діяльності; досвід подолання соціогенних фрустрацій; досвід подолання дезадаптації; досвід особистісної саморегуляції [5, с. 34].

Дослідниця вважає, що досвід самоорганізації навчальної діяльності має своєю метою забезпечення прийняття навчальної діяльності як інструменту соціалізації, як самоцінності для учня [5, с. 34]. Засобом виявлення такого досвіду служить ситуація особистісного прийняття навчальної діяльності. А конфліктологічна компетентність фахівця соціономічної сфери проявляється в умінні створювати та проектувати ситуації особистісного прийняття навчальної діяльності, завданнями якої є конкретні способи створення ситуації з урахуванням індивідуальних особливостей учнів різних вікових і типологічних груп для конкретних проблем, для різних ліній поведінки освітян.

Методологія проектування цієї ситуації складається з таких кроків: аналіз природи навчальної діяльності, виявлення її ціннісних засад в умовах кризи

інтелектуальної сфери людини; виявлення в ситуації розвитку конкретної особистості у навчальній діяльності; актуалізація механізмів самозміни, ревізія колишнього досвіду з метою прийняття нових цінностей [5, с. 34].

Другий етап досвіду – досвід подолання соціогенних фрустрацій – за своєю суттю є школою входження дитини у структуру соціального контакту з іншою особистістю. Найболючіші конфлікти в цьому віці пов'язані з соціальними контекстами з іншими особистостями. Подолання цього виду досвіду характерне для середнього підліткового вікового періоду.

Взаємодія підлітків із педагогами суттєво відрізняється від того, що відбувається на першій стадії шкільного навчання – помітно збільшується кількість конфліктів. І викликано це віковими особливостями підлітка. Підлітковий період іменується перехідним від дитячого до дорослого стану.

У молодшому підлітковому віці на певному етапі розвитку руйнується стара система цінностей, інтересів, потреб дитини, а інтереси і потреби, що знову формуються, не набули ще домінуючого значення. А це тягне за собою переживання незадоволеності, страху, агресивності та ін.

Для підлітка властива втрата інтересу до навчальної роботи. Він схильний до романтики. У нього пробуджується інтерес до сексуальних знань і досвіду, тому завдання практичного психолога, соціального педагога, вчителя полягають у тому, щоб допомогти підлітку розв'язати його внутрішні труднощі. Як вони будуть розв'язані, визначається не лише характером конфліктної ситуації, але й ставленням учасників педагогічного процесу до неї. Якщо конфлікт сприймається як особиста загроза, то можуть виникати негативні переживання (гніву, страху, агресивності, роздратування, злості). Тоді конфлікт не розв'язується, а переходить у внутрішній.

І навпаки, якщо зберігається позиція співпраці з учасниками конфлікту (учнем, батьками педагогами), то вчитель, соціальний педагог, практичний психолог прагне зрозуміти інтереси, мотиви, можливості іншого, враховуючи його позицію. Конфлікт може привести до продуктивних результатів тільки лише, коли він сприймається як педагогічне завдання.

Отже, конфліктологічно компетентний фахівець соціономічної сфери зможе надати підлітку професійну допомогу в подоланні досвіду соціогенних фрустрацій. Мета цього виду досвіду – забезпечити прийняття співтовариства дітей і дорослих, визначення способу свого “Я” в системі взаємин найближчого соціуму. Засобом виявлення цього досвіду фахівцем соціономічної сфери є ситуація міжособистісного партнерства, котра має такі завдання: орієнтацію на діалог і співпрацю; на позитивне сприйняття іншого та соціального оточення у спілкуванні; селекцію (відбір) зразків поведінки, їх ціннісних аспектів; рефлексію смислової сфери.

Методологія проектування такої ситуації включає в себе: вікову програму соціалізації входження дитини в соціум; вибір людей для партнерства і співробітництва, адекватних віковим колізіям; експлікацію “Я” через комунікативний аспект різних видів діяльності; виявлення досвіду самореалізації у процесі досягнення колективних цілей.

Наступний вид досвіду – це досвід подолання дезадаптації. Досвіду подолання дезадаптації має приділятися особлива увага. Потрібно мати на увазі, що у найблагополучнішої дитини бувають конфліктні періоди життя. Вони пов’язані з переживанням криз, складними особистими переживаннями, перепадами настрою, складнощами адаптації до мінливих умов сімейного та шкільного життя: впровадженням нового предмета, зміною вчителя, класу та ін.

У кожній школі є діти, які входять у групу ризику. Спілкування з ними вимагає від учителя, соціального педагога, практичного психолога знань їх больових точок і гнучкої тактики, вміння своєчасно знімати емоційну напругу, відволікати увагу від травмуючих обставин.

Отже, в сучасному шкільному освітньому процесі дитина нерідко випадає з його нормального ритму, переживає різні кризи і порушення. Із засвоєнням досвіду подолання дезадаптації найбільш часто стикаються старші підлітки.

Це ще один конфліктний період у житті підлітка. На початку 9 класу, коли дитина адаптувалася до школи і знайшла своє місце у шкільному соціумі, виникає нова болюча проблема: вибір між продовженням навчання в школі та вступом у вищий навчальний заклад. Учні, які вимушено залишають школу, часто переживають комплекс неповноцінності. Тому для багатьох молодих людей 9 клас стає межею, за якою вони змушені починати доросле життя з його турботами і проблемами.

Досвід подолання дезадаптації має на меті забезпечити “повернення” дитини в педагогічно доцільну структуру соціалізації, спільне з нею свідоме подолання відхилень у поведінці та смисловій сфері.

Ситуація психологічної підтримки при порушеннях особистісної соціалізації є тим засобом, що дозволяє затребувати цей досвід. При цьому ставляться такі завдання, як “повернення” дитини з галузі відхилень у сферу нормального особистісного розвитку; подолання різних порушень у її свідомості та поведінці; забезпечення добровільної корекції дитиною власної життєдіяльності. І тут особливо актуалізується конфліктологічно компетентний учитель, соціальний педагог, психолог із його вмінням проектувати ситуації, які б вимагали досвіду подолання дезадаптації.

Методологія проектування цього виду ситуації передбачає такі “кроки”: вивчення ситуації розвитку особистості, виявлення типу відхилень і

диференціацію вихованців, визначення певного дефіциту типу особистісного досвіду, що породив фрустраційний стан, розробку компенсаторної стратегії роботи з дитиною, акцентування уваги дитини на її проблемі, її усвідомлення і вербалізацію, відкриття перспектив успіху [5, с. 35].

Досвід особистісної саморегуляції набувається дитиною у старшому підлітковому – юнацькому – віці. Цей вік настає в 10-11 класах.

І перш ніж ми докладніше зупинимося на особливостях досвіду особистісної саморегуляції, вважаємо за необхідне представити характерні риси старшого підлітка і проблеми цього віку.

Старші школярі, на відміну від молодших і підлітків, – це особливий контингент учнів. Психологія констатує у старшому підліткові риси дорослого, який володіє завершеними якостями особистості. Педагогіка бачить в образі старшокласника результати багаторічної педагогічної праці, свідчення його готовності до життєвого самовизначення.

Соціологи досліджують і характеризують старший шкільний вік в аспекті двох періодів соціалізації людини, як межу дитинства і дорослості з радикальними змінами соціальних ролей. Пошуки і сумніви в цьому віці є нормальним станом учнів.

Для цього віку характерне висунення до дорослих завищених вимог при поблажливому ставленні до власного їх недотримання. У вчинках і свідомості старшокласників співіснує принциповість у великому і безпринципність у малому, що виявляється в готовності відстоювати правду що би то не було, виконувати свій громадянський обов'язок, йти на ризик заради досягнення соціальної справедливості та водночас допускати неадекватні вчинки.

Взаємини з педагогами стають ареною для демонстрації нових можливостей в особистісному спілкуванні, способом вироблення стосунків із дорослими людьми в цілому. Все це викликає значний інтерес до особистісних якостей оточуючих людей, потребу в їх пізнанні через активні форми взаємодії з ними, через вчинки, що можуть призвести до конфліктних ситуацій.

Позиція старшокласників проявляється у прагненні визначити своє місце в подіях суспільного життя, реально оцінити свої можливості, потребі діяти відповідно до своїх переконань. Через вчинки, самостійно прийняті рішення вони перевіряють реальність моральних норм, запропонованих їм у процесі виховання. Суперечності у взаєминах із педагогами загострюються через незгоду підлітка з роллю учня, він уже розуміє тимчасовість цієї ролі, усвідомлює, що у ближній перспективі йому належить складна роль дорослого, і прагне освоїти нові форми поведінки через власні дії.

Досвід особистісної саморегуляції має своєю метою забезпечення вироблення власних норм життєдіяльності, індивідуальних моральних регулятивів і норм, цілепокладання і вольовий механізм намірів. Уникнути конфліктів у юнацькому віці неможливо, можна лише попередити їх, знизити гостроту через встановлення особистісного контакту з учнем у спільній позанавчальній діяльності та спілкуванні. З тими педагогами, яких учні поважають за доброту і справедливість, вони конфліктують менше, поведуться спокійно на уроках.

Засобом розв'язання є ситуація побудови інтегруючих особистісних цінностей. Її завдання – це вибір цінностей, що структурують особистісну сферу дитини; вироблення власних правил життєдіяльності; побудова інваріантного особистісного “стрижня”, що визначає життєвий шлях особистості.

Наше дослідження показало, що 80% соціальних педагогів і практичних психологів бояться конфліктів і прагнуть їх уникати. 40% не вміють передбачати конфліктну ситуацію, а постійна загроза виникнення конфліктів у педагогічному процесі призводить до стану постійної напруги.

Проблема в тому, що більшість педагогів і психологів абсолютизують одну сторону конфлікту (вони бачать звичний усталений хід життя) та ігнорують іншу, позитивну сторону конфлікту, пов'язану з тим, що конфлікт розв'язує назрілі суперечності і відкриває можливість розвитку взаємин, збагачує особистісний досвід учасників і виводить стосунки на новий рівень суб'єкт-суб'єктної, особистісно орієнтованої взаємодії. Ігнорується і можливість застосування конфлікту як технології освітнього процесу.

Тому ми вважаємо особливо актуальною проблемою сьогодення формування конфліктологічної компетентності як показника якості професійної компетентності фахівця соціономічної сфери, що передбачає вміння надавати формуючий, спрямовуючий вплив на розвиток особистості дитини.

Отже, є необхідність вивчення проблеми формування конфліктологічної компетентності як складової конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій – педагогів, психологів, соціальних працівників.

Перспективою подальших досліджень є обґрунтування інших складових конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій.

Посилання:

1. Большая советская энциклопедия : В 30 т. / Под. гл. ред. Прохорова. — 3-е изд. — М. : Изд-во Советская энциклопедия, 1969—1978.
2. Ващенко І. В. Загальна конфліктологія: навч. посіб. / Заг. ред. І. В. Ващенко, С. П. Пренка. — 2-ге вид. — Х. : Оригінал, 2001. — 384 с.
3. Зарайский А. А. Языковая личность и проблемы значения в истории языкознания / А. А. Зарайский // Языковая личность и семантика : Тезисы докл. науч. конф. 28-30 сент. 1994 г. — Волгоград : Перемена, 1994. — С. 49.

4. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология : [учебник для вузов] / *И. А. Зимняя* / [Изд. второе, доп., испр. и перераб.]. — М. : Логос, 2003. — 384 с.
5. *Крюкова Е. А.* Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация. — Волгоград : Перемена, 1999. — 195 с.
6. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / *Н. В. Кузьмина*. — М. : Высш. шк., 1990. — 119 с.
7. *Ложкін Г. В.* Психологія конфлікту: Теорія і сучасна практика : навч. посібн. / *Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель*. — К. : Професіонал, 2006. — 416 с.
8. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка: 7000 слов. / Под. ред. *Н. Ю. Щевцова*. — 3 изд-е, испр. — М. : Педагогика-пресс, 1996. — 928 с.
9. *Рогов Е. И.* Личность в педагогической деятельности. — Ростов-на-Дону, 1994. — 240 с.
10. *Сентенберг И. В.* Развитие языковой личности // Личностно ориентированное обучение и воспитание : тез. докл. Межвуз. науч. конф. 26-27.10.1994 г. — Волгоград : Перемена, 1994. — 172 с.
11. *Сериков В. В.* Формирование у учащихся готовности к труду. — М. : Педагогика, 1988. — 192 с.
12. Толковый словарь по управлению / [Составители *С. Н. Петрова* и др.]. — М. : Аланс, 1994. — 252 с.

References (transliterated and translated):

1. Bol'shaya sovetskaya entsiklopediya (Large collegiate dictionary) / *Prokhorov* (editor-in-chief), 3rd ed. Moscow : Publishing House of the Soviet Encyclopedia, 1969—1978.
2. *Vashchenko I. V.* Zahalna konfliktolohiia : navch. posib. (General Conflictology : teaching guidances) / *I. V. Vashchenko, S. P. Prenko* (eds.), 2nd ed., Kharkiv: Original, 2001, 384 p.
3. *Zarajskij A. A.* Jazykovaja lichnost' i problemy znachenija v istorii jazykoznanija (Linguistic personality and problems of significance in the history of linguistics) // Linguistic personality and semantics: Abstracts of scientific conf. 28-30 September 1994. P. 49
4. *Zimnjaja I. A.* Pedagogicheskaja psihologija : [uchebnik dlja vuzov] (Educational psychology : [textbook for higher schools] / [2nd ed., ext. and rev.]. Moscow : Logos, 2003, 384 p.
5. *Kriukova E. A.* Lichnostno-razvivajushhie obrazovatel'nye tehnologii: priroda, proektirovanie, realizacija (Personality-developing educational technologies: the nature, design, implementation). Volgograd, 1999, 195 p.
6. *Kuz'mina N. V.* Professionalizm lichnosti prepodavatelja i mastera proizvodstvennogo obuchenija (Professionalism the personality of vocational education teacher). Moscow : Higher School, 1990, 119 p.
7. *Lozhkin H. V., Pov'iakel N. I.* Psykholohiia konfliktu: Teoriiia i suchasna praktyka : navch. posibn. (Psychology of conflict: theory and modern practice : tutorial. Kyiv : Professional, 2006, 416 p.
8. *Ozhegov S. M.* Slovar' russkogo jazyka: 7000 slov (Russian dictionary: 7000 words. / *N. Yu. Shevtsov* (ed.). 23th ed, rev. Moscow : Pedagogy-Press, 1996, 928 p.
9. *Rogov E. I.* Lichnost' v pedagogicheskoi dejatel'nosti (Personality in teaching). Rostov-on-Don, 1994, 240 p.
10. *Sentenberg I. V.* Razvitie jazykovoj lichnosti (Development of the language of the person) // Personality oriented education and training : abstracts of Intercollege scientific conf. 26-27 October 1994. Volgograd, 1994, 172 p.
11. *Serikov V. V.* Formirovanie u uchashhihsja gotovnosti k trudu (Formation of students' readiness to work). Moscow : Pedagogy, 1988, 192 p.
12. Tolkovyj slovar' po upravleniju (Dictionary of Management). Moscow : Alans, 1994, 252 p.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2013

Т. Браницкая

**Конфликтологическая компетентность как составляющая
конфликтологической культуры будущего специалиста социэкономической сферы**

Как показывает анализ исследований проблемы профессиональной компетентности специалиста, в ведущих зарубежных странах происходит смещение акцента с требований к формальным факторам, его квалификации и образованию к социальной ценности его личностных качеств. Однако, несмотря на различия в терминологии, которая используется, разные авторы сходятся во мнении о наличии в структуре компетентности таких компонентов, как: профессионально-образовательный (содержательный), профессионально-деятельностный и профессионально-личностный. Формирование личностного опыта ребенка и формирование его конфликтологической компетентности взаимосвязано. Преодоление проблем в становлении личностного опыта и является овладением конфликтологической компетентностью. Средством выявления такого опыта служит ситуация личностного принятия учебной деятельности. А конфликтологическая компетентность специалиста социэкономической сферы проявляется в умении создавать и проектировать ситуации личностного принятия учебной деятельности, задачами которой являются конкретные способы создания ситуации с учетом индивидуальных особенностей учащихся разных возрастных и типологических групп, для конкретных проблем, для различных линий поведения педагогов. В статье раскрываются особенности формирования конфликтологической компетентности как показателя качества профессиональной компетентности специалиста социэкономической сферы, который предполагает умение оказывать формирующее, направляющее влияние на развитие личности ребенка.

Ключевые слова: компетентность, конфликтологическая культура, социальный педагог, практический психолог, социальный работник.

Т. Branitskaya

**Conflict-solving Competence as a Component
of conflictological Culture of Future Expert of Socioeconomic Sphere**

Socioeconomic sphere concerns the basic maintenance of trades of mutual relation with people. Professional competence plays the leading part in activity of any expert, especially in activity of the social teacher and the psychologist. According to the analysis of researches on the problem of professional competence of an expert, in leading foreign countries there is a shift in emphasis from the requirements to formal factors, an expert's qualification and education to social value of his or her personal qualities. However, despite the differences in the terminology used, different authors agree on the presence of the following components in the structure of competence: professional-educational (informative), professional-activity and professional-personal ones. The formation of personal experience of a child and his or her formation of conflict-solving competence is interconnected. Overcoming the problems in personal experience formation means mastering conflict-solving competence. The situation of personal acceptance of educational activity serves as means of revealing of such experience. And conflict-solving competence of the expert of socioeconomic spheres is displayed in an ability to create and project a situation of personal acceptance of the educational activity which problems are concrete means of building of a situation taking into account specific features of pupils of different age and typological bunches, for concrete problems, for various lines of teachers' behaviour. The article depicts the main peculiarities of forming conflict-solving competence as an index of professional competence quality of the expert of socioeconomic spheres which assumes the ability to make forming, directing impact on the development of the child's personality.

Key words: competence, conflictologic culture, social educator, practical psychologist, social worker.

Рецензент – кандидат психологічних наук З. Л. Становських