

SOCIJALNE KOMPETENCIJE DECE KROZ PRIZMU TEORIJSKIH (NE)PODUDARNOSTI

Apstrakt

Socijalne kompetencije dece sve više privlače pažnju stručne i naučne javnosti. Zbog svoje kompleksnosti, različitih promišljanja i važnosti u okvirima brojnih naučnih disciplina, postoje određene (ne)podudarnosti u razumevanju koje uslovljavaju njeno pozicioniranje u teorijskim i empirijskim istraživanjima. U svetlu toga, cilj rada je usmeren ka analizi i pokušaju sinteze različitih i relevantnih viđenja socijalnih kompetencija u okviru nekoliko domena: terminoloških određenja, teorijskih polazišta, teorijskih pristupa i pristupa u definisanju, teorijskih modela, sastavnih odrednica i načina merenja. Imajući u vidu dominantna promišljanja, osnovni zaključak je da socijalne kompetencije predstavljaju multidimenzionalni konstrukt koji kao takav ne može biti sveden na jednu meru, situaciju, ponašanje, pokazatelj, instrument i sl. Više različitih procenjivača, procena ponašanja u različitim socijalnim situacijama u okvirima različitih konteksta, uzimajući u obzir individualna obeležja svakog deteta, kombinovanje različitih istraživačkih metoda i instrumenata i dr, stvaraju prilike za procenu socijalnih kompetencija dece na najvišem nivou njihove analize. Sve drugačije bi predstavljalo analizu i procenu pojedinih komponenti šire shvaćenih socijalnih kompetencija. S tim u vezi, a u cilju realizacije disciplinarnih, interdisciplinarnih i kroskulturalnih istraživanja izuzetno je značajno precizno i jasno određenje socijalnih kompetencija dece i njenih sastavnih komponenti.

Ključne reči: socijalno ponašanje, socijalne kompetencije, višedimenzionalnost.

Uvod

U istraživačkim praksama velikog broja autora koji se bavi socijalnim aspektom razvoja deteta, primetna su nastojanja da se za predmet rasprava, dilema i istraživanja polazi od analize i procene socijalnog ponašanja dece različitog uzrasta. Nekada

¹ tamaramilosevic91@gmail.com

su ti istraživački poduhvati isključivo usmereni ka procenjivanju socijalno prihvatljivih oblika ponašanja i njihove povezanosti s biološkim, porodičnim, institucionalnim i drugim kontekstima razvoja deteta, dok su negde u fokusu socijalno neprihvatljiva ponašanja i tumačenja vezana za njihove oblike. Međutim, u najvećem broju slučajeva pažnja autora usmerena je ka oba oblika socijalnog funkcionisanja dece.

Imajući u prvom planu analizu oblika socijalno prihvatljivog ponašanja dece, manifestuje se znatan broj teorijskih i empirijskih objašnjenja i terminoloških (ne)slaganja koji su često uslovljeni kulturološkim, ideološkim, lingvističkim, te i teorijsko-istraživačkim kontekstima i ciljevima. U cilju realizacije disciplinarnih, interdisciplinarnih i kroskulturalnih istraživanja izuzetno je značajno precizno i jasno određenje i upotreba pojmova koji su u središtu pažnje.

U ovom radu pažnja će biti usmerena ka prihvatljivim oblicima ponašanja dece, konkretno socijalnim kompetencijama dece. Socijalne kompetencije dece čine predmet mnogih istraživačkih i teorijskih analiza (Cavell, 1990; CASEL, 2013, Jurčević-Loznačić, 2016; Petrović, 2015; Rose-Krasnor, 1997; Spasenović, 2004, i dr.), ali zbog svoje kompleksnosti, različitih promišljanja i važnosti na području brojnih naučnih disciplina, one i dalje privlače pažnju stručne i naučne javnosti. Budući da u literaturi i dalje ne postoji saglasje i univerzalno određenje socijalnih kompetencija, u nastavku će se ukazati na pokušaj sinteze različitih i relevantnih viđenja. Jasnije određenje i razumevanje iziskuje analizu u okviru nekoliko domena: terminološka određenja, teorijska polazišta, teorijski pristupi i pristupi u definisanju, teorijski modeli, osnovni subdomeni ili komponente, načini merenja i dr, te je i sam rad oblikovan prema navedenom. Potreba za ovakvom vrstom analize i distinkcije u kontekstu pedagoškog istraživanja je poželjna, možda čak i neophodna.

Terminološke (ne)podudarnosti

Imajući u vidu terminološke odrednice, najčešća konfuzija nastaje usled upotrebe termina koji su u bliskom, ali ne sinonimnom odnosu. Izdvajaju se: intra i interpersonalna inteligencija, socijalna i emocionalna inteligencija, socijalno-emocionalne kompetencije, nekognitivne veštine, "meke" veštine, adaptivno ponavljanje, socijalne veštine, prosocijalno ponašanje, socijalna umeća i dr. Na objašnjenje nekih od njih ukazaće se u nastavku.

Socijalna (interpersonalna) i emocionalna (intrapersonalna) inteligencija. Shodno tumačenju istaknutih teoretičara Gardnera i Golemana na polju socijalne i emocionalne inteligencije, primetno je da pojmu intrapersonalna inteligencija korespondira pojam emocionalna inteligencija, dok pojmu interpersonalna inteligencija pojam socijalna inteligencija (Suzić, 2002, prema: Marić Jurišin & Kostović, 2016). Prevedljivo je Goleman kao sastavni deo emocionalne smatrao socijalnu inteligenciju, te su otuda nastala shvatanja koja socijalnu inteligenciju smatraju kao deo šireg, emocionalnog konteksta. Međutim, u svojim kasnijim radovima ukazuje na njihova

preklapanja i neopravdano tumačenje socijalne inteligencije kao dela šireg modela emocionalne inteligencije (Goleman, 2017). Fokusirajući se na socijalnu inteligenciju, ističe da je socijalno inteligentna osoba „ne samo inteligentna povodom interpersonalnih odnosa, nego i u njima”, objašnjavajući to kao „mudro postupanje u ljudskim odnosima” (Goleman, 2017:19). Kada je reč o odnosu socijalne inteligencije i socijalne kompetencije, određeni broj autora ih koristi jednoznačno (Brdar, 1994; Buljubašić-Kuzmanović, 2016; Goleman, 2006), dok postoje i oni koji socijalnu inteligenciju određuju kao kapacitet i potencijal, dok dostizanje ili aktualizaciju tog potencijala definišu kao socijalne kompetencije pojedinca (Huitt & Dawson, 2018).

Nekognitivne i „meke” veštine. Pojam nekognitivne veštine (eng. non-cognitive skills), na našem govornom području nije prisutan u istraživačkim i teorijskim krugovima, dok se u inostranoj literaturi sve češće koristi (Jones et al., 2015; Kautz et al., 2014; Zhou, 2016 i dr.). Odnosi se na „obrasce mišljenja, osećanja i ponašanja koji su društveno određeni i mogu se razvijati tokom celog života, obuhvatajući lične osobine, stavove i motivaciju” (Zhou, 2016:2). Drugi autori (Jones et al., 2015:2282) konkretizuju i navode „bihevioralne karakteristike, regulaciju emocija, pažnju, samoeфикаsnost i interpersonalne veštine dece” kao sastavne komponente. Kao ključnu karakteristiku izdvajaju socijalne kompetencije. Navedeni termin predstavlja ekvivalent opštepoznatom terminu „meke” veštine (eng. soft skills). Međutim, potrebno je dodati da se u poslednje vreme neformalno sugerišu da je upotreba termina “meke” veštine neopravdana jer se prepoznaju kao esencijalne i u razvoju svakog pojedinca ključne i determinišuće.

Socijalno-emocionalne kompetencije. Sinonimna veza s prethodno navedenim terminom se ogleda u činjenici da obuhvataju različite obrasce mišljenja, osećanja i ponašanja koji su karakteristični za određenu situaciju. Međutim, ono što ih razlikuje, i to u zavisnosti od konteksta analize ili autora, predstavlja njihova podela. Tako se, na primer, izdvajaju sledeće klasifikacije: emocionalna ekspresivnost, razumevanje emocija, regulacija emocija i ponašanja, rešavanje problema i socijalne i relacione veštine (Denham, 2006:63), dok Zajednica akademskog, socijalnog i emocionalnog učenja (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL, 2013) ukazuje na: samosvest, samoregulaciju, odgovorno donošenje odluka, socijalnu svesnost i interpersonalne veštine.

Dileme i konfuzije postoje prilikom korišćenja termina *socijalne veštine* i *socijalne kompetencije*. Značajan broj autora ranije (Brdar, 1994; Gresham, 1986; Cavell, 1990; Rose-Krasnor, 1997), a i sada (Hukkelberg, Keles, Ogden & Hammerstrøm 2019; Jurčević-Lozančić, 2011, 2016; Kennedy, 2018; Petrović, 2015) ukazuje na nužnost njihove distinkcije. Na primer, polazeći od modela socijalne kompetencije (Cavell, 1990 i Rose-Krasnor, 1997), u kojima socijalne veštine čine sastavni deo socijalne kompetencije, jasno se zaključuje da kompetencije predstavljaju širi konstrukt u odnosu na veštine. Naime, socijalne veštine su situacijski specifična ponašanja, dok socijalne kompetencije predstavljaju širi, evaluativan termin (Hukkelberg et al., 2019)

koji se najčešće odnosi na „efikasno funkcionisanje u određenom socijalnom kontekstu” (Cavell, 1990:111). Naime, socijalne kompetencije svojim multidimenzionalnim karakterom nisu određene na jednu situaciju i ponašanje.

Prosocijalno ponašanje. Smatra se oblikom prihvatljivog ponašanja dece različitog uzrasta, dok se kod određenih autora (Gresham & Elliott, 1990; Junttila, Voeten, Kaukiainen, & Vauras, 2006; Jurčević-Loznačić, 2016; Wentzel, 2015) izdvaja kao jedan od najznačajnijih pokazatelja, odnosno odrednica socijalne kompetencije. Iako i u određenju ovog termina ne postoji usaglašenost, prosocijalno ponašanje je moguće odrediti kao oblik deljenja, pomoći i saradnje (Wentzel, 2015). Kao takvo često predstavlja važnu odrednicu socijalne kompetencije (Jurčević-Loznačić, 2016), odnosno njen pokazatelj i ishod (Gresham & Elliott, 1990; Wentzel, 2015). Kao značajni pojmovi vezani za prosocijalno ponašanje navode se altruizam i empatija. Altruističko ponašanje predstavlja uži pojam, određen kao nastojanje da se drugome pomogne i učini određenja korist (Kerešteš, 2006), bez lične koristi ili nagrade (Jurčević-Loznačić, 2016), dok prosocijalno ponašanje uključuje i ličnu dobit i korist. Empatija se može razumeti kao znanje o tuđim osećanjima, razumevanje osećanja drugih i saosećajno reagovanje u skladu s onim što drugi oseća (Goleman, 2017), dok su sposobnosti za nju urođene, ističe danski psihoterapeut Jul sa saradnicima (Jul & Jensen, 2014). Zaključuje se da prosocijalno ponašanje čini sastavni deo socijalnih kompetencija i da je nemoguće između njih staviti znak jednoznačnosti.

Navedena različitost u upotrebi termina može da bude opravdana činjenicom da i dalje ne postoji opšteprihvaćen pristup, model i određenje sastavnih komponenti socijalne kompetencije, već oni često zavise od samih autora, teorijsko-metodoloških utemeljenja i načina merenja. Tome posebno doprinose različita teorijska polazišta i pristupi u interpretiranju ovog konstrukta.

Teorijska polazišta, teorijski pristupi i pristupi u definisanju

Kada su u pitanju socijalne kompetencije i njeni domeni, značajan broj teorijskih polazišta može da bude osnova. Počev od socio-kulturne teorije Vigotskog, pa sve to Bronfenbrennerove teorije ekoloških sistema. Usled navedenog i činjenice da operacionalizacija zavisi od konkretnog teorijskog polazišta, kao značajnije se izdvaja analiza teorijskih pristupa u shvatanju i interpretiranju, jer kako ističe Brdar (1994) različiti *teorijski pristupi* uslovljavaju različito definisanje.

- Određeni autori (McConnell & Odom, 1999) su klasifikovali pristupe u četiri grupe: 1) sveobuhvatni pristup koji uključuje sva kompetentna ponašanja, 2) bihevioralni pristup koji obuhvata samo pojedinačna ponašanja, 3) kognitivni pristup koji uključuje socijalne i kognitivne veštine i 4) pristup usmeren na učinke.

- Objedinjujuća klasifikacija ukazala je na sledeće: 1) bihevioralni, 2) humanistički, 3) psihološki, 4) kognitivno-razvojni i 5) pristup socijalnog učenja (Brdar, 1994).
- Za pedagoško polje istraživanja posebno je značajan pedagoški pristup autorki Kas i Meklilen (Katz & McClellan, 2005), svrstavanjem socijalne kompetencije u područje pedagoške interakcije, posebno u kontekst vršnjačkih odnosa.

U zavisnosti od teorijsko-metodološkog nacрта istraživanja, autori teže određenom teorijskom pristupu koji uslovljava različito definisanje socijalne kompetencije. U cilju jasnijeg određenja socijalnih kompetencija dece i mladih, nailazi se na *različite pristupe u definisanju*. Izdvajaju se sledeći:

- definisanje socijalne kompetencije u zavisnosti da li se akcentuju: a) ishodi, b) sadržaji i/ili c) procesi socijalnog ponašanja (Gresham, 1986);
- tumačenje socijalne kompetencije kao: a) molarnog koncepta i/ili b) specifične karakteristike (Waters & Sroufe, 1983);
- objašnjene posredstvom: a) produkata ili ishoda socijalnog funkcionisanja, b) veština potrebnih za socijalno funkcionisanje i c) samog procesa funkcionisanja (Cavell, 1990);
- definisanje koje zavisi od usmerenosti ka: a) veštinama i osobinama, b) ishodima i/ili c) socijalnoj efikasnosti (Vaughn et al., 2009);
- posebno zapažen pristup koji objedinjuje različita definisanja: a) skup različitih veština, b) status u grupi vršnjaka, c) uspešnost u interpersonalnim odnosima i d) funkcionalistička određenja (Rose-Krasnor, 1997).

Međutim, kako bi se izbegli redukcionistički pristupi u određenju socijalne kompetencije uslovljene određenim pristupom i operacionalizacijom, nastali su različiti teorijski modeli.

Teorijski modeli socijalnih kompetencija

Hrvatska autorka Ingrid Brdar (1994) je dala značajan naučni doprinos jasnim i kritičkim prikazom različitih teorijskih modela socijalnih kompetencija koji su se u teorijskim i istraživačkim okvirima javljali u različitim vremenskim periodima. Ističe da ne postoji univerzalan i opšteprihvaćen model, jer nisu svi podjednako „podlegli” empirijskoj proverbi. Hronološki ukazuje na modele socijalnih kompetencija sledećih autora: Argyl, 1967; Guilford, 1967; Ford, 1982; McFall, 1982; Marlowe, 1986; Dodge, 1987; Riggio, 1989 (Brdar, 1994). U kasnijim godinama i posebno ističući psihološko-pedagoški kontekst nadovezuju se:

- Kavelov model socijalne kompetencije (Cavell, 1990);
- Model obrade socijalnih informacija (Crick & Dodge, 1994);
- Model afektivne socijalne kompetencije (Halberstadt, Denham & Dunsomore, 2001);
- Integrativni model-prizma socijalne kompetentnosti (Rose-Krasnor, 1997);

- Pedagoški model (Katz & McClellan, 2005);
- Model socijalne kompetencije dece predškolskog uzrasta (Vaughn et al., 2009);
- Model socijalne i emocionalne kompetencije na školskom uzrastu (Collie, 2020) i dr.

Imajući u vidu brojnost spomenutih modela, Dirks sa saradnicima (Dirks, Treat, & Weersing, 2007) ih objedinjuje u tri grupe:

- *model „osobina”* (eng. traits model) - najveći deo varijanse socijalne kompetencije može se objasniti individualnim faktorima deteta;
- *model socijalnih veština* - usmeren na bihevioralnu dimenziju, odnosno lokalizaciju socijalne kompetencije na određeno ponašanje i konkretnu akciju;
- *molekularni model* - objedinjuje interakciju između ponašanja i situacije.

Ukoliko se, na primer, akcentuje uloga i značaj socijalne kognicije i/ili mentalnih šema u procesu analize socijalne kompetencije, svakako da je značajna podobnija analiza Krik i Dodžovog modela (eng. social-information processing model, Crick & Dodge, 1994). Međutim, ukoliko se ističe uloga emocija i njene korelacije i uloge u kontekstu socijalne interakcije, odgovarajući je model afektivne socijalne kompetencije (Halberstadt et al., 2001). Posebno važni za opširniji prikaz su Kavelov (Cavell, 1990) trokomponentni model, integrativni model-prizma (Rose-Krasnor, 1997) i pedagoški model (Katz & McClellan, 2005).

Trokomponentni hijerarhijski model socijalne kompetencije. Kavel (Cavell, 1990) je predložio model koji predstavlja kombinaciju i integraciju nekoliko već postojećih modela. Prema ovom modelu socijalna kompetencija se sastoji od tri subkonstrukta: socijalne adaptacije, socijalnog funkcionisanja i socijalnih veština.

- *Socijalna adaptacija ili prilagođenost* se nalazi na vrhu hijerarhije i odnosi se na stepen u kojem pojedinac ostvaruje socijalno određene i razvojno priljade ciljeve (Cavell, 1990). U zavisnosti od navedenog, određuju se i indikatori (npr. zdravstveni, akademski i socioekonomski status) i načini procene (socijalni-vršnjački status, interakcijski-kvalitet vršnjačkih odnosa, emocionalni i sl.). Kavel (Cavell) zaključuje da je ovakav način tumačenja socijalne adaptacije paralelan načinu definisanja socijalne kompetencije kao jednog od produkata socijalnog funkcionisanja (npr. socijalna dostignuća, vršnjačka prihvaćenost i dr.).
- *Socijalno funkcionisanje ili učinak* predstavlja meru u kojoj odgovori pojedinca na važne i relevantne socijalne situacije zadovoljavaju postavljene i prihvaćene socijalne kriterijume (Cavell, 1990). Ovako definisanje ukazuje da se socijalno funkcionisanje razlikuje od njegovih pretpostavljenih veština, štaviše procenjuje se na osnovu kriterijuma specifičnih za zadatak, za razliku od stope socijalne interakcije ili diskretnog ponašanja za koje se pretpostavlja da imaju unutrašnju socijalnu vrednost (Cavell, 1990).
- Na dnu hijerarhije su *socijalne veštine* objašnjene kao specifične sposobnosti koje pojedincu omogućavaju kompetentno ponašanje u okvirima postavljenih

socijalnih zadataka. Između ostalog uključuju komponente iz već spomenutog Krik i Dodžovog (Crick & Dodge, 1994) modela obrade informacija (npr. koordiniranje stimulusa, donošenje odluke i odgovor), socijalnu kogniciju i veštine emocionalne regulacije (Cavell, 1990).

Može se zaključiti da su socijalne kompetencije predstavljene kao višedimenzionalan konstrukt koji se sastoji od socijalnih veština koje mogu da doprinesu efikasnom socijalnom funkcionisanju. Oni objedinjeno utiru put uspešnoj i adekvatnoj socijalnoj adaptaciji koja je razvojno i situacijski determinisana.

Integrativni model-prizma socijalne kompetencije. Sa sličnim ciljem kao i prethodno navedeni model nastao je model Rouz-Krasnorove (Rose-Krasnor, 1997) koji se sastoji od tri nivoa analize. Na najvišem, teorijskom nivou, socijalna kompetencija je određena kao uspešnost u interakcijama, odnosno kao sistem ponašanja koja su transakcijski i kontekstualno uslovljena i kao takva relativna su u odnosu na specifične ciljeve. Središnji, indeks nivo, sastoji se od sumarnih pokazatelja socijalne kompetencije koji odražavaju kvalitet interakcije, status u grupi i socijalnu samoefikasnost podeljenu na dva domena analize efikasnosti u socijalnim situacijama: perspektiva pojedinca (Ja domen) i perspektive drugih (domen Drugog). Poslednji, nivo veština, odnosi se na specifične socijalne, emocionalne i kognitivne sposobnosti, te i motivaciju povezanu sa socijalnom kompetencijom (Rose-Krasnor, 1997). Iz okvira ovog modela, akcentat je na efikasnosti u različitim socijalnim situacijama, odnosno dominantno je interakcionističko gledište.

Pedagoški model socijalne kompetencije. Doprinos razvoju pedagoškog pristupa socijalnim kompetencijama i isticanju važnosti odnosa u procesu vaspitanja i obrazovanja dale su već spomenute autorke Kas i Meklilen (Katz & McClellan, 2005). One su to učinile svrstavanjem socijalne kompetencije u područje socijalnih odnosa i pedagoške interakcije, odnosno detetove sposobnosti iniciranja i održavanja odnosa s vršnjacima. Naime, model su postavile u kontekstu interakcije individualnih karakteristika deteta, socijalnih umeća i vršnjačkih odnosa. Razlikuju dva aspekta socijalne kompetencije: vršnjački status (sociometrijski status) i prijateljstvo, dok kao osnovne odrednice izdvajaju: regulaciju emocija, socijalna znanja i razumevanja, socijalna umeća i socijalne dispozicije (Katz & McClellan, 2005).

Imajući u vidu prikazane modele, očigledno je da je u istraživanju socijalne kompetencije neophodno odrediti nivo teorijske i empirijske analize, odnosno konkretno izdvojiti komponente socijalne kompetencije koje se istražuju. Kako je socijalne kompetencije zahtevno istražiti na njenom najvišem nivou analize, kao važno se izdvaja određenje njenih sastavnih komponenti.

Odrednice socijalnih kompetencija

Imajući u vidu dostupnu i relevantnu literaturu, čini se da paralelno s terminološkom i teorijskom raznovršnošću podjednako postoji i kada je u pitanju razmatranje

osnovnih odrednica ovog konstrukta. U skladu s multidimenzionalnim karakterom, autori koriste neke od sledećih termina: odrednice socijalne kompetencije, subdomeni, determinante, dimenzije, elementi, domeni, komponente i sl. Već je ukazano na neke od teorijskih modela socijalne kompetencije i tumačenja koje komponente čine njihove sastavne delove (Cavell, 1990; Katz & McClellan, 2005; Rose-Krasnor, 1997 i dr.). Međutim, postoje dodatna i različita tumačenja koje odrednice čine njen sastavni deo:

- Ašer (Asher, 1983) razlikuje tri dimenzije socijalne kompetencije: važnost, saosećajnost i socijalna znanja.
- Merel (Merrell, 2002) kao najznačajnije subdomene ističe: socijalne veštine i vršnjačku prihvaćenost ili odbaćenost.
- U kontekstu predškولstva izdvajaju se sledeće komponente: samoregulacija, interpersonalna znanja i veštine, pozitivan self-identitet, kulturne kompetencije i usvajanje socijalnih vrednosti (Han & Kemple, 2006).
- U sličnom razvojnom kontekstu Jurčević-Lozančić (2016) razlikuje: prosocijalno ponašanje, altruizam i empatiju;
- U okvirima školskog uzrasta izdvojene su: motivaciona, kognitivna i bihevioralna komponenta (Kalatskaya & Zaripova, 2018).
- Autori koji su analizirali istraživanja nastala u periodu od 1990. do 2003. godine (tenDam & Volman, 2007), zaključuju da se razlikuju tri dimenzije: intrapersonalna, interpersonalna i socijalna dimenzija. Kao drugu grupu dimenzija navode znanja, veštine i stavove.
- Analiza 35 istraživanja nastalih u periodu od 1989. do 2011. godine autora (Kuranchie & Addo, 2015), ukazuje da se socijalne kompetencije najčešće svrstavaju u kontekst interakcije koja uključuje socijalne veštine, veštine uspostavljanja odnosa, vršnjačku prihvaćenost, sposobnost rešavanja problema i uspeh u skladu s postavljenim socijalnim ciljevima (Rose-Krasnor, 1997).
- U meta-analizi teorijskih i metodoloških radova nastalih u periodu od 2008. do 2018. autora (Hukkelberg et al, 2019), izdvajaju se adaptivno ponašanje i socijalne veštine, izvorno navedene od strane Grešama i Eliota (Gresham & Elliott, 1987, prema: Hukkelberg et al, 2019).

Imajući sve navedeno u vidu, može se zaključiti da se određene konceptualizacije preklapaju i da je većini zajedničko isticanje efikasnosti u interakciji i socijalnom funkcionisanju. Neretko se prihvatljivi oblici ponašanja (npr. prosocijalno ponašanje, empatično ponašanje, socijalna umeća, socijalne dispozicije i sl.), ili elementi vršnjačkih odnosa (sociometrijski status i prijateljstvo) navode kao ishodi socijalne kompetencije ili se čak poistovećuju s njom. Evidentno je da oni zapravo čine sastavne delove ovog multidimenzionalnog konstrukta čija se kompleksnost neminovno odražava i na načine identifikovanja i merenja.

Načini merenja i procene socijalnih kompetencija

Sve dosada ukazuje da i proces procene na bilo kom uzrastu, uzorku i kontekstu nije jednostavan. Postoje autori koji dele i pristupe u merenju socijalne kompetencije na: molekularne i molarne (Ingrid, 1993), dok ih drugi dele na: direktne i indirektne mere (Petrović, 2006). Objedinjuje ih činjenica da se koriste različiti pristupi, metode, tehnike i instrumenti koje se razlikuju u odnosu na uzrast deteta (predškolski, školski, adolescentski), kontekste procene (porodica, institucija, vršnjaci i sl.) i cilj istraživanja.

Spasenović (2004:78) ih sublimira na sledeći način:

- *sociometrija* - jedna od najčešćih mera za procenu vršnjačkog statusa učenika;
- *procena ponašanja od strane značajnih drugih* - različiti izvori podataka i instrumenti;
- *sistematsko posmatranje* - posmatranje ponašanja u prirodnim uslovima;
- *bihevioralno igranje uloga* - istraživanje onih ponašanja koja se ne dešavaju učestalo i otkrivanje teškoća u ispoljavanju potrebnih socijalnih veština;
- *metode simulacije* - igre uloge na određene hipotetičke situacije kojima je cilj utvrđivanje znanja koja pojedinac ima u okviru različitih socijalnih situacija.

Drugi autori zaključuju da se kao najčešće metode i tehnike izdvajaju: procene ponašanja od strane detetu značajnih odraslih u vidu skala za procenu učestalosti ispoljavanja određenih ponašanja, vršnjačke procene (najčešće sociometrija) i direktno posmatranje (Vaughn et al., 2009). Navode da je kombinovanje više metoda i tehnika najpodesnije za dostizanje što kompletnije slike. U tom smislu se izdvaja zalaganje već spomenutih autora Dirksa sa saradnicima (Dirks et al., 2007), koji ukazuju na značaj multifaktorske analize. Predlažu bihevioralno-analitički pristup i nude *četvorofaktorski integrativni okvir* koji se sastoji od sledećih prediktora: individualne karakteristike deteta, ponašanja, situacije i procenjivač.

Individualna obeležja deteta. Obuhvataju nivo razvoja, godine, pol, fizički izgled, temperament deteta i sl, koji determinišu način razumevanja i postupak procene (Dirks et al., 2007). Uzrast ispitanika je faktor koji značajno uslovljava izbor metode, o(ne)mogućava samoprocenu i uopšte određuje kvalitet procene od strane drugih (Dirks et al., 2007; Cambell et al., 2016; Junttila et al., 2006). Spasenović (2004) dodaje da realnu prepreku predstavlja činjenica da nisu utvrđene norme socijalno kompetentnog ponašanja za konkretne uzraste koje bi bile osnova za selekciju. S tim u vezi se izdvajaju konteksti (porodični, predškolski, školski i sl.) i njihove karakteristike, određivanje ciljeva i očekivanih ponašanja specifičnih za dati kontekst, kao i procena šta je to što je razvojno moguće istražiti.

Procena ponašanja. Kada je reč o proceni ponašanja koje je situacijski i razvojno uslovljeno, Dirks sa saradnicima (Dirks et al., 2007) navodi naturalistička zapažanja, odnosno posmatranje od strane obučanih osoba kojima je cilj identifikacija ključnih ponašanja i njihova učestalost. Dodaju i vrednost skala koje pružaju opise socijal-

nog funkcionisanja deteta, usklađene s individualnim obeležjima spomenutim na početku i koje se koriste od strane osoba bliskih detetu. Tako, na primer, postoji skala koja uključuje verzije za predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski uzrast (Social Scale Rating System - SSRS, Gresham & Elliott, 1990) i njena revidirana verzija (Social Skills Improvement System-Rating Scales - SSIS-RS, Gresham & Elliott, 2008) (prema: Gresham, Elliott, Vance, & Cook, 2011)

Situacioni faktori. Zauzimaju značajno mesto u njihovom modelu jer smatraju da socijalno kompetentno ponašanje u jednoj situaciji ne podrazumeva takvo ponašanje u svim drugim situacijama. Navode da sociometrija i skale procene ne uključuju situacione prediktore u analizi socijalnog funkcionisanja, te tako predlažu tzv. ABC model koji uključuje bihevioralne igre uloga, situacione priče, odnosno analogne situacije i njihove analize koji ukazuje na socijalna znanja koja deca imaju, ali ne i to da li ih primenjuju u različitim socijalnim situacijama. Uz sve navedeno ističu i značaj samoprocene o učestalosti određenog ponašanja i povratnog uticaja na njih (Dirks et al., 2007). U svetlu ovih zaključaka su i osmišljene verzije skala za procenu socijalnog ponašanja za porodični (npr. Home and Community Social Behavior Scale - HCSBS, Merrell & Caldarella, 2000) i institucionalni kontekst (School Social Behavior Scale - SSBS, Merrell, 1993) (prema: Merrell, 2002).

Procenjivač. Različiti autori (Cambell et al., 2016; Hukkelberg et al., 2019; Junttila et al., 2006; Keresteš, 2006; Koller-Trbovic & Žizak, 2012; ten Dam & Volman, 2007) navode značaj procene ponašanja od strane više procenjivača, te upoređivanje i kombinovanje rezultata. Na primer, metaanalitičkom studijom sa obuhvatom 74 istraživanja o proceni socijalne kompetencije kod dece i adolescenata ukazuje se na nisku povezanost između samoprocene dece i adolescenata u odnosu na izveštaje i procene roditelja, učitelja i vršnjaka (Renk & Phares, 2004). Takođe su došli i do rezultata da je korespondencija između učitelja i vršnjaka bila viša u odnosu na poređenje procena drugih procenjivača, kao i u slučaju procene roditelja i drugih ispitanika (ne uključujući decu i adolescente) u odnosu na procene između izveštaja dece i bilo kog drugog ispitanika. Navedeno potvrđuju i drugi istraživači koji dodaju da razlike postoje između samoprocene i procene drugih, te se kao najadekvatniji način preporučuje kombinovanje u situacijama u kojima uzrasne i kognitivne mogućnosti ispitanika to dozvoljavaju (Junttila et al., 2006).

Iako su izuzetno značajna mišljenja i procene od strane vršnjaka, nezahvalno je zapostaviti i perspektive drugih. Već spomenuta Skala socijalnog ponašanja u školi (SSBS, Merrell, 2002) poseduje verziju za roditelje i nastavnike, dok Skala za procenu socijalnih veština (SSRS i SSIS, Gresham et al., 2011) verzije za roditelje, stručno osoblje i samoprocenu. Posebno se ukazuje na vrednost provere i utvrđivanja značenja koja procenjivači pripisuju pojmu koji se ispituje, a koji može da rezultira usklađivanjem i dopunom sadržaja u planiranim i postojećim instrumentima (Dirks et al., 2007). Biti socijalno kompetentan iz ugla roditelja, vaspitača, učitelja i nastavnika ne znači uvek isto. Slično važi i za druge oblike ponašanja na koje su ukazale i autorke Koller-Trbović

i Žižak (2012) istaknuvši značaj višeperspektivnosti, odnosno vrednost tumačenja iz sopstvenog, potom iz ugla roditelja, učitelja, stručnjaka, novinara i donosioca odluka.

Zaključuje se da više različitih procenjivača, procene ponašanja u različitim socijalnim situacijama, kombinovanje metoda i sl., ukazuju na kompleksnost predloženog okvira i (ne)mogućnost da jedan istraživač ispita socijalne kompetencije na predloženi način, odnosno na najvišem nivou njene analize. To je ostvarivo timskim radom kojim se sistematski i kontinuirano koordinira između različitih procenjivača (deteta, vršnjaka, roditelja, vaspitača, učitelja, nastavnika i sl.) u različitim socijalnim situacijama i kontekstima (porodica, škola, igralište i dr.) i na različite načine (sociometrija, skale (samo)procene, igre uloga, metode simulacije i sl.).

Zaključak

Različita terminološka tumačenja od kojih su samo pojedina ovde prikaza, brojna teorijska tumačenja koja mogu da doprinosu redukcionističkom pristupu u određivanju socijalne kompetencije, mnoštvo teorijskih modela koji neminovno dovode i do velikog broja sastavnih odrednica socijalnih kompetencija, koji potom mogu da se mere na različite načine, govore u prilog kompleksnosti i širini ove tematike.

Međutim, i bez obzira na sve predočeno neretko se u teorijskim i istraživačkim radovima socijalne kompetencije dece olako i jednoznačno tumače i mere. Imajući u vidu predočenu kompleksnost u tumačenju, neohodno je pravilno pozicioniranje istraživačkih pitanja. Ukoliko je pojam, u ovom slučaju socijalna kompetencija, jasno postavljen i određen, nedoumica ne bi trebalo da bude. Međutim, ukoliko se pristupi tako da se zanemari prikazana višedimenzionalnost, posledice su višestruke.

Iako je izazovno ispitati socijalne kompetencije na najvišem nivou analize, ono što je ostvarivo, na mikronivou, predstavlja istraživanje jedne ili više komponenti koje čine njen sastavni deo. Na primer, moguća je procena socijalno kompetentnog ponašanja kao ponašanja koje je karakteristično za specifičnu situaciju i čini sastavni deo socijalnih kompetencija. To konkretno znači procena socijalno kompetentnog ponašanja u jednom kontekstu (institucija/podrobnica), od strane jednog ili više procenjivača (roditelja/vaspitača/učitelja), pritom imajući u vidu razliku između dečjih mogućnosti, viđenih kroz prizmu socijalnih veština i/ili socijalnih sposobnosti i njegovog socijalnog ponašanja, odnosno ideje da nečije ponašanje u specifičnoj situaciji nije uvek isto kao ono za šta je sposoban (Raver & Zigler, 1997). Na sličan način se mogu ispitivati i druge komponentne socijalnih kompetencija, koristeći raznovrsne instrumente, uključujući različite procenjivače u okvirima različitih konteksta.

CHILDREN'S SOCIAL COMPETENCE THROUGH THE PRISM OF THEORETICAL (IN)CONSISTENCY

Abstract

Children's social competence is receiving more and more attention from the professional and scientific public. Due to its complexity, its different reflections and its importance in the framework of numerous scientific disciplines, there are certain (in) consistencies in the understanding that cause its positioning in theoretical and empirical researches. Against this background, this paper aims to analyze and synthesize different and relevant views of social competence in the framework of several domains: terminological definitions, theoretical starting points, theoretical approaches and definitional approaches, theoretical models, integral determinants and measurement methods. Taking into account the dominant reflections, the main conclusion is that social competence is a multidimensional construct that can't be reduced to a single measurement, situation, behavior, indicator, instrument, etc. Several different evaluators, behavioral assessment in different social situations in the framework of different contexts, consideration of individual marks of each child, combination of different research methods and instruments, etc. provide opportunities to evaluate children's social competence at the highest level of its analysis. Anything else would be an analysis and evaluation of individual components of the broadly understood social competencies. That's why, and in order to carry out disciplinary, interdisciplinary and cross-cultural research, it is extremely important to precisely and clearly define children's social competences and their integral components.

Keywords: social behavior, social competence, multidimensionality.

Literatura

- Asher, S. R. (1983). Social competence and peer status: recent advances and future directions. *Child Development*, 54(6), 1427-1434. doi:10.2307/1129805
- Brdar, I. (1994). Različiti teorijski pristupi socijalnoj kompetenciji. *Godišnjak Odsjeka za psihologiju*, 3(1), 21-28.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2016). Socio-emocionalni razvoj i pedagogija odnosa. U: Bilić, V. i Bašić, S. (ured.) (2016). *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta. 288-317.
- Campbell, S., Denham, S., Howarth, G., Jones, S., Whittaker, J., Williford, A., ... & DarlingChurchill, K. (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: conceptualization, critique and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19-41. doi: 10.1016/j.appdev.2016.01.008

- Cavell, T. (1990). Social adjustment, social performance and social skills: a tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111-122. doi: 10.1207/s15374424jccp1902_2
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning - CASEL (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Chicago, IL: CASEL. Preuzeto juna 2020, sa <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide.pdf>
- Collie, R. J. (2020). The development of social and emotional competence at school: an integrated model. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 76-97. doi: 10.1177/0165025419851864
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: what is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 58-89. doi: 10.1207/s15566935eed1701_4
- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27, 327-347. doi: 10.1016/j.cpr.2006.11.002
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 3-15.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *The Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the social skills rating system to the social skills improvement system: content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27-44. doi:10.1037/a0022662
- Goleman, D. (2016). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- Goleman, D. (2017). *Socijalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsomere, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79-119. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150>
- Han, H. J., & Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241-246. doi:10.1007/s10643-006-0139-2
- Huitt, W., & Dawson, C. (2018). Social development: Why it is important and how to impact it. In: Huitt, W. (ed.) (2018). *Becoming a Brilliant Star: Twelve Core Ideas Supporting Holistic Education*. La Vergne, TN: Ingram Spark. 123-146.

- Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T., & Hammerstrøm, K. (2019). The relation between behavioral problems and social competence: a correlational Meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 19(354), 1- 14. doi:10.1186/s12888-019-2343-9
- Jones, E. D., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: the relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.
- Jul, J., & Jensen, H. (2014). *Kompetencije u pedagoškim odnosima*. Od poslušnosti do odgovornosti. Beograd: Eduka.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 874-895. doi:10.1177/0013164405285546
- Jurčević-Lozančić, A. (2011). Socijalne kompetencije i rani odgoj. U: Maleš, D. (ured.) (2011). *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju. 153-175.
- Jurčević-Lozančić, A. (2016). *Socijalne kompetencije u ranom detinjstvu*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kalatskaya, N. N., & Drozdikova-Zaripova, A. R. (2018). Case-study of social competence development in primary school children from rural areas. *4th International Forum On Teacher Education (IFTE 2018)*, 45, 75-83
- Katz, L. G., & McClellan, D. I. (2005). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- Kautz, T., Heckman, J., Diris, R., Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. OECD. Preuzeto marta 2018, sa <http://www.oecd.org/education/ceri/Fostering-and-Measuring-SkillsImproving-Cognitive-and-Non-Cognitive-Skills-to-Promote-Lifetime-Success.pdf>
- Kennedy, A. (2018). *Promoting the Social Competence of Each and Every Child in Inclusive Early Childhood Classrooms*. IntechOpen. doi:10.5772/intechopen.80858
- Keresteš, G. (2006). Mjerenje agresivnoga i prosocijalnoga ponašanja školske djece: usporedba procjena različitih procjenjivača. *Društvena istraživanja*, 15 (1-2 (81-82)), 241-264.
- Koller-Trbović, N., & Žižak, A. (2012). Problemi u ponašanju djece i mladih i odgovori društva: višestruke perspektive. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20(1), 49-62.
- Kuranchie, A. M. P., & Addo, H. (2015). Review of the relevance of social competence to child's development: lessons drawn. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(2), 449-454. doi:10.5901/ajis.2015.v4n2p449

- Marić-Jurišin, S., & Kostović, S. (2016). „Vaspitljivost emocija”: prema „emocionalno pismenoj školi”. *Godišnjak Filozofskog Fakulteta u Novom Sadu*, 41(2), 185-201. doi:10.19090/gff.2016.2.185-20
- Merrell, K. W. (2002). *School Social Behavior Scales. Second edition. User's Guide*. Eugene OR: Assessment Intervention Resources.
- McConnell, S. R., & Odom, S. L. (1999). A multimeasure performance-based assessment of social competence in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 67-75.
- Petrović, J. (2006). *Emocionalna i socijalna kompetencija - karakteristike i međusobni odnosi* (nepublikovan magistarski rad). Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sad.
- Petrović, J. (2015). *Konflikti u adolescenciji: od socijalne adaptacije do destrukcije*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Raver, C. C., & Zigler, E. F. (1997). Social competence: an untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 363-385.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135. doi:10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Renk, K., & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24, 239-254. doi:10.1016/j.cpr.2004.01.004
- Spasenović, V. (2004). Teorijsko-metodološki problemi proučavanja socijalne kompetencije. U: Krnjajić, S. (ured.) (2004). *Socijalno ponašanje učenika*. Beograd: IPI. 64-82.
- ten Dam, G. T. M., & Volman, M. L. L. (2007). Educating for adulthood or for citizenship: Social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, 42(2), 281-298 <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00295.x>
- Zhou, K. (2016). Non-cognitive skills: Definitions, measurement and malleability. Paper Commissioned for the Global Education Monitoring Report 2016, *Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All*. 1-23.
- Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., Santos, A. ... & Korth, B. (2009). Hierarchical models of social competence in preschool children: a multisite, multinational study. *Child Development*, 80(6), 1775-1796.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Wentzel, K. (2015). Prosocial behaviour and schooling. In: Knafo-Noam, A. (ed.) (2016). *Prosocial Behaviour*. Encyclopedia on Early Childhood Development. 57-61.