

ТМ	Г. XXXII	Бр. 3	Стр. 611 - 623	Ниш	јул - септембар	2008.
----	----------	-------	----------------	-----	-----------------	-------

UDK 159.923.5

Стручни рад

Примљено: 04.08.2007.

Јелица Петровић  
Филозофски факултет  
Нови Сад

## СОЦИЈАЛНА КОМПЕТЕНЦИЈА: КОНЦЕПТУАЛНА И ТЕОРИЈСКА ПИТАЊА \*

### Резиме

Појам социјалне компетенције се у оквиру психолошке литературе дефинише и употребљава на различите начине. Циљ овог рада је приказ савремених концептуалних и теоријских питања која се тичу овог феномена. Критички су разматрана четири најчешћа одређења социјалне компетенције и специфичности примењене методологије. У последњем делу рада приказано је једно од могућих решења којим се превазилазе редукционистичка одређења социјалне компетенције. Према овом моделу (Rose-Krasnor, 1997), социјална компетенција је одређена кроз три општа нивоа анализе који су хијерархијски уређени.

**Кључне речи:** социјална компетенција, призма социјалне компетенције

Истраживања социјалних аспеката развоја детета су, после дугог занемаривања, значајно учестала у последњих 30 година. Овај интерес делом је подстакнут бројним студијама које су училе везу између проблематичних односа са вршњацима и лошег социјалног, емоционалног и академског постигнућа (Kupersmidt et al., 1990; Newcomb et al, 1993; Parker, Asher, 1987; Parker et al, 1995).

Термин социјална компетенција користио се углавном за означавање позитивних односа са вршњацима, иако међу ауторима не постоји консензус око јединственог значења овог термина (видети шире у: Петровић, 2006)

---

petrovicns@ptt.yu

\* Текст је написан у оквиру пројекта 149008Б, који финансира Министарство науке Републике Србије.

Прегледом литературе стиче се утисак да се под социјалном компетенцијом најчешће подразумевају различите социјалне, емоционалне и когнитивне вештине и понашања која су неопходна за успешну социјалну адаптацију (Anderson, Messick, 1974) или се, пак, ефикасност у социјалним интеракцијама истиче као централни аспект овог феномена (Dodge, 1985; Rubin, Rose-Krasnor, 1992).

Рубин и Краснорова (Rubin, Rose-Krasnor, 1992) примећују да дефиниција социјалне компетенције има онолико колико има истраживача који се баве том тематиком. Најчешће цитиране дефиниције социјалне компетенције приказане су у Табели 1.

Табела 1. Преглед дефиниција социјалне компетенције  
(према: Rose-Krasnor, 1997)

<i>Аутор</i>	<i>Дефиниција социјалне компетенције</i>
Attili, 1990	"социјални успех"
Ford, 1982	"постизање релевантних социјалних циљева у специфичним социјалним контекстима који резултују позитивним развојним исходима"
Duck, 1989	"способност постизања жељених циљева и испољавање адаптивности унутар социјалног контекста"
Howes, 1987	"понашање које резултује у успешном социјалном функционисању"
McFall, 1982	"оцена других људи да се индивидуа понаша ефикасно"
Ogby, 1981	"способност реализације културално дефинисаних задатака"
Rubin, Rose Krasnor, 1991	"способност постизања личних циљева у социјалним интеракцијама уз истовремено одржавање позитивних односа са другима"
Taylor, Asher, 1984	"формулација и усвајање персоналних циљева који су одговарајући и адаптивни у специфичним социјалним ситуацијама и коришћење ефикасних стратегија понашања за постизање тих циљева"
Waters, Sroufe, 1983	"способност генерисања и координације флексибилних, адаптивних одговора на захтеве околине"
Weinstein, 1969	"способност постизања интерперсоналних циљева...способност манипулације другима"
White, 1959	"капацитет организма за ефикасну интеракцију са својом околином"
Yeates, Selman, 1989	"развој социо-когнитивних способности и знања, укључујући и капацитет за емоционалну контролу и одговарајуће понашање у специфичном контексту, које, с друге стране, сама особа и њена околина перципирају као ефикасно понашање и сходно томе, појачавају позитивно психосоцијално прилагођавање"

Основна одлика овако великог броја различитих дефиниција је циркуларност – обично се појмови објашњавају једни другима.

У зависности од прихваћене дефиниције социјалне компетенције и мерење се спроводи на различите начине. Различите технике за мерење социјалне компетенције могу се поделити у две велике групе – директне и индиректне мере (Meisels et al, 1996)

Директне мере социјалне компетенције обухватају инструменте који се користе за добијање информација од деце кроз интервјуе и посматрање. Четири основна типа су природно или експериментално посматрање, хипотетичке дилеме, самоописне скале и социометријска техника.

Природно и експериментално посматрање дечијег социјалног понашања користи се за скенирање дечијих социјалних односа и регистровање циљева дечијег социјалног понашања, и то углавном у ситуацији дечје игре (Meisels et al, 1996). Ако посматрање спроводи особа ван социјалног миљеа детета, субјективност је сведена на најмању могућу меру.

Хипотетичке дилеме се користе у студијама које се баве истраживањем социјалне когниције. Детету се презентује хипотетичка дилема у облику приче, а задатак је открити узрок понашања и намере јунака из приче или генерисање солуција решења социјалног проблема (Mizze, Ladd, 1988; Hubard, Cillessen, 1993; Crick, Dodge, 1994, према: Meisels et al, 1996). Ове технике дају одговор на питање да ли дете поседује знање о томе коју вештину употребити у датој проблемској ситуацији, иако на овај начин не добијамо информације о томе да ли дете заиста и користи наведене вештине.

Скале самопроцене омогућавају детету да самостално процени присуство неког својства на дефинисаној скали. Ове скале углавном су фокусиране на перцепцију селф концепта, проблеме у школи или школско постигнуће (Harter, Pike, 1984). Употребом скала самопроцене добијају се важне информације о томе како дете процењује сопствено понашање.

Социометријске технике се користе у већ формираним групама које се познају најмање 8 месеци (Howes, 1987). Најчешће коришћене социометријске технике су вршњачке номинације (задатак је да дете именује одређени број вршњака са којима би обављало неку активност и одређени број оних са којима не би обављало ту активност); техника процене (задатак је да дете редом сваког од другова из групе процени по некој особини, или изрази степен симпатије према сваком од чланова групе) и техника рангирања (од детета се тражи да по неком обележју рангира сву децу из групе). За меру прихватања избор се врши на основу емоционалног (степен симпатије) или функционалног критеријума (обављање заједничких активности). Што се тиче броја чланова групе које ће појединац бирати ко-

ристе се технике ограниченог и неограниченог броја избора. Већина истраживача извештава о чињеници да су подаци добијени употребом технике ограниченог избора поузданији (Лацковић-Гргин, 2005)

Највећа предност социометријских техника је то што имају највећу предиктивну вредност за социо-емоционални развој у односу на остале технике (Meisels et al, 1996).

Индиректне мере социјалне компетенције обухватају проценавање понашања од стране "значајних других" у животу детета (наставници, вршњаци, родитељи).

Краснорова (Rose Krasnor, 1997) је на следећи начин класификовала различита одређења социјалне компетенције која се најчешће наводе у литератури: 1. социјална компетенција као скуп различитих вештина, 2. социјална компетенција као статус у групи вршњака, 3. социјална компетенција као успешност у интерперсоналним односима и 4. функционалистичко одређење социјалне компетенције

#### *Социјална компетенција као скуп специфичних вештина*

Социјална компетенција је често бивала дефинисана у оквирима бројних пожељних социјалних вештина (Dodge, 1985; Gresham, 1986; Mize, Ladd, 1990; Anderson, Messick, 1974).

Овај приступ најбоље се одсликава у покушају дефиниције појма социјалне компетенције од стране великог броја експерата који су изабрали 29 њених показатеља. Ови показатељи укључивали су разне социјалне, когнитивне, емоционалне, перцептивне, моторне и персоналне атрибуте. Свакако да овакав покушај није допринео бољем разумевању самог термина (Anderson, Messick, 1974)

Један од највећих проблема унутар овог приступа је начин одређивања понашања која ће се сматрати социјално компетентнима.

На располагању имамо неколико критеријума селекције. Експерти у претходно наведеном истраживању су користили теоријски заснован приступ селекције.

Оваква селекција може нас веома брзо одвести у набрајање великог броја различитих способности којима може недостајати емпијска заснованост (Dodge, 1985; Waters, Sroufe, 1983).

Друга стратегија користи "социјалну валидност" да би формулисала специфична понашања која се сматрају социјално компетентнима, па је тако, у појединим истраживањима, социјално компетентно понашање дефинисано кроз оне вештине које су наставници и вршњаци сматрали важнима (Dodge, Murphy, 1984).

Ова стратегија, позната под називом "врећа врлина" је оштро критикована, пре свега због своје арбитрарне природе и културне условљености (Dodge, 1985; Hubbard, Coie, 1994).

Истраживачи су користили и корелационе стратегије (Asher, 1985) у којима су понашања селекционисана на бази корелација са неким другим аспектима социјалне компетенције (нпр. популарност у вршњачкој групи).

Применом ове стратегије идентификовани су атрибути попут пријатељског понашања, кооперативности, поштовања вршњачких норми и јасне комуникације (Newcomb et al, 1993).

Ипак, корелације између вршњачког статуса и оваквих специфичних понашања су веома ниске (Parker, Asher, 1987)

Највећи приговор одређењу социјалне компетенције као скупу специфичних вештина и способности тиче се чињенице да он социјално компетентно понашање лоцира унутар појединца, тј. социјалну компетенцију посматра као његову особину или црту, при том не узимајући у обзир интеракције између појединаца.

Краснорова упозорава да овај приступ може одвести у грешку "да се од шуме не види дрво". Тако, ако се фокусирамо на појединачна понашања, дете нам се може учинити компетентним, али се може десити да оно није у стању да сва та различита понашања и вештине интегрише у једну целину и да се понаша адаптивно или социјално компетентно (Furman, 1984; Krasnor, 1988, Waters, Sroufe, 1983).

#### *Социјална компетенција одређена као статус у групи вршњака*

Прихваћеност од стране вршњачке групе је често сматрана најпрецизнијом мером социјалне компетенције (Dodge, 1985; Furman, 1984; Gresham, 1986).

Највеће предности овог приступа су те што повезује бихевиоралне и афективне компоненте социјалне компетенције (Denham et al., 1990; Hops, Finch, 1985), те што показује најбољу временску стабилност од свих мера социјалне компетенције (Asher et al, 1996; Coie, Dodge, 1983). Такође, доказано је да је социометријски статус у високој корелацији са осталим мерама прилагођености (Newcomb et al, 1993, Parker, Asher, 1987, Parker et al, 1995). Велики број истраживања показао је да одбацивање од стране вршњака доприноси каснијем деликвентном понашању и лошем академском постигнућу.

Ипак, социометријски статус, иако користан за идентификовање оне деце која нису социјално компетентна, не објашњава природу овог проблема, нити његове узроке (Петровић, 2006; Dodge, 1985; Rubin, 1983).

Осим тога, већина ових истраживања рађена је унутар већ формираних група, па није сасвим јасно да ли је неко одређено понашање узрок или последица статуса у вршњачкој групи. Обзиром да је релативно мали број истраживања спровођен у групама чији се

чланови претходно нису познавали, узрочно последична веза још увек није у довољној мери расветљена (Dodge, 1983).

Један од најчешћих приговора социометријском приступу тиче се чињенице да оно није мера дечије способности иницирања и одржавања социјалних односа (Atteli, 1990, Dodge, 1985).

### *Социјална компетенција одређена као успешност у интерперсоналним односима*

Способност да се формирају позитивни социјални односи сматра се веома важном за нормалан психички развој (Hartup, 1989).

Из ове перспективе, социјална компетенција се огледа у квалитету социјалних односа, која зависи од вештина оба партнера у интеракцији. Тако би се квалитет емоционалне везаности и квалитет дечијих пријатељстава могли сматрати показатељима социјалне компетенције детета (Howes, 1987). Пријатељства доприносе развоју социјалних вештина, усвајању неких културних вредности, усвајању полних улога, учењу стратегија решавања конфликта, итд.

Највећа критика упућена овом приступу односи се на непостојање консензуса у литератури око дефиниције пријатељства (Hartup, 1992).

С друге стране, пријатељства нису увек повезана са позитивним развојним ефектима, јер пријатељска група некада може вршити и негативан утицај.

### *Функционалистичко одређење социјалне компетенције*

Функционалистичко одређење је усмерено пре свега на идентификацију социјалних циљева и задатака (и то у различитим контекстима), као и на ефекте социјалног понашања, који подразумевају *заједнички продукт* акције појединца и одговора других на те акције (Rose-Krasnor, 1997).

Аутори ове оријентације социјално понашање схватају као резултат социо когнитивних процеса. Уопштено, овај процес се састоји од одабира социјалног циља, надгледања околине, генерисања и одабира стратегије, имплементирања стратегије, евалуације ефекта и одлучивања о следећој акцији. Социјално компетентно понашање се огледа унутар сваког од ових корака, као и у способности да се сви кораци интегришу у једну целину (Dodge et al, 1986).

Највећи допринос функционалистичке оријентације објашњењу појма социјалне компетенције је фокусирање пажње на индивидуалне и развојне разлике унутар овог феномена. Други велики допринос је истицање дечијих социјалних циљева и ефеката социјалног понашања.

Међутим, потенцијални проблеми који извиру из ове оријентације су следећи: прво, суд о ефикасности једног понашања може бити донет само у контексту специфичног циља; и друго, дете може имати истовремено више циљева који могу бити у супротности. На пример, ако дете жели да прекине непријатно задиркивање од стране вршњака – оно може отићи код учитељице да се пожали, и задиркивање може престати тог момента, што не значи да га неће бити у будућности. Понашање тог детета може бити окарактерисано као успешно у односу на постизање краткорочног, али не и дугорочног циља.

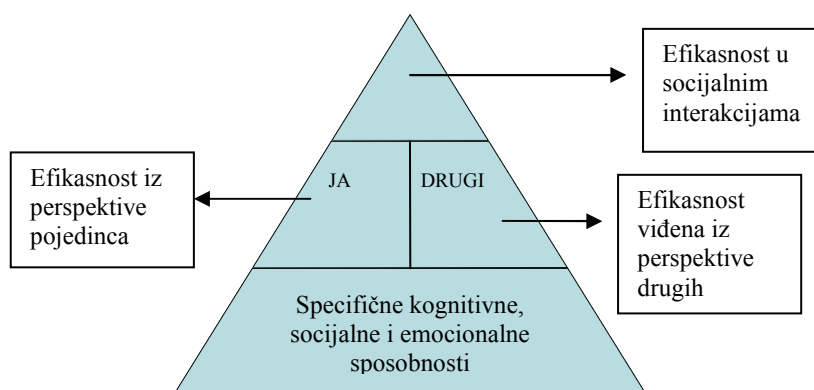
Из прегледа ових различитих одређења појма социјалне компетенције може се назрети да је дефинисање овог концепта веома сложен посао, обзиром да понашања и вештине потребне за успешно интерперсонално функционисање варирају у зависности од постављеног циља, узраста детета и контекста социјалне ситуације. Тако ће се предшколско дете које сматрамо социјално компетентним понашати много другачије него социјално компетентни адолесцент. Слично томе, исти понашајни обрасци (нпр. агресивно понашање или стидљивост) имаће различите импликације на социјалну адаптацију у зависности од узраста и контекста у коме се догађају.

Интересантно је да су студије које су се бавиле испитивањем повезаности претходно наведених различитих аспеката социјалне компетенције показале да они нису у корелацији (Bukowski, Hoza, 1989; Parker, Asher, 1987).

Овај налаз може бити делом приписан разликама у методологији прикупљања података. Међутим, чак и коришћење исте методологије није дало много другачије резултате (Hops, Finch, 1985).

Краснорова сматра да ови различити аспекти и не треба да буду у корелацији јер представљају различите нивое анализе, а да сва ова различита одређења могу бити валидна, и јесу валидна ако се примењују на различитим нивоима анализе.

Настојећи да превазиђе редуccionистичка објашњења појма социјалне компетенције, која је своде на само неке од њених аспеката, она предлаже модел социјалне компетенције који се састоји од три општа нивоа анализе. Ови нивои су хијерархијски уређени, и сваки од њих може бити веома важан, у зависности од сврхе у коју се користи. Свој модел назвала је "призма социјалне компетенције". Модел је приказан на слици бр. 1.



Слика 1: Призма социјалне компетенције (Rose-Krasnor, 1997)

На највишем нивоу социјална компетенција је дефинисана као ефикасност у социјалним интеракцијама. Ефикасност је дефинисана као организовани систем понашања усмерен на остварење краткорочних и дугорочних циљева (Atteli, 1990; Waters, Sroufe, 1983).

На овом нивоу, социјална компетенција не може бити редуквана ни на који појединачни показатељ или понашање. Овде је посматрамо је као организован систем понашања, као организовану целину, а не као збир специфичних вештина и способности.

Даље, на овом највишем нивоу, социјална компетенција је дефинисана кроз односе са другим људима, из угла односа међу појединцима, а не као способност утемељена у самом појединцу. Социјални успех може бити одређен само кроз то како људи други реагују на понашање појединца. Ефикасност у социјалним интеракцијама је, дакле, заједнички продукт понашања индивидуе и реаговања њене друштвене околине.

Друго, социјална компетенција је контекстуално условљена. Понашања која сматрамо ефикасним у једном контексту, не морају бити ефикасна у неком другом.

Треће, дефинисана на овај начин, социјална компетенција истиче перформансу у типичним интеракцијама а не у идеалним условима. У свакодневним интеракцијама, дете се може понашати неефикасно, не испољавајући понашања која иначе има у свом репертоару, просто због недостатка мотивације (Dodge, 1991).

И коначно, социјална компетенција је релативна у односу на специфичне циљеве. На пример, варање на испиту да би се помогло пријатељу може бити окарактерисано као социјално компетентно понашање ако је циљ тог понашања пружање помоћи пријатељу, али исто ово понашање не можемо сматрати социјално компетентним ако је циљ не замерити се наставнику.



Средњи ниво призме истиче разлику између себе и других (Ја и Други) – дистинкцију која је у психолошкој литератури перманентно препознавана као веома важна за успешну адаптацију. То је разлика између две базичне људске димензије – димензије припадања и аутономије.

Тако нпр. Вејнштајн (Weinstein, 1969, према: Rose-Krasnor, 1997) сматра да је централни задатак у интеракцији са другима одржавање баланса између потреба саме индивидуе и потреба других.

Слично томе, дефиниција Рубина и Краснорове истиче да је социјална компетенција способност постизања сопствених циљева уз истовремено одржавање позитивних односа са другима (Rubin, Rose Krasnor, 1992)

Потреба да се интегришу ове две оријентације постоји унутар целог животног циклуса. Тако нпр, док новорођенче полако достиже осећај одвојености себе од других, оно је истовремено још увек потпуно зависно од старатеља. Слично томе, један од најважнијих задатака у адолесценцији је постизање аутономије у односу на породицу, док са друге стране, и даље постоји тежња да се одржава повезаност са породицом (Grotevant, Cooper, 1986; Капор Стануловић, 1988).

Па ипак, постоје индивидуалне разлике када је у питању давање приоритета домену "Ја" или домену "Други" (Parker, Rubin, Rose-Krasnor, 1992, Asher, 1987). Тако се деца се разликују у погледу степена важности коју придају прихватању од стране вршњака. Социјално ефикасна деца дају углавном већи приоритет социјалним циљевима, док одбачена деца дају мање значаја циљевима који се тичу односа са другима.

Због свега тога, Краснорова истиче да је унутар конструкта социјалне компетенције важно правити разлику између аспекта Ја и аспекта Други.

Домен "Ја" укључује ефикасност из перспективе појединца. Тако би се, унутар овог домена налазили успешност у постизању сопствених циљева и осећање личне ефикасности у социјалним интеракцијама. Лед, нпр., (Ladd, 2005) сматра да је једна од најбитнијих одредница социјалне компетенције управо избегавање негативних односа са вршњацима, као и избегавање консеквенци оваквих односа (осећај усамљености, социјална анксиозност, низак степен самопоштовања, итд).

Домен "Други" чини ефикасност појединца виђену из перспективе других. Овај домен чинили би здрави односи са вршњацима и одраслима (квалитет пријатељских односа), постизање одговарајућег места у социјалним групама (социометријски статус) и испуњење социјалних очекивања у погледу одговорног социјалног понашања (квалитет односа остварен унутар социјалне мреже).

На најнижем нивоу, социјална компетенција је одређена кроз специфичне когнитивне, емоционалне и социјалне способности на којима се темеље виши нивои.

Стога би начинили велику грешку када би било коју од ових специфичних способности назвали социјалном компетенцијом, обзиром да се њихова важност може процењивати само у контексту ефикасности детета у постизању његових социјалних циљева.

Непостојање чврстог теоријског упоришта за истраживање социјалне компетенције повезано је са чињеницом да су различити аутори своје студије заснивали на различитим популацијама, у различитим културама и на различитим узрастима.

Основна предност описаног теоријског модела је инсистирање на специфичним социјалним циљевима, од којих ће даље зависити да ли ћемо једно понашање проценити као социјално компетентно или не. Свођење социјалне компетенције на специфичне вештине пре свега ограничава откривање развојних промена, прихватајући дефинисање социјалне компетенције из перспективе одраслих.

Тако је у оквиру великог броја истраживања социјална компетенција детета процењивана од стране неког одраслог – наставника или родитеља. У највећем броју случајева, њихове процене су се знатно разликовале од процена вршњачке групе.

У оквиру овог модела, имамо могућност да вршњаке поставимо за главне арбитре, тј. да социјално компетентно понашање посматрамо из угла дечијих стандарда.

Дилема која се потом намеће је управо везана за специфичне циљеве. За једну особу, један одређени циљ може бити процењен као значајан, адаптиван и одговарајући; за другу особу он то није. Због тога је веома важно сагледавање социјалних циљева из развојне перспективе, како бисмо могли одредити социјалне циљеве узрасне групе у целини.

Тек онда када сагледамо развојне циљеве вршњачких група можемо говорити о специфичним способностима које доприносе постизању тих циљева. Категорије способности које су предложене моделом су когнитивне, социјалне и емоционалне. Тако бисмо, тек у оквиру ових категорија могли испитивати интелигенцију, способност решавања проблема, логичко мишљење, начин решавања конфликта, способност уживљавања у туђи положај, емпатијско реаговање, просоцијално понашање, емоционално регулаторне стратегије и многе друге. Важност ових индивидуалних атрибута би била посматрана у односу на њихов допринос у реализацији циљева представљених на вишим нивоима (шире видети у: Петровић, 2006)

Имајући у виду да је припадност некој, за особу релевантној, групи један од најјачих људских мотива, познавање и разумевање феномена социјално компетентног понашања постаје изузетно важ-

но. Иако је реч о изразито комплексном феномену, унутар психолошке литературе доминирају редукционистичка објашњења која га свде на само неке од његових аспеката. Модел приказан у оквиру овог рада систематизује разичите приступе и оријентације, на тај начин нудећи нову смерницу за теоријска и емпиријска истраживања социјалне компетенције.

### Литература

- Anderson, S., & Messick, S. (1974). Social competency in young children. *Developmental Psychology, 10*, 282–293.
- Asher, S. R., Parker, J. G., & Walker, D. L. (1996). Distinguishing friendship from acceptance: Implications for intervention and assessment. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship during childhood and adolescence*. New York, Cambridge University Press (366–405).
- Asher, S.R. (1985). An evolving paradigm in social skill training research with children. In B. H. Schneider, K.H. Rubin, J.E. Ledingham (Eds.): *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. New York, Springer – Verlag (157-174)
- Atteli, G. (1990). Successful and disconfirmed children in the peer group: Indices of social competence within an evolutionary perspective. *Human Development, 33*, 238–249.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement and outcome. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relations in child development*. New York, Wiley (15–45).
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 261–281.
- Denham, S., McKinley, M., Couchard, E., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development, 61*, 1145–1152.
- Dodge, K. A. & Murphy, R. (1984). The assessment of social competence of adolescents. In P. Kawly & J. Steffan (Eds.), *Adolescent behavior disorders: Foundations and contemporary concerns*. Lexington, M.A., Lexington (61–96).
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peers' social status. *Child Development, 54*, 162–170.
- Dodge, K. A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. In B. Schneider, K. H. Rubin, & J. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. New York, Springer-Verlag (3–22).
- Dodge, K., Pettit, G., McClaskey, C., & Brown, M. (1986). Social competence in children. *Monograph of the Society for Research in Child Development, 51*, 213-251
- Dodge, K.A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D.J. Pepler, K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates (159-181)
- Furman, W. (1984). Issues in the assessment of social skills of normal and handicapped children. In T. Field, J. L. Roopnarine, & M. Segal (Eds.), *Friendships in normal and handicapped children*. Norwood, N.J., Ablex (3–30)
- Gresham, F. (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.

- Grotevant, H. D. & Cooper, C. R. (1986). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development*, 5, 415–428.
- Harter, S., Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of perceived competence and peer acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969–1982
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120–126.
- Hartup, W. W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. In B. Van Hassett & M. Hersen (Eds.), *Handbook of Social Development: A Life-Span Perspective*. New York, Plenum (257–281)
- Hops, H. & Finch, M. (1985). Social competence and skill: A reassessment. In B. Schneider, K. H. Rubin, & J. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. New York, Springer-Verlag (23–39)
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review*, 7, 252–272.
- Hubbard, J. A. & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill Palmer Quarterly*, 40, 1–20.
- Kapor-Stanulović, N. (1988). *Na putu ka odraslosti*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Krasnor, L. (1988). Social cognition. In T. Yawky & J. Johnson (Eds.), *Integrative processes and socialization: Early to middle childhood*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum (79-95)
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press (274–308)
- Lacković-Grgin, K. (2005). *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko, Naklada Slap
- Ladd, G.W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. New Haven and London, Yale University Press
- Meisels, S.J.; Atkins-Burnett, S.; Nicholson, J. (1996). Assessment of social competence, adaptive behaviors and approaches to learning with young children. Washington, D.C., National Center for Education Statistic, U.S. Department of Education
- Mize, J. & Ladd, G. (1990). Toward the development of successful social skills training for preschool children. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. Cambridge, Cambridge University Press (338–364)
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A metaanalytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99–128
- Parker, J. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are lowaccepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 375–389.
- Parker, J., Rubin, K. H., Price, J., & DeRossier, M. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder and adaptation*. New York, Wiley (96–161)
- Petrović, J. (2006). Emocionalna i socijalna kompetencija: karakteristike i međusobni odnos. Magistrski rad. Novi Sad: Filozofski fakultet
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical Review. *Social Development*, 6 (1), 111-135
- Rubin, K. H. & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. In V. B. Van Hassett & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development*. New York, Plenum (283–323)

- Rubin, K. H. (1983). Recent perspective on social competence and peer status: Some introductory remarks. *Child Development, 54*, 1383–1385.
- Waters, E. & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review, 3*, 79–97.

Jelica Petrović, Novi Sad

## **SOCIAL COMPETENCE: CONCEPTUAL AND THEORETICAL ISSUES**

### **Summary**

The concept of social competence has been defined and used in different ways within the psychological literature. The goal of this paper is a review of contemporary conceptual and theoretical issues concerning this phenomenon. Four most common approaches of social competence and specificity of applied methodology have been critically considered. In the final part of the paper, one of the potential models used for overcoming the reductionalistic definitions of the social competence has been presented. According to this model (Rose-Krasnor, 1997), social competence is defined by three principal, hierarchically structured levels of analysis.

**Key Words:** Social Competence, Prism of Social Competence