

Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta

Anka Jurčević-Lozančić
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak

Dijete je kreativno i interaktivno biće koje aktivno sudjeluje u svom odgoju i socijalizaciji. Djetetova aktivna priroda prepoznaje se u njegovoj igri, spontanom učenju, istraživanju, znatiželji, maštanju i zamišljanju. Spoznaja da djeca, kao i odrasli, traže odgovore na pitanja koji će pomoći da sama sebe bolje razumiju, potaknula je mnoge autore na istraživanje osobne i socijalne kompetencije jer, kako je poznato, rano djetinjstvo postavlja prve okvire razvoja pojma o sebi, koji će sadržavati pozitivne i negativne elemente, lica i nalichja. Rezultati brojnih suvremenih istraživanja pokazuju da postoji intenzivna korelacija između razvoja djetetova postignuća i okruženja koje podupire njegovo učenje. Podržavanje pozitivnih socijalnih interakcija, a posebice uključivanje djeteta u zajedničke aktivnosti koje poboljšavaju i unapređuju njegovo psihotjelesno zdravlje, konstruktivan djetetov doprinos prema sebi i drugima smatra se poželjnim i društveno prihvatljivim, odnosno socijalno kompetentnim ponašanjem. To znači da su socijalno kompetentna ona djeca koja posjeduju socijalno prikladna, poželjna ponašanja i socijalno-kognitivne sposobnosti koje im omogućuju da različita ponašanja primijene na senzibilan način, usklađen s potrebama društva i kulture. U ovom radu elaborirat ćemo važnost poticanja socijalne kompetencije u ranom odgoju te ćemo se osvrnuti na analize navedenog fenomena koje daju suvremeni autori u znanstvenoj literaturi.

Ključne riječi: obitelj, rani odgoj, učenje djeteta, predškolska ustanova, socijalne kompetencije.

Uvod

Industrijalizacija, nova koncepcija društva, prepoznavanje prava čovjeka (pa i djeteta) stvorile su novi društveni poredak te koncepciju humanizacije. Potrošačko društvo predlaže nove vrijednosti, nove odnose među ljudima, novu koncepciju vremena i prostora, odnos potrošnje i proizvodnje, stjecanje profita i materijalnih dobara. Navedene, a i mnoge druge promjene, umanjuju čovjekovu spontanost, potrebu za opuštanje s obitelji, prijateljima, za prepuštanje emocijama, za izražavanje duhovnosti i izgradnju kvalitetnijeg odnosa prema sebi i drugima. Rinaldi (2006) tumači suvremeno roditeljstvo kao proces, ulogu u stalnoj promjeni i interakciji s cjelokupnim društvenim okruženjem. Autorica naglašava da je u današnje vrijeme roditeljstvo zahtjevnije

zbog toga što su roditelji upućeniji u kompleksnost odgoja i djetetova prava i potrebe, a istodobno su i opterećeni egzistencijalnim problemima i intenzivnim promjenama u društvu. U tom smislu potrebno je razmišljati o pitanjima vezanima uz dijete, njegovu obitelj i njezinu znatno izmijenjenu ulogu. Postmoderna obiteljska zajednica je izvor samostalnosti i autonomije svakoga njezina pojedinog člana. Tako, primjerice, dijete postaje ravnopravni član obitelji, a roditeljske uloge su komplementarne i recipročno povezane. Partnerska povezanost muža i žene rezultat je ne samo osobnosti dviju osoba, već i njihova životnog iskustva i specifičnih očekivanja od zajedničke budućnosti. Svjesna spoznaje da se obitelj promijenila, Rinaldi pita: "Kako i što je to drukčije danas?" U traženju odgovora na to pitanje autorica iznosi neke dileme:

- Promijenjen je položaj žene u društvu. Kako se to odrazilo na njezinu funkciju u obitelji koja se u tradicionalnom shvaćanju ponajprije ostvaruje kroz majčinstvo?
- Je li se svijest pojedinca koji čini obitelj promijenila toliko da se stvara nova definicija i novi identitet obitelji?
- Što se promijenilo u ulozi oca koja je, čini se, sve više "majčinska"? Tko ima autoritet? Kakav je autoritet u obitelji danas? Autoritaran ili autoritativan? Ili neki drugi?
- Jesu li se i koliko promijenila gledišta društva o obitelji? O kojim obiteljskim pravima i načelima danas možemo govoriti? (Rinaldi, 2006, 29)

Odavno je prihvaćeno i općepoznato da je zajedničko vrijeme nužno za koheziju obitelji te za tjelesno i mentalno zdravlje pojedinih njezinih članova. Zbog svakodnevne užurbanosti i stjecanja određenoga materijalnog standarda što ga nameće suvremeno potrošačko društvo, roditelji sve manje vremena provode s djecom. Iako nastoje zajedničko vrijeme koje provode s djecom učiniti sadržajnijim, činjenica je da su djeca zbog odvojenosti od roditelja usamljenija, povučena ili pak nemirnija i agresivnija. Promatrajući spomenute probleme na znanstvenoj razini, Maleš (2003) upozorava na to da su u situacijama stalne tranzicije obitelji i odnosa u njoj te porasta nezaposlenosti i narušene socijalne sigurnosti obitelj i njezini članovi izloženi sve većim izazovima. S obzirom na navedene okolnosti autorica naglašava da je potrebno pomoći roditeljima u njihovom nastojanju da što bolje odgajaju svoju djecu. No ostvarenje toga cilja dugotrajan je i složen proces.

Teorijski prikaz socijalne kompetencije

Pregledom stručne i znanstvene literature koja se bavi proučavanjem socijalne kompetencije uočljive su brojne neujednačenosti i neslaganja autora glede definiranja toga fenomena. Drugim riječima, socijalna kompetencija se u literaturi definira na više načina i s različitih gledišta. Većina definicija socijalne kompetencije uključuje socijalne vještine, sposobnost razboritog postupanja u međuljudskim odnosima, održavanje međusobnih veza i sposobnost do-

nošenja prikladnih socijalnih odluka te ponašanje u skladu s njima (često opisivano kao socijalno rješavanje problema). Govoreći o socijalnoj kompetenciji, Fuller (2008) koristi metaforički jezik utvrdivši da je socijalna kompetencija cjelovito zajedništvo socijalnog znanja i socijalne akcije. McFadyen (2006) ima slično, iako nešto šire gledište, razmatrajući socijalnu kompetentnost u terminima prilagodljivosti i vještinama rješavanja socijalnih problema radi postizanja određenoga socijalnog cilja i pozitivnoga razvojnog ishoda. I mnogi drugi autori tvrde da socijalne kompetencije obuhvaćaju posjedovanje i primjenu sposobnosti integriranja mišljenja, osjećaja i ponašanja radi ispunjavanja socijalnih zadataka (Rose-Krasnor, 1997; Fuller, 2008; Schwartz, 1999). U skladu s time socijalna kompetencija se opisuje kao uključivanje osobnog znanja i vještina koje osoba razvija da bi se učinkovito nosila s mnogim i različitim izborima, izazovima i prilikama. Više autora razlikuje socijalnu kompetenciju od socijalnih vještina. Primjerice, vještine obuhvaćaju specifična ponašanja pojedinaca, a kompetencija određuje način na koji pojedinac primjenjuje vještine u socijalnom okruženju. Ukratko, kad god se socijalne vještine primjenjuju na prikladan način i kad su postignuti ključni osobni ciljevi, rezultat je socijalna kompetencija (Schwartz, 1999; Fantuzzo i Hampton, 2000; Webster-Stratton, 2004). To znači da su socijalne vještine jedna od sastavnica ponašanja koja vodi socijalnoj kompetenciji, a odnosi se na cjelokupnu kvalitetu socijalne akcije neke osobe. Različitost definicija socijalne kompetencije proizlazi iz činjenice da još ne postoji općeprihvaćeni teorijski model koji je eksperimentalno potvrđen. Zapravo, pregledom (nama dostupne) literature, postojeće definicije socijalne kompetencije moguće je sažeti u dvije skupine: teorijske (općenite) definicije i definicije koje interpretiraju specifične sastavnice i sposobnosti koje služe kao indikatori razvoja socijalne kompetencije. Iako se teorijski prikazi socijalne kompetencije uglavnom usmjeravaju prema djelotvornom funkcioniranju u socijalnim kontekstima, neslaganje mnogih autora se javlja kad se s teorijskih prikaza prelazi na empirijske analize. U tom smislu Brdar (2006) postavlja pitanje: "Kada odlučimo pratiti i procijeniti socijalnu kompetenciju pojedinca, što bismo trebali proučavati?" Navodeći rezultate mnogobrojnih istraživanja, autorica razmatra dva glavna

pristupa: molekularni i molarni. Dok je molekularni pristup usmjeren na opažanje i mjerenje specifičnih sastavnica ponašanja od kojih je sastavljen, a svaka se posebno opaža i procjenjuje, molarni pristup se usmjerava na procjenu odgovora na općenitoj razini, naglašavajući procjene opažatelja o kompetentnosti cjelokupnog ponašanja. Nakon pregleda istraživanja i literature iz toga područja autorica zaključuje da je najbolje uključiti globalna i specifična mjerenja u svim procjenama socijalne kompetencije, što znači primjenu višestrukih metoda kao jednog od načina poboljšanja točnosti mjerenja. Nadalje, dok neki autori predlažu konceptualni model socijalne i akademske kompetencije, koji integrira socijalno i emocionalno ponašanje, različite pristupe učenju i kogniciji (Rose-Krasnor, 1997; Fuller, 2008) i drugi autori tumače socijalnu kompetenciju kroz specifična ponašanja koja dovode do poželjnih socijalnih ishoda za osobu koja je inicirala takva ponašanja (Schwartz, 1999; Webster-Stratton, 2004; Chabot, 2009). U programima *Head Start* Bredekamp (1996) govori o socijalnoj kompetenciji kao o cjelovitoj koncepciji koja uključuje gledišta, stavove, sposobnosti i osjećaje koji imaju funkcionalno značenje u kontekstu kulture. U Cadwellovom (2003) te u nekim drugim istraživanjima (Rose-Krasnor, 1997; Fantuzzo i Hampton, 2000; Brdar, 2006) socijalno kompetentna je ona osoba koja se dobro snalazi u različitim socijalnim situacijama jer zapaža znakove koji dolaze od drugih ljudi te, u skladu s tim, pravilno i usklađeno reagira na njihove postupke. Katz i McClellan (1999) tumače socijalne kompetencije kao složene sposobnosti koje uključuju sve vrste komunikativnog znanja koje individualni članovi kulturalne zajednice trebaju posjedovati da bi bili interaktivni, na načine koji su socijalno djelotvorni i prikladni. Baveći se daljim proučavanjem socijalne kompetencije na teorijskoj i praktičnoj razini, Schwartz (1999, 61) naglašava da su socijalne kompetencije "posjedovanje i korištenje sposobnosti integrativnog mišljenja i ponašanja zbog usvajanja socijalnih sposobnosti i posljedica socijalnih kontakata vrednovanih od strane okruženja i kulture u kojoj živimo i koji smo sastavni dio". Na temelju rečenog moguće je zaključiti da socijalne kompetencije obuhvaćaju niz različitih sposobnosti koje utječu na pokretanje, razvijanje i održavanje interpersonalnih odnosa te samostalno intrapersonalno vladanje mnogim socijal-

nim situacijama.. Socijalna kompetencija obuhvaća pozitivan odnos prema sebi, svojim osjećajima kao i pozitivan odnos prema drugima, njihovim osjećajima i potrebama (intrapersonalna i interpersonalna kompetencija).

Socijalno kompetentna osoba treba biti osjetljiva na reakcije drugih ljudi i pomagati im u zadovoljavanju njihovih potreba, odnosno treba imati razvijeno prosocijalno ponašanje, altruizam i empatiju. Zato Schwartz (1999) naglašava važnost razumijevanja individualnih potreba (tjelesnih, emocionalnih, spoznajnih, socijalnih, komunikacijskih i sl.) i potreba drugih, te njihova zadovoljavanja na društveno prihvatljiv način.

Opisujući socijalno kompetentna ponašanja unutar predškolske ustanove, Katz i McClellan (1999) posebno govore o povezanosti djeteta s drugom djecom, ističući važnost njihove prihvaćenosti u vrtićkom okruženju, govore o važnosti popularnosti među djecom, o svim načinima njihove komunikacije, o načinu kako sklapaju prijateljstva, o igri i vještinama razrješavanja sukoba. Nadalje, Katz i sur. (2000) ističu da su to uglavnom ponašanja koja se primjenjuju u socijalnim interakcijama, a obuhvaćaju: točnu socijalnu percepciju (vještine primanja), biranja prikladnih odgovora za postizanje cilja interakcije te verbalna i neverbalna ponašanja u interakciji. Socijalne vještine su socijalno prihvatljive, naučena ponašanja koja djetetu omogućuju da ostvaruje interakciju s drugima na način koji dovodi do pozitivnih reakcija i izbjegavanja negativnih. Kao što je rečeno, kad god se socijalne vještine primjenjuju na prikladan način, rezultat je socijalna kompetencija. Proučavajući socijalno kompetentna ponašanja, neki se autori usmjeruju na pojmove: emocionalna regulacija, osjetljivost prema drugima, privrženost, prosocijalno ponašanje i altruizam (Fantuzzo i Hampton, 2000; Webster-Stratton, 2004). Iz tih razloga Katz i sur. (2000) tumače socijalne kompetencije kroz socijalne, emotivne i kognitivne vještine i ponašanja koja djeca trebaju za uspješnu socijalnu integraciju unutar predškolske ustanove. Navedeno podrazumijeva sposobnost zajedničkog (usklađenog) djelovanja djeteta s drugima (drugom djecom i odraslima). Unatoč takvu, na prvi pogled jednostavnom teorijskom određenju, navedeni autori naglašavaju da je socijalna kompetencija složeni konstrukt jer neka

ponašanja (agresija, povučенost) podrazumijevaju različite vještine potrebne za socijalnu interakciju i ne ovise samo o kompetencijama djeteta, već i o karakteristikama određenoga socijalnog okruženja. Poznato je da je okruženje, kontekst, osobito važno za razvoj socijalne kompetencije djeteta rane i predškolske dobi. Vrlo zanimljiv teorijski prikaz važnosti socijalne kompetencije u talijanskom ranom odgoju daje New (1998). Da bi se postigla bolja preglednost, autorica ih je podijelila u dvije skupine: prva i najčešća istraživanja polaze od pretpostavke da djetetov socijalni uspjeh ili neuspjeh leži ponajprije u njemu samom, što se prepoznaje ne samo prema djetetovu trenutačnom socijalnom statusu već i prema nekim obilježjima njegova ponašanja koja ga određuju kao više ili manje popularno dijete u zajednici s drugima. Vještine koje su pozitivno povezane s popularnim sociometrijskim obilježjima smatraju se važnima za socijalnu kompetenciju, a to su: sposobnost iniciranja i reagiranja na socijalne znakove drugih, prikladna privrženost, pozitivno samopoštovanje, komunikacijske i intelektualne sposobnosti. Navedeno podrazumijeva etičnost, solidarnost i toleranciju djeteta u komunikaciji s drugim osobama.

Suprotno navedenom, djeca kojoj nedostaje minimalna kompetencija u njihovim ranim socijalnim interakcijama postaju rizična za dalje socijalne i emocionalne neuspjehe. Rezultati mnogih istraživanja, kako opisuje New, kontinuirano objavljuju preporuke za provedbu intervencija u manjim skupinama radi promicanja boljega djetetova prihvaćanja od druge djece i stjecanja ponašanja koja su društveno prihvatljiva kako bi se što uspješnije integrirali u zajednicu s drugom djecom i odraslima. Drugo: neka istraživanja prepoznaju se u hipotezi vezanoj uz uzroke rizičnog statusa djece koji uključuju kvalitetu djetetove povezanosti s točno određenim pojedincima unutar obitelji, posebice s roditeljima. U skladu s navedenim prevladava eksplicitni cilj proučavanja djetetovih iskustava unutar obitelji na djetetovo ponašanje u okruženju u kojem prevladavaju vršnjaci. Obitelji s pozitivnijom emocionalnom ekspresijom i većim reciprocitetom u odnosu roditelj–dijete odgajaju djecu koja razvijaju bolju socijalnu kompetenciju, uključujući kvalitetu vršnjačkih odnosa, čak i nakon kontroliranja ostalih čimbenika koji pridonose djetetovoj socijalnoj kompetenciji, kao što je roditeljsko obrazovanje i men-

talno zdravlje, obiteljska ukupna primanja i obilježja susjedstva. Nadalje, u drugim istraživanjima autori proširuju paradigmu uključenosti i povezanosti djeteta i s drugim značajnim odraslim osobama, kao što su odgajatelji (učitelji), kao važnih osoba koje znatno utječu na dalji razvoj pozitivne djetetove socijalne povezanosti s drugom djecom. Navodeći rezultate mnogobrojnih istraživanja, New (1998) zaključuje da postoje relevantni dokazi o dugotrajnoj povezanosti između djetetovih iskustava s trajnim, osjećajnim, stimulativnim odgojem i daljim razvojem socijalne kompetencije.

Suvremena istraživanja socijalne kompetencije usmjerena su prema pronalaženju načina kako od nepopularnog djeteta, odnosno onog kojeg okolina ne prihvaća, stići do popularnog djeteta, odnosno pomoći djeci da budu prilagodljiva i fleksibilna u raznovrsnim socijalnim interakcijama i kulturološkim kontekstima (Fuller, 2008; Chabot, 2009; Goleman, 2008). Gledište koje prezentira taj pristup označava pomak od razmatranja socijalne kompetencije kao individualnih sposobnosti prema kompleksnom i dinamičnom pristupu. Općenito, spomenuti pristup postulira izazovnu i optimističnu interpretaciju transakcijske povezanosti između djeteta i njegove okoline. Webster-Stratton (2004) upozorava da su se ipak, unutar tih istraživačkih publikacija, mnoga istraživanja usmjeravala na pojedine, manje socijalne formacije, kao što je obitelj, a manje se pozornosti pridavalo povezanosti djeteta u širem društvenom tj. kulturološkom kontekstu. Etnografski usmjerena istraživanja reagirala su na ta i slična ograničenja te su uključivala analize na makrorazini s onima provedenim u mikrokontekstu. Time je poboljšano razumijevanje povezanosti između djetetovih socijalnih kompetencija i društvenog konteksta u kojemu se te kompetencije definiraju, razvijaju i procjenjuju.

Suvremeni pristup socijalnim kompetencijama kao temeljnim vrijednostima u odgoju

Jedno od ključnih pitanja koja polemiziraju rani odgoj jest pitanje koje su to vještine i znanja kojima bi pri učenju trebalo dati prednost i na kojima bi trebalo inzistirati. Roditelji, odgajatelji i svi oni koji sudjeluju u djetetovu odrastanju sve više naglašavaju

važnost poticanja temeljnih humanih, etičkih i moralnih životnih vrednota. Daniel Goleman u knjizi *Emocionalna inteligencija* (2008), jasno i cjelovito opisuje kako pomoći djetetu pri razvoju empatije, emocionalne i socijalne inteligencije i želje za kontinuiranim učenjem, istraživanjem i razvojem osobne autonomije. Ali prije nego što je Goleman ustanovio taj termin i objavio svoje knjige, programi ranog djetinjstva već su najavljivali važnost socio-emocionalnih procesa, razvoj i odgoj pozitivnog djetetova identiteta, suradništvo, konstruktivno rješavanje problema kao središnjih ili ključnih pojmova u akademskom učenju.

Praktičari koji prate suvremenu pedagošku literaturu sve jasnije izražavaju potrebu da se odgojni utjecaji u predškolskoj instituciji usmjeruju prema konkretnom djetetu u smislu stjecanja sposobnosti dobrog prosuđivanja, da postanu samostalni, te da dobro surađuju s drugima. Takve kompetencije ne razvijaju se u sklopu jednosmjernoga transmisijskog pristupa u kojem je dijete viđeno kao nekompetentno biće ovisno o uputama odraslih koji mu pomažu u stjecanju znanja i različiti vještina (Bruner, 2000). Danas, više nego ikada prije, dijete treba pripremati za svijet prepun znanja i informacija, tj. za cjeloživotno učenje, jer ako ono ne razvije pozitivan odnos prema učenju zbog loših postupaka odraslih, neće znati neovisno istraživati, stvarati ili rješavati kompleksne životne probleme koji postaju sve složeniji. Uvijek kada je učenje djeci ugodno i cjelovito, tada ga prihvaćaju s više entuzijazma, lakše uspostavljaju povezanost s drugim područjima znanja, a sve naučeno dulje ostaje u pamćenju. Poznato je da djeca stvaraju gledišta o učenju vrlo rano u životu, pa Jacobs i Crowley (2007, 25) naglašavaju: "Ako djeca imaju pozitivna iskustva s učenjem i školom, na njih će najvjerojatnije gledati kao na nešto ugodno što žele nastaviti. Međutim, ako imaju negativna iskustva i dožive učenje neugodno, zasigurno će ga željeti izbjeći." Učenje djeteta rane i predškolske dobi ne događa se kroz transmisiiju ili oponašanje drugih. To je individualni, konstrukcijski proces u kojemu dijete istražuje razloge, traži odgovore, otkriva tajne prirode i svekolike zbilje. Iako je proces učenja individualan, učenje je i proces socijalnih odnosa, odnosno proces socijalne rekonstrukcije zbog toga što su razlozi, objašnjenja, interpretacije i značenja

druge djece ili odraslih nužni za izgradnju djetetova znanja. Konkretnije, kako to navodi Rinaldi (2006, 29): "Vrijeme i način učenja uvijek su individualni i ne mogu se prilagoditi drugima, ali trebamo druge da bismo ostvarili sebe." Dijete posjeduje potencijal, otvorenost, znatiželju i želju da surađuje s drugim ljudima i da komunicira. Svi se njegovi potencijali ponajprije ostvaruju u zajedničkom, skupnom kontekstu. Sudjelujući i participirajući u zajedničkim aktivnostima, dijete postupno shvaća da se i drukčija mišljenja temelje na valjanim razlozima te da su ti razlozi temelj za prosuđivanje suprotnih gledišta. Stoga smatramo da se vještine komunikacije i socijalne kompetencije najbolje razvijaju u aktivnostima koje djecu potiču na argumentirano iznošenje vlastitog mišljenja, da se međusobno dogovaraju, ali i pregovaraju o svojim novonastalim spoznajama.

U našoj predškolskoj praksi suvremeni autori, proučavajući razvoj djetetovih socijalnih umijeća, naglašavaju različite kontekstualne i organizacijske čimbenike: materijalno i socijalno okruženje, primjeren raspored opreme i materijala, fleksibilnu organizaciju vremena unutar predškolske ustanove. Prostor u kojemu djeca žive i uče treba biti oblikovan tako da omogućuje i potiče aktivno konstruiranje znanja, odnosno učenje činjenjem (Slunjski, 2008; Miljak, 2009). Što djeca uče iz samog prostora? Curtis i Carter (2003) opširno opisuju znanstvena otkrića o tome kako mozak neprestano i brzo reagira na trenutačne uvjete koji promiču ili ometaju djetetovo učenje. "Učinak okoline je presudan i specifičan i ne samo da utječe na općeniti smjer razvoja, već utječe i na zamršenost putova u moždanoj mreži. Možete imati dalekosežne ciljeve u kurikulumu, ali ako djeca ne stvore snažnu povezanost, osjećaj da mogu donositi odluke, riskirati, ili isprobati, rezultati učenja vjerojatno će biti ograničeni na poslušnost u ponašanju i ponavljanje recitacija, a ne na intelektualnu znatiželju i emocionalno i socijalno zadovoljstvo koje podržava cjeloživotno učenje" (isto, 127). O tome govori i Bruner (2000, 142): "Inteligencija jest individualni proces ali je i distribuirana (raspodijeljena) osobina koja uključuje okruženje i mikro kulturu u kojoj osoba živi i djeluje." Bez sprege između tih elemenata nema niti napretka. Nadalje, isti autor naglašava da se mozak razvija cijelog života, ovisno o njegovoj interakciji s okruženjem. Što je više prigoda za raznoliku interakciju s okruženjem, to je razvoj

neuronskih veza ili umrežavanje veće. Važnost kvalitetnoga prostorno-materijalnog okruženja predškolske ustanove detaljno opisuju Curtis i Carter (2008) i kao primjer poticajnog i kvalitetnog vrtićkog prostora uzimaju predškolske ustanove u pokrajini Reggio Emilia te ističu vrijednost njihovih osnovnih obilježja: prostor koji pruža dobrodošlicu i jača međuljudske odnose, susrete i komunikaciju, te materijali koji potiču na biranje, rješavanje problema, otkrivanje i učenje. Tako, primjerice, pri uređenju okruženja izlaganje stimulirajućih elemenata, bilo da su to pažljivo složene morske školjke ili postavljanje zrcalne površine, služe da bi privukli djetetovu pozornost na dizajn, pojedinost ili razliku i da bi pridonijeli razvoju budne i aktivne djetetove reakcije na neposredno okruženje. Razmatrajući važnost kriterija u izboru predmeta i materijala za igru, autori naglašavaju važnost kombinacije tradicionalnih vrtićkih igračaka i prirodnog i recikliranog materijala jer potiču djecu na kompleksniju igru istraživanja i otkrivanja. Prirodni materijali olakšavaju djetetu izražavanje vlastitih ideja, znanja i interesa, iniciraju između djece mnoštvo složenih, različitih interakcija i potiču razvoj divergentnog mišljenja. Promatramo li dvoje ili više djece u zajedničkoj igri, uočit ćemo da djeca često uživaju u izradi rekvizita koji podržavaju njihovu igru s onim što su načinili. Pojednostavnjeno rečeno, djeca uživajući koriste prirodne materijale i zamišljene rekvizite u svojoj zajedničkoj igri, pa je tako kuća pažljivo sagrađena od šalova i stolaca da zaštiti obitelj od neželjenih napadača, a različiti materijali koji su aktivno uključeni u njihove postojeće avanture pomažu im da se suoče s mogućim problemima ili strahovima. Simbolička igra također pokazuje, kako to ističe Vigotski (1983, prema Duran, 2003) u svojim razmatranjima, da djeca često nadilaze trenutni kontekstualni okvir i stvaraju nepredvidljive kreativne transformacije, pa se svojim ponašanjem mogu doimati snažnijima nego što jesu. Igra je produktivan, posredan način za proučavanje psihičkog razvoja djece jer se u njoj očituje zona sljedećeg razvoja. Ali ona je i zona aktualnog razvoja jer u njoj dijete demonstrira već postojeće kompetencije. Konkretnije: "U igri se, kao kroz prizmu svjetlosti, prelamaju mnoge funkcije, u njoj se spontano, dobrovoljno, autotelično, bez osjećaja neuspjeha isprobavaju različite mogućnosti." (isto, 168). I Duncan i Lockwood (2008, 85) naglašava-

vaju da je: "...igra od središnje važnosti za djetetov intelektualni, socijalni, emocionalni, fizički i lingvistički razvoj, ona je prema tome za njega prirodna potreba, a ne dodatna opcija. Ona za dijete predstavlja podršku u procesu učenja i stvara pozitivan odnos prema učenju i obrazovanju." Aktivnost koja za dijete ima smisla, bez pritiska za uspjehom, aktivirat će u njemu sva njegova osjetila i motivirat će ga da se prisjeti prošlih iskustava te da ih poveže s novima. Sukladno tome, kao važne aspekte kvalitetne simboličke igre Duncan i Lockwood (2008, 96) navode: "...kontinuirano razmišljanje, koncentriranje, surađivanje, pretvaranje, mašta, kreativnost, igranje uloga, primjena, uvježbavanje, ponavljanje, manipuliranje objektima, alatom i materijalima, sudjelovanje, obveza, interes, ustrajnost i emocionalna sigurnost." Iako su prednosti simboličke igre za razvoj djetetove socijalne kompetencije velike i opsežne, intervencija odraslog može katkad izazvati veliku razliku u svemu onome što su djeca sposobna samostalno učiniti ili naučiti. Nadalje, iz ravnopravnog odnosa odgajatelja i djece moguće je zaključiti kakvo ozračje vlada u odgojnoj skupini i kakvo je prevladavajuće mišljenje odgajatelja o djeci – ima li u njih povjerenja i poštuje li njihova prava. Tako, primjerice, ako je cijelo vrijeme odgajatelj u prvom planu i ako strogom strukturom kontrolirano upravlja svim djetetovim aktivnostima, postaje očito da nema povjerenja u djecu i na taj način umanjuje njihove prirodne potencijale. Kad dijete ima osjećaj da je uvaženo i da odgajatelj poštuje njegovo mišljenje i postupke, postaje otvorenije i postaje motiviranije u postizanju svojih ciljeva. Općenito rečeno, razumijevanje postojećih znanja i razvojnih mogućnosti djeteta, stvaranje i oplemenjivanje poticajnog okruženja i pružanje primjerene potpore djetetu i njegovoj igri bit je odgajateljeva pristupa.

Socijalizacija djece u predškolskoj ustanovi

Dijete je ponajprije aktivno biće i biće igre. Danas, u doba velikog utjecaja elektroničke tehnologije na djecu, važnost aktivne igre treba još više naglasiti, posebice ako se zna da mnoga djeca vrijeme provode pasivno ispred televizora ili drugih ekrana. U svojoj knjizi *Snaga igre* Elkind (2007) upozorava da su psihičke posljedice uvjetovane djetetovim neuspje-

hom pri uključivanju u spontanu igru ozbiljne i zabrinjavajuće. Stoga ta i mnoga druga gledišta potiču autora na razmišljanje: "Gledajući dijete kako se igra, uvijek sam pretpostavljao da se ono igra kako bi uspješno razvijalo svoj kognitivni, socijalni, emocionalni i tjelesni razvoj. Ali nikad se nisam potrudio dovoljno naglasiti, približiti i istaknuti kako igra pridonosi zdravom, cjelovitom razvoju na svim dobnim razinama. Sada shvaćam da je umanjivanje djetetove igre podjednako štetno za zdrav razvoj (ako ne i štetnije), kao i požurivanje djeteta da odraste u što kraćem vremenskom razdoblju." (isto, 84). I mnogi drugi autori zaključuju da sloboda i zabava u svim oblicima igre potiču djetetovu maštu, komunikaciju, simboličko razmišljanje i sposobnost surađivanja pri rješavanju problema. Razmatrajući specifične kontekste određenih događaja u igri, Ross i sur. (1999) naglašavaju da uspješno sudjelovanje djeteta u igri zahtijeva od njega da pokaže svoje znanje, odredi implicitna pravila sudjelovanja i prilagodi svoje ponašanje koje se uklapa u postojeću temu i socijalni kontekst. Kako navode Wood i Attfield (2005), uvijek kada djeca u igri preuzimaju različite uloge, oni ulaze i izlaze iz zajedničke mašte kako bi strukturirali, definirali, pregovarali i usmjeravali dijelove igre. Dijete također treba biti dobar slušatelj kako bi moglo potpunije shvatiti kompleksan tijek informacija koje mu pomažu održati slijed povezanih aktivnosti unutar igre. Navedeno podrazumijeva sposobnost propitivanja vlastitih ideja i teorija djeteta (metakognitivne sposobnosti), te argumentirano iznošenje vlastitih načina razmišljanja.

Emotivno gledište i motivacija za igru pomažu djeci izraziti snažne emocije poput straha, tuge, ljutnje, ljubomore, ljubavi, tjeskobe, izdaje, odbijenosti ili nepravde. Elkind (2007) tvrdi da djeca pre-naglašavaju emocije i ponašanja u igri iz dva razloga: prvo, pre-naglašavanje daje poruku "ovo je igra" i određuje granice i pravila onoga što će biti prihvaćeno i tolerirano. Drugo: djetetova mogućnost upravljanja uznemirujućim emocijama ili impulsima temelj je emocionalne inteligencije. I upravo obilježja igre "što ako" i "kao da" (simboličke igre) djetetu dopuštaju da se ponaša na različite načine. Suvremene teorije socijalne kognicije i emocionalne inteligencije objašnjavaju kako djeca razvijaju vlastite socijalne i emocionalne vještine i u kakvoj je međuovi-

snosti njihovo razumijevanje sebe u odnosu spram drugih. Na tragu takvih razmatranja nastala je i koncepcija tzv. emocionalne inteligencije koju Goleman (2008, 94) opisuje kao "sposobnost spoznaje vlastitih emocija, integracija emocija i misli, razumijevanje emocija i reguliranje emocija radi vlastitog rasta i razvoja". Prema takvu modelu emocije se smatraju važnim izvorima informacija koje olakšavaju razumijevanje i snalaženje u socijalnoj okolini. Socijalnu kogniciju autor definira kao proces razmišljanja o emocijama i kako pojedinci međusobno komuniciraju jedni s drugima u kontekstima društva i kulture. Socijalna kognicija ima ključnu ulogu u stjecanju socijalnih vještina, sposobnosti uključivanja u međusobno rješavanje problema i razvoj empatije. Ti su procesi međusobno povezani i isprepleteni te se razvijaju zajedno s više istih ili različitih područja znanja. Poznato je da su motivi učenja socijalno i kulturološki uvjetovani te se djeca postupno socijaliziraju mnoge oblike prihvatljivih ponašanja unutar različitih konteksta. Odrasli imaju ulogu povezivanja i pomaganja, pružajući modele ponašanja u različitim situacijama, primjenjujući govor u različite svrhe i dajući djetetu povratnu informaciju o njegovu napretku (Wood i Attfield, 2005; Chabot, 2009). Isti izvori upozoravaju da djeca nisu neznalice ili prazne posude već osobe koje razmišljaju i zaključuju, a učenje je zajednička aktivnost, a ne jednosmjerni prijenos. Drugim riječima, dijete uči spontano, kroz igru i druge praktične rutine koje u vrtiću proizlaze iz različitih socijalnih interakcija s drugom djecom i odraslima.

Dakle, kada govore o socijalnoj kompetenciji, suvremeni autori naglašavaju sposobnost djeteta da pokrene i održi zadovoljavajuću recipročnu povezanost s drugom djecom i značajnim odraslim osobama u njihovim životima. U tom smislu Halberstadt, Denham i Dunsomore (2001) razmatraju socijalnu interakciju kroz socijalna ponašanja primjenjivana za uključivanje djeteta u zajednicu vršnjaka i održavanje obostrano zadovoljavajućeg susreta. Djetetovo pozitivno djelovanje, optimizam, ima osobito veliku vrijednost inicirajući socijalnu interakciju i njezino trajanje. Signali praćeni emocionalnom ekspresivnošću utječu na početak socijalne interakcije i njezin intenzitet koji onda kulminira prijateljstvom ili neprihvatanjem. Zato ne iznenađuje da

su djeca koja imaju razvijeniju emocionalnu kompetenciju i pozitivnu sliku o sebi percipirana kao socijalno kompetentnija. Istraživanje koje su proveli Jacobs i Crowley (2007) pokazalo je da napredak u misaonim i emocionalnim procesima pomaže djetetu da razvije dodatne, sofisticirane vještine koje aktivno primjenjuje da bi zajedničku igru učinilo zabavnom ili uzbudljivom. To su važne vještine koje djetetu pomažu uvijek kad pokušava pregovarati u kompleksnom svijetu vršnjaka. U raznolikim interakcijama djeteta s drugom djecom i s odraslim osobama ono lakše i brže slijedi pravila, pridržava se zadanih ograničenja, stvara kompromise, pomaže drugima, uspješno komunicira, ispituje sličnosti i razlike, dakle uči i razvija prosocijalne vještine. Smatramo da je to jedan od vitalnih načina razvoja i učenja socijalnih kompetencija.

Primjer:

Jesper vidi skupinu prijatelja u vrtiću kako se igraju u centru kuhinje. Uzbuđen je i želi se također igrati. Kako im prići? Da se približi Antoniju, kaže mu da se želi igrati i da uzme žlicu i pomogne mu kuhati? Ili bi se trebao približiti drugoj djeci i pričekati da ga pozovu u igru? Treba li prići Micke koja mu je okrenula leđa ili Anniki koja mu se smješka? Želi se približiti drugima. Kako će u tome uspjeti? Da se smješka i pravi da mu ne smeta to izazivanje? Ili da počne vikati? Što ako se netko počne gurati ili ako se netko potuče (Halberstadt i sur., 2001, 107).

Iz toga primjera moguće je zaključiti da Jasperova sposobnost izražavanja svojih emocija i prepoznavanje emocija druge djece u zajedničkoj aktivnosti uvelike određuje hoće li njegove strategije u socijalnim interakcijama biti uspješne. Već je istaknuto da su emocije važni pokretači socijalnih interakcija, a emocionalni sadržaj koji se prenosi često određuje bit interakcije. Dijete u socijalnoj interakciji postupno uči regulirati svoje emocije, primjerice prevladati strah, ljutnju, tjeskobu, ili uživati kako bi postiglo uspješno funkcioniranje u zajednici s drugima. No ipak postoje razlozi koji upućuju na to da ne budemo previše pesimistični glede Jasperovih budućih socijalnih odnosa. U višegodišnjem etnografskom istraživanju Massouls (1998, prema Halberstadt i sur., 2001) opisuje dijete koje je često bilo nesigurno poput Jespera unutar skupine djece tijekom prve godine, ali je postao uspješan tijekom druge godi-

ne s drugom djecom. To znači da su skupine poput ovih dinamična tijela, pa će se različite konfiguracije djece razviti tijekom njegova daljeg odrastanja te mogu otvoriti prilike koje će Jesper lakše dosegnuti. Stoga isti autori shematski prikazuju model socijalne kompetencije u obliku vjetrenjače, dječje igračke koja se rotira na vjetru, da bi što uvjerljivije naglasili promjenljivu narav socijalne interakcije unutar socijalnog svijeta koji se svakodnevno mijenja. Interpersonalne i intrapersonalne kompetencije djece razvijaju se u poticajnom i uvažavajućem okruženju predškolske ustanove, u raznolikim interakcijama djeteta drugom djecom (sa starijim i mlađim vršnjacima) kao i odraslim osobama. Navedene kompetencije djetetu omogućuju bolje razumijevanje sebe i drugih osoba u njegovu okruženju, tj. uspješno uspostavljanje ravnoteže između svog osobnog i socijalnog svijeta. Kao što je rečeno, ove kompetencije djetetu omogućuju uspješnije prepoznavanje osjećaja, potreba, ciljeva i ponašanja sebe i drugih ljudi (djece i odraslih) u svom okruženju, te kvalitetnije življenje u svom socijalnom kontekstu.

Zaključna razmatranja

Činjenica što mnogi autori pokazuju sve izraženije zanimanje za proučavanje socijalne kompetencije u djece može se shvatiti kao reakcija na veliko isticanje djetetova kognitivnog razvoja i često je protumačen kao ozbiljan argument sve izrazitijeg nedostatka djece i mladih. Budući da su mnoga djeca danas uključena u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, pravodobno prepoznavanje uvjeta koji potiču djetetovu pozitivnu socijalnu povezanost (prijateljstvo, suradnja, empatija) i onih koji su povezani s neprilagođenim ponašanjem (agresivnost ili kontinuirano izoliranje od druge djece) i dalje je predmet zanimanja mnogih istraživanja. Potaknuta spomenutim i sličnim spoznajama, mnoga su istraživanja inicirana hipotezom da se kvalitetom djetetovih socijalnih kontakata s velikom vjerojatnošću može predvidjeti njegova obrazovna kompetentnost u školi, pa i dalje u životu. Kako je objašnjeno, rezultati istraživanja jasno pokazuju da je potrebno raditi na poticanju socijalne kompetencije kao svojevrsnoga kriterija zdravog i sretnog odrastanja djece i mladih. Iako je danas prihvaćeno gledište da je odgajatelj, profe-

sionalac, osoba koja je kompetentna pomoći djetetu u jednom od najosjetljivijih i najvažnijih razdoblja u njegovu životu, djelovanje odgajatelja u mnogočemu nadilazi isključivost profesionalnosti. Prema Curtis i Carter (2003) biti kompetentan odgajatelj ne znači samo steći potrebna akademska znanja i vještine već podrazumijeva osobnost i motiviranost. "Uspješan odgajatelj osobnim primjerom potiče u djeteta brojne humane životne vrijednosti: empatiju, prijateljstvo, solidarnost, poštovanje razlika, dijalog, privrženost. Zašto je to važno? Zato jer dijete uči ono što doživljava i cijelim svojim bićem je okrenuto prema odgajatelju koji ga etičkom profesionalnošću, dakle ne samo znanjem već i osobnošću, usmjerava prema mnogim životnim vrijednostima. Drugim riječima,

odgajatelj, istraživač svoje odgojno-obrazovne prakse, koji je potpuno misaono i emocionalno uključen u sve što nastaje, ostvarit će visoku razinu znanja i umijeća, a njegova djela postaju znatno drukčija nego kada je razmišljao o sebi kao o izvoru informacija, o osobi koja rješava konflikte ili postavlja standarde ponašanja." (isto, 129). Predškolska ustanova kao institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja treba ponajprije potaknuti djecu na igru i učenje pružajući im osjećaj sigurnosti i ugone. Brižljivo pripremljeno okruženje, u kojem se njeguje individualnost i raznolikost i u kojem djeca istražuju i aktivno uče koristeći široku ponudu materijala i izvora, ideal je kojem teži novi pristup poticanja razvoja socijalne kompetencije u ranom odgoju.

Literatura

- Brdar, I. (2006), Životni ciljevi i dobrobit: Je li za sreću važno što želimo? Društvena istraživanja, 4-5 (84-85), 671 – 691.
- Bredenkamp, S. (1996), Developmentally appropriate practice in e programs serving children from birth through age 8. Washington: National early childhood Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Bruner, J. (2000), Kultura obrazovanja. Zagreb: Educa.
- Cadwell, L. (2003), Bringing learning to life. New York: Teachers College Press.
- Chabot, D. (2009), Emocionalna pedagogija, osjećati kako bi se učilo – kako uključiti emocionalnu inteligenciju u vaše poučavanje. Zagreb: Educa.
- Curtis, D., Carter, M. (2003), Designs for living and learning: Transforming early childhood environments. Yorkton Court, St. Paul: Readleaf Press.
- Curtis, D., Carter, M. (2008), Learning together with young children. St. Paul, Yorkton Court: Redleaf Press.
- Duncan, J., Lockwood, M. (2008), Learning through play: a work-based approach for the early years professional. New York: Continuum International Publishing Group.
- Duran, M. (2003), Dijete i igra. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Elkind, D. (2007), The power of play-learning what comes naturally. Philadelphia: Da Capo Press.
- Fantuzzo, J. W., Hampton, V. R. (2000), Penn Interactive Peer Play Scale – A parent and teacher rating system for young children. U: Gitlin-Weiner, K., Sandgrund, A., Schaefer, C. (ur.), Play diagnosis and assessment (2. izd.). New York: Wiley.
- Fuller, A. (2008), Zahtjevno dijete: kako prevladati sukobe i pomoći djetetu da ostvari svoje potencijale. Zagreb: Naklada Kosinj.
- Goleman, D. (2008), Emocionalna inteligencija. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., Dunsomore, J. C. (2001), Affective social competence. Social Development, 10 (1), 79 – 119.
- Jacobs, G., Crowley, K. (2007), Play, projects, and preschool standards: Nurturing children's sense of wonder and joy in learning. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Katz, L. G., McClellan, D. I. (1999), Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije. Zagreb: Educa.
- Katz, L. G., McClellan, D. I., Fuller, J., Walz, G. R., (2000), Building Social Competence in Children: A Practical Handbook for Counselors, Psychologists and Teachers. New York: ERIC/EECE Publications.
- Maleš, D. (2003), Afirmacija roditeljstva. U: Pujiz, V., Bouillet, D. (ur.), Nacionalna obiteljska

- politika. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, str. 275 – 302.
- McFadyen, C. L. (2006), *Early Childhood Social Studies Learning for Social Justice*. *Social Studies Research and Practice*, 1, 2, 262 – 267.
- Miljak, A. (2009), *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM naklada.
- New, R. S. (1998), *Social Competence in Italian Early Childhood Education*. *New Directions for Child Development*, 81, 87 – 104.
- Rinaldi, C. (2006), *In Dialogue with Reggio Emilia*. London / New York: Routledge / Taylor & Francis Group.
- Rose-Krasnor, L. (1997), *The nature of social competence*. *Social Development*, 6 (1), 112 – 135.
- Ross, D. D., Bondy, E., Kyle, D. W. (1999), *Reflective Teaching for Student Empowerment*. *Elementary Curriculum and Methods*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Schwartz, W. (1999), *Developing social competence in children*. New York: Choices Briefs.
- Slunjski, E. (2008), *Dječji vrtić, zajednica koja uči*. Zagreb: Spektar media.
- Webster-Stratton, C. (2004), *How to promote children's social and emotional competence*. London: Paul Chapman Publishing.
- Wood, E., Attfield, J. (2005), *Play, learning and the early childhood curriculum*. London: Paul Chapman Publishing.

Summary

The review of theories about social competency

Anka Jurčević-Lozančić
Faculty of Teacher Education University of Zagreb, Croatia

The child is a creative and interactive being who actively participates in his/her education and socialization. The child's active nature can be recognized in his/her play, spontaneous learning, exploration, curiosity, fantasy and imagination. The knowledge that children, as well as adults, seek the answers to the questions which will enable them to achieve a better understanding of themselves, has prompted many authors to explore personal and social competencies because, as it is known, early childhood sets the first frames of development of self-awareness, which will contain positive and negative elements, both sides of a personality. A lot of contemporary research shows that there is an intensive correlation between the development of the child's accomplishments and the environment that supports the child's learning. Supporting positive social interactions, and especially including the child in joint activities that improve and advance his/her psycho-physical health and his/her constructive contribution towards the self and others, is considered as desirable and socially acceptable, or socially competent, behaviour. Socially competent children are those children who possess socially appropriate, desirable behaviours and social-cognitive abilities which enable them to apply various behaviours in a sensible way, according to the needs of the society and culture. In this paper we shall elaborate the importance of encouraging social competence in early education and give a brief review of the analysis of the phenomenon as explained in scientific literature by contemporary authors.

Keywords: family, early education, child's learning, preschool institution, social competencies.